

Fra ansvar for egen læring til ansvar for eget liv

*En kvalitativ studie av
samfunnskunnskapslæreres oppfatninger
om livsmestring som tverrfaglig tema*

Trygve Monclair Kristensen



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2020

Fra ansvar for egen læring til ansvar for eget liv

En kvalitativ studie av samfunnskunnskapslæreres oppfatninger om livsmestring som tverrfaglig tema

© Trygve Monclair Kristensen

2020

Fra ansvar for egen læring til ansvar for eget liv

Trygve Monclair Kristensen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Fra høsten 2020 implementeres «Folkehelse og livsmestring» som et nytt tverrfaglig tema i fagfornyelsen og i læreplanen for samfunnskunnskap. Livsmestring er et nytt begrep i norsk skolesammenheng, og er denne studiens tema. I tillegg til å være et nytt begrep, legger føringene i fagfornyelsens styringsdokumenter til rette for både stor innholds- og metodefrihet i livsmestringsundervisningen. I den forbindelse er studien interessert i hvilke oppfatninger samfunnskunnskapslærere i den videregående skolen har om det nye tverrfaglige temaet, der både forståelsen av begrepet, didaktiske tilnærminger og refleksjoner rundt tverrfaglighet som arbeidsmåte er sentrale interesseområder.

Sett i lys av en økt individualisering, økte helseutfordringer og stor tilgang på informasjon, får elevene flere valgmuligheter, men også et økt ansvar for egne liv. I fremtidens skole blir derfor det tverrfaglige temaet livsmestring viktig, og i den sammenheng vil både lærerperspektiver og økt kunnskap om temaet være betydningsfullt.

Gjennom kvalitative intervjuer, som senere ble transkribert og analysert ved hjelp av koder og kategorier, har samfunnskunnskapslærernes oppfatninger blitt drøftet i lys av det teoretiske rammeverket til oppgaven. Funnene viser at lærerne ser på mulige tilnærminger til livsmestring i en vid forstand, samtidig som det også adresseres en fare for at det tverrfaglige temaet kan bli forstått som et *for* vidt begrep i undervisningssammenheng. Med flere «vage» beskrivelser i de overordnede styringsdokumentene, stiller enkelte av lærerne seg også usikre til hvilken rolle det tverrfaglige temaet vil få i et mål- og resultatstyrt utdanningssystem.

Til tross for en usikker innholdsforståelse av livsmestring, som et vidt begrep, er lærernes formålsforståelse tydeligere. Det overordnede målet handler her om å utvikle elevenes kvalifikasjoner for fremtidig samfunnsdeltakelse. Lærerne oppfatter også samfunnskunnskapsfaget som et egnet fag for tverrfaglig samarbeid ettersom det rommer store temaer som *individ*, *samfunn* og *kultur*. Samtidig oppfatter enkelte av lærerne tverrfaglighet som en krevende arbeidsmåte, der det uttrykkes at samarbeid på tvers av faggrensene kan tappe mye energi om det ikke fungerer. Dermed står livsmestringsundervisningen i fare for å ikke praktiseres som etterspurt i fagfornyelsens overordnede del og i læreplanen for samfunnskunnskap.

Forord

Fem lærerike og utfordrende år på lektorprogrammet er vel overstått. Jeg sitter igjen med uvurderlig kunnskap som vil hjelpe meg videre ut i læreryrket, gode venner, men også en litt skjevere lesesalrygg enn det jeg hadde før tiden min på Blindern. Det var imidlertid verdt det!

Takk til de fire samfunnskunnskapslærerne som deltok i studien. Uten deres åpenhet og interessante oppfatninger om livsmestring som tverrfaglig tema, hadde ikke denne oppgaven blitt noe av.

En stor takk rettes også til veileder, Karsten Korbøl, som både har vært tilgjengelig på kontoret og Zoom hjemmefra. Takk for hyggelige veiledningstimer, gode råd og konstruktive tilbakemeldinger.

Trygve Monclair Kristensen

Oslo, våren 2020

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Oppgavens oppbygning.....	2
2	Teoretisk rammeverk.....	4
2.1	Beskrivelser av livsmestring i fagfornyelsens overordnede del.....	4
2.2	Beskrivelser av livsmestring i fagfornyelsens samfunnskunnskap	5
2.3	Utdanning til å mestre egne liv	7
2.3.1	Forholdet mellom mestringsforventning og livstilfredshet.....	9
2.4	Elevenes psykiske helse i skolen.....	9
2.4.1	Prestasjonsorientering i et samtidsperspektiv	11
2.4.2	Økt individualisering.....	11
2.4.3	Struktur, forutsigbarhet og opplevelse av kontroll.....	12
2.5	Skolens reproduserende funksjon – sosial ulikhet i karakterer	13
2.5.1	Sosiale ulikheter i livsmestring – nok en prestasjonsarena for de flinke?	14
2.6	Kjennetegn ved samfunnskunnskapsfaget	15
2.6.1	Hvorfor samfunnskunnskap? Til nytte, styring eller danning?	17
2.6.2	Verdsette det en måler eller måle det en verdsetter?.....	17
2.6.3	Livsmestring – som tverrfaglig tema – gjennom Børhaug og Biesta.....	18
3	Metode.....	21
3.1	Forskningsdesign.....	21
3.2	Intervju som datainnsamlingsmetode.....	22
3.2.1	Semistrukturerte dybdeintervjuer	22
3.2.2	Individuelle intervjuer	23
3.2.3	Intervjuguide	24
3.2.4	Intervjusituasjonen	25
3.3	Utvalg og rekrutteringsprosess.....	28
3.4	Analyseprosessen	30
3.4.1	Transkribering av datamaterialet.....	30
3.4.2	Koding og kategorisering	31
3.5	Studiens troverdighet – refleksjoner om validitet, reliabilitet og overførbarhet	32
3.5.1	Reliabilitet og validitet	33
3.5.2	Overførbarhet	35

3.6	Forskningsetiske betraktninger	36
4	Analyse.....	38
4.1	Lærernes forståelse av livsmestring som tverrfaglig tema.....	38
4.1.1	Livsmestring – et individuelt perspektiv	39
4.1.2	Livsmestring – et relasjonelt perspektiv.....	43
4.1.3	Livsmestring i et nytteperspektiv	44
4.1.4	Livsmestring som dannende og kvalifiserende	45
4.1.5	Motvirke avmaktsfølelsen – styrke selvbildet.....	47
4.1.6	Livsmestring som utjevnende.....	50
4.2	Samfunnskunnskapslærernes didaktiske tilnæringer til livsmestring	52
4.2.1	Livsmestring i vid forstand	53
4.2.2	Livsmestring i <i>for</i> vid forstand.....	53
4.2.3	Livsmestring i et mål- og resultatstyrt utdanningssystem.....	55
4.2.4	Lærerne oppfatter elevene som mottakelige for livsmestring.....	57
4.3	Tverrfaglighet.....	61
4.3.1	Lærernes oppfatninger om samfunnskunnskap og tverrfaglig arbeid.....	61
4.3.2	Hvilke fag vil en kunne jobbe tverrfaglig med?.....	62
4.3.3	Lærernes oppfatninger om forholdet mellom de ulike tverrfaglige temaene... 63	
4.3.4	Tverrfaglig samarbeid som en utfordrende arbeidsmåte.....	64
4.3.5	Livsmestring – noe lærerne allerede jobber med i alle fag	65
5	Hovedfunn og didaktiske implikasjoner	67
6	Avslutning	70
7	Litteraturliste	72
8	Vedlegg	78
8.1	Vedlegg 1: Samtykkeerklæring.....	78
8.2	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	80

1 Innledning

Til tross for utfordrende tider i skrivende stund, er det norske samfunnet likevel preget av stabilitet og gode levekår – et velfungerende demokratisk system, gode velferdsordninger, høyt utdanningsnivå og et konkurransedyktig næringsliv. Dette danner et godt utgangspunkt for å skape en skole der elevene kan utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine, og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Imidlertid står samfunnsutviklingen overfor noen sentrale utfordringer som vanskeliggjør både kunnskapsutviklingen og identitetsdannelsen. I Ludvigsen-utvalgets utredning, *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*, påpekes det at samfunnsutviklingen stiller store krav til den enkelte (NOU 2015: 8, 2015). I lys av en økt individualisering, stor tilgang på omfattende og sammensatt informasjon, samt økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser, vurderte utvalget det som avgjørende å tilegne barn og unge kunnskap og kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv i tiden fremover (NOU 2015: 8, 2015). I tillegg preges den utdanningspolitiske diskursen av et stadig mer meritokratiske samfunn og et økende press om å lykkes i skolen (Baker, 2009). Flere har derfor uttrykt bekymring rundt barn og unges fysiske og psykiske helse (Skaalvik og Federici, 2015; Uthus, 2017).

Som følge av utredningen til Ludvigsen-utvalget og økte bekymringer for elevenes fysiske og psykiske helse, står «Folkehelse og livsmestring» som ett av de tre nye tverrfaglige temaene i fagfornyelsen og i den nye læreplanen for samfunnskunnskap. Sammen med «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling», som anses som særlig viktige temaer i fremtidens skole (jf. NOU 2015: 8, 2015), skal de tre tverrfaglige temaene gi elevene kompetanse og innsikt i utfordringer og dilemmaer knyttet til de aktuelle temaene (Utdanningsdirektoratet, 2018). Gjennom arbeid med temaområder på tvers av faggrensene, ivaretas også ønsket om dybdelæring, som står sentralt i fagfornyelsen. Med flerfaglig organisering av sentrale kompetanser, kan elevene tilegne seg en «dypere» forståelse av sammenhenger (NOU 2015: 8, 2015).

I læreplanen for samfunnskunnskap (SAF03-01) står det at livsmestringsundervisningen blant annet skal bidra til at elevene gjør gode livsvalg, får en forståelse av hvem de er og hvordan de kan mestre egne liv (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med dette får samfunnskunnskapslærerne, fra og med høsten 2020, et betydelig ansvar ved å skulle gi

elevene kunnskap som fremmer fysisk og psykisk helse, og som igjen skal gi muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Det er imidlertid opp til hver enkelt skole å bestemme hvordan de ønsker å legge opp undervisningen. Skolene gis et lokalt handlingsrom slik at lærerne videre kan gi elevene et differensiert og tilpasset undervisningsopplegg. Samtidig medfører dette et stort profesjonsansvar. På bakgrunn av dette, med kombinasjonen av begrepet *livsmestring*, som er nytt i norsk skolesammenheng, og den store innholds- og metodefriheten tilknyttet temaet, er denne studien interessert i hvilke oppfatninger samfunnskunnskapslærere har om det nye tverrfaglige temaet. Derfor vil jeg i denne studien belyse følgende problemstilling:

Hvilke oppfatninger har samfunnskunnskapslærere om det tverrfaglige temaet livsmestring?

Formålet med studien er å få innsikt i lærernes oppfatninger om temaet, der både forståelsen av begrepet, didaktiske tilnærminger og refleksjoner rundt tverrfaglighet som arbeidsmåte, er tre sentrale forskningsområder. Valget av to de første forskningsområdene – «Forståelsen av det tverrfaglige temaet» og «Didaktiske tilnærminger» – er av særlig interesse da begrepet livsmestring nettopp er nytt i norsk skolesammenheng og idet skolene tildeles et stort lokalt handlingsrom. «Tverrfaglighet» er det tredje og siste forskningsområdet av interesse for studien, og vil kunne belyse hvordan lærerne oppfatter samfunnskunnskapsfaget og dets bidrag i forbindelse til livsmestringsundervisning. I tillegg belyses også lærernes mer generelle meninger om tverrfaglighet *som arbeidsmåte* i denne delen.

Studiens problemstilling blir besvart gjennom kvalitative, semistrukturerte dybdeintervjuer med fire samfunnskunnskapslærere. Problemstillingen er aktuell ettersom fagfornyelsen og livsmestring som tverrfaglig tema for tiden innføres gradvis. Innenfor skole- og utdanningsforskningen utgjør også livsmestring et nytt område, og i fremtidens skole, med en samfunnsutvikling som stiller store krav til den enkelte (jf. NOU 2015: 8, 2015), blir livsmestring viktig. I den forbindelse vil både lærerperspektiver og økt kunnskap om temaet være betydningsfullt. Jeg håper derfor at innsikten jeg henter fra de fire samfunnskunnskapslærerne kan bidra til nettopp dette.

1.1 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av seks kapitler. I *Kapittel 2* presenteres det teoretiske rammeverket til oppgaven. Her ser jeg først på beskrivelsene av livsmestring i fagfornyelsen. Deretter presenteres teori som dekker områder som livstilfredshet, elevenes psykiske helse i skolen og

sosial ulikhet innenfor skoleverket, men også mer spesifikt tilknyttet livsmestring. Avsluttende redegjøres det for samfunnskunnskapsfagets didaktiske kjennetegn og fokusområder. I *Kapittel 3* redegjør jeg for fremgangsmåten og de metodiske valgene som har blitt tatt i forskningsprosjektets ulike faser. Kapitlet gir også leseren innsyn i de metodiske refleksjonene jeg har gjort i løpet av studien. Videre følger oppgavens analysedel – *Kapittel 4*. «Forståelsen av det tverrfaglige temaet», «Didaktiske tilnærminger» og «Tverrfaglighet» er analysens forskningsområder av særlig interesse. Dermed er analysedelen tredelt. I de to siste kapitlene av oppgaven – *Kapittel 5* og *Kapittel 6* – presenteres først de tre hovedfunnene til oppgaven og de potensielle didaktiske implikasjonene, før jeg oppsummerer med noen avsluttende kommentarer. Vedlagt ligger også samtykkeerklæring (Vedlegg 1) og intervjuguide (Vedlegg 2).

2 Teoretisk rammeverk

Oppgavens overordnede problemstilling er interessert i hvilke oppfatninger samfunnskunnskapslærere har om det tverrfaglige temaet livsmestring. For å kunne si noe om det nye begrepet livsmestring, og senere kunne belyse fenomenet empirisk, blir det først nødvendig å se til fagfornyelsen og hvilke beskrivelser det finnes av livsmestring. Dette presenteres innledningsvis i teorikapittelet. Her ser jeg først på beskrivelsene av livsmestring i fagfornyelsens overordnede del, før også beskrivelsene av livsmestring i læreplanen for samfunnskunnskap presenteres. Ettersom temaet utgjør et nytt område innenfor skole- og utdanningsforskningen, anser jeg disse to styringsdokumentene som de mest førende for å få innsyn i hva livsmestring vil kunne bli i en samfunnskunnskapsfaglig kontekst.

Som det fremkommer av både ordet «livsmestring» og beskrivelsene av det tverrfaglige temaet i læreplanen, forstås *mestring* og *mestringsstrategier* som noe av det mest sentrale innenfor temaet. Hvordan tilrettelegge en utdanning som hjelper elevene til å mestre egne liv? I den forbindelse inkluderes Banduras (1997) to begreper om *agent i eget liv* («human agency») og *mestringsforventning* («self-efficacy») i det teoretiske rammeverket. I tillegg dekker kapittelet områder som livstilfredshet, elevenes psykiske helse i skolen og sosial ulikhet innenfor skoleverket, men også mer spesifikt tilknyttet livsmestring.

Avsluttende redegjøres det for samfunnskunnskapsfagets didaktiske kjennetegn og fokusområder. Dette gir et godt utgangspunkt for å se hvordan faget kan bidra i arbeidet med det tverrfaglige temaet livsmestring. Her ser jeg på samfunnskunnskapens innhold, arbeidsmåter, og formål. Sistnevnte belyses gjennom Børhaugs (2005) tre begrunnelser for samfunnskunnskapsfaget – i et nytte-, styrings- og danningsperspektiv. I tillegg benyttes Biesta (2009), som også beskriver utdanningens ulike funksjoner. Disse to teoriene er også svært sentrale i det senere analysekapittelet.

2.1 Beskrivelser av livsmestring i fagfornyelsens overordnede del

I beskrivelsene av det nye tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», i overordnet del, kommer det fram at temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer både psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12) – dette da det vurderes som særlig avgjørende å utvikle et positivt selvilde og en trygg identitet for elevene i barne- og ungdomsårene. Livsmestringsundervisning skal også bidra til at

elevene lærer å håndtere medgang og motgang, samt «personlige og praktiske utfordringer» på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 13).

Foruten beskrivelsene av det tverrfaglige temaet, henvises det også innledende i overordnet del til formålsparagrafen i opplæringsloven (§ 1-1), der et sentralt mål for utdanningen er at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre egne liv, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dermed har elevene også krav på livsmestringsundervisning.

En utdanning som tilrettelegger for å kunne *mestre egne liv*, ser jeg i sammenheng med overordnet dels redegjørelse for «Prinsipper for læring, utvikling og danning», der sistnevnte begrep er relevant. I tillegg til et utdanningsoppdrag, har skolen også et grunnleggende *danningsoppdrag*:

Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet (...) Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 8-9)

Her ser en hvordan skolens dannelsesoppdrag har festepunkter til livsmestring som tverrfaglig tema. Denne koblingen mellom dannelses- og livsmestringsbegrepet kommer oppgaven tilbake til, og er også et sentralt funn for samfunnskunnskapslærernes senere formålsforståelse av det tverrfaglige temaet. Avsluttende vil jeg også argumentere for at det er flere gjennomgående momenter med tydelige forbindelser til livsmestring i beskrivelsene av «Opplæringens verdigrunnlag» i overordnet del. Skolen skal blant annet støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, men samtidig formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 5).

På bakgrunn av beskrivelsene i overordnet del, ser en hvordan flere områder og momenter innenfor livsmestring ligger forankret i både formålsparagrafen, prinsippene for læring, utvikling og danning, i tillegg til opplæringens verdigrunnlag.

2.2 Beskrivelser av livsmestring i fagfornyelsens samfunnskunnskap

Innledende i den nye læreplanen for samfunnskunnskap, fellesfag Vg1/Vg2, under «Om faget – Fagrelevans og sentrale verdier», kommer det fram at faget skal bidra til at elevene forstår hva som påvirker ens egen og andres identitet og selvfølelse. Begrepet «identitet» har tydelige forbindelser til livsmestring i de nye læreplanene, og de to begrepene opererer også sammen i det nye kjerneelementet «Identitet og livsmestring». Kjerneelementet poengterer at elevene skal forstå hvordan mennesker utvikler identitet og samhandler med hverandre, og med utgangspunkt i egen livsverden skal elevene også få en forståelse av hvem de er, og hvordan de kan mestre egne liv (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I tillegg til de nye kjerneelementene er også det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» nytt for samfunnskunnskapsfaget:

I samfunnskunnskap handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene utviklar kunnskap om kva og kven som påverkar identiteten, sjølvkjensla, tryggleiken og tilhøyrsla deira. I faget møter elevene tema som kjønn, seksualitet, grensesetjing, rus, digitale spor og personleg økonomi. Dette kan bidra til at dei gjer gode livsval og får forståing og respekt for mangfald og for andre sine verdier og livsval. (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3)

Det tverrfaglige temaet, som både etterspør kunnskap om identitet, selvfølelse, trygghet og tilhørighet, i tillegg til å ta for seg en rekke andre temaer, kan en også se spor av videre i læreplanen. Under «Grunnleggende ferdigheter» handler elevenes muntlige ferdigheter i samfunnskunnskap om å kunne formulere og fremme egne meninger og argumenter. Elevene skal også lytte til, vurdere, gi respons på og videreutvikle innspill fra andres bidrag, som i helhet skal føre til en økt forståelse og respekt for meningsmangfold (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Temaet «Digitale spor» kommer også tilbake under elevens grunnleggende digitale ferdigheter, der en skal kunne forstå hvordan algoritmer påvirker informasjonssøk, utvikle digital dømmekraft og følge regler og normer for digital samhandling og kommunikasjon, personvern og opphavsrett (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5).

Avsluttende om fagfornyelsens læreplan for samfunnskunnskap, kan en studere hvordan kompetansemålene forholder seg til det tverrfaglige temaet livsmestring. Som vist i sitatet ovenfor, møter elevene temaer som kjønn, seksualitet, grensesetting, rus, digitale spor og personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3) – flere temaer og begreper som en også finner i kompetansemålene:

- Gjere greie for sosialisering og drøfte korleis identiteten og sjølvkjensla til ungdom blir påverka gjennom sosialisering
- Drøfte korleis personleg økonomi, kommersiell påverknad og forbruk påverkar enkeltpersonar, grupper og samfunnet
- Reflektere over utfordringar i samband med grensesetjing og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp
- Reflektere over eigne digitale spor, utforske kven som har tilgang til spora, og drøfte korleis data og personopplysningar kan brukast eller misbrukast
- Drøfte samanhengen mellom økonomisk vekst, levestandard og livskvalitet i eit globalt og berekraftig perspektiv

Bruken av verbene «drøfte» og «reflektere» går igjen i kompetansemålene med tilknytning til livsmestring i samfunnskunnskap. Langø (2015) betegner også disse to verbene som fagspesifikke for samfunnskunnskap. Ettersom samfunnskunnskap skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019), må lærerne legge til rette for arbeidsmetoder som inviterer elevene til å «utforske» temaer, og som legger til rette for at elevene selv er aktivt med på kunnskapsinnhenting. Å drøfte og reflektere innenfor temaet livsmestring anser jeg derfor som formålstjenlige verb, da begge oppfordrer til selvstendig vurdering og inviterer til ulike tolkninger. I tillegg handler også det å reflektere om å rette oppmerksomheten mot en selv – ens egne tanker, følelser, erfaringer og *liv*.

2.3 Utdanning til å mestre egne liv

Som vist i beskrivelsene av livsmestring i fagfornyelsens samfunnskunnskap, skal elevene gjennom arbeid med det tverrfaglige temaet forstå hvordan mennesker utvikler identitet og samhandler med hverandre, men elevene skal også, med utgangspunkt i egen livsverden, få en forståelse av hvem de er og hvordan de kan mestre egne liv (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). For at elevene skal kunne klare å tilegne seg denne typen kompetanse, er det en forutsetning at elevene får mulighet til å utvikle ferdigheter til å kunne ta vare på seg selv gjennom tilrettelegging fra læreren (Klømsten, 2017, s. 269). Samtidig vil det å få en forståelse av hvordan en skal mestre eget liv i stor grad også forutsette motivasjon, engasjement og autonomi fra elevenes side. I den forbindelse kan en trekke inn Albert Bandura (1997), og hans begrep om «human agency». Den sosialkognitive læringsteorien til

Bandura argumenterer for at mennesker ikke bare er produkter av sosiale systemer, men like mye produsenter av disse systemene (Bandura, 1997). Påstanden knyttes til begrepet om «human agency», eller «agent i eget liv», oversatt til norsk av Skaalvik og Skaalvik (2015). Ifølge Bandura har alle mennesker et iboende potensial til å innta rollen som agent i eget liv, og i tillegg er en også sterkt motivert for å utnytte det (Uthus, 2017, s. 28). Å ta styring over egne liv, og å leve så gode liv som mulig, ligger med andre ord forankret i menneskers natur. Dette kan ligne på Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse, der behovet for *autonomi* forstås som et grunnleggende menneskelig behov. Her forutsettes det at de grunnleggende behovene tilfredsstilles for at et selvbestemmende individ skal kunne utvikles.

Det optimistiske menneskesynet som ligger til grunn for Banduras (1997) begrep om «human agency», forutsetter imidlertid også et annet nøkkelbegrep innenfor den sosialkognitive teorien – «self-efficacy», oversatt og forstått som «mestringsforventning». Begrepet defineres på følgende måte: «Beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s. 3). Forenklet handler mestringsforventning om elevenes oppfatning av egen kompetanse og effektivitet på et gitt område, og deres påfølgende individuelle forventninger om å lykkes i den bestemte situasjonen (Danielsen og Tjomsland, 2013, s. 452). For eksempel vil en elev som mangler tro på å kunne mestre en utfordring, velge å unngå utfordringen, redusere innsatsen eller gi opp. Motsatt vil en elev med tro på egen kapasitet til å mestre en utfordring kunne føre til økt engasjement og innsats (Uthus, 2017, s. 29). På denne måten vil en elevs forventning om mestring kunne påvirke hvordan han eller hun føler, tenker, tar valg, og motiverer seg selv.

Ettersom det tverrfaglige temaet livsmestring i stor grad omhandler *mestring* og individuelle mestringsstrategier (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019), vil det trolig være avgjørende å tilrettelegge for en livsmestringsundervisning som hjelper elevene til å nettopp å kjenne på mestring av egne liv, og arbeid med deres personlige forventninger tilknyttet mestring. Eleven, som agent i eget liv (jf. Bandura, 1997), gjør seg relevant i den senere analysedelen, der samfunnskunnskapslærerne blant annet ser begrepet i tett forbindelse til idéene om *elevmedvirkning* og *aktørskap*. I tillegg inkluderes også begrepet om mestringsforventning ettersom lærernes oppfatninger om elevenes forventninger til mestring ses i sammenheng med behovet for en differensiert livsmestringsundervisning, og forståelsen av det tverrfaglige temaet livsmestring som et *normalitetsbegrep*.

2.3.1 Forholdet mellom mestringsforventning og livstilfredshet

I *Mestringsforventning, trivsel og frafall*, en artikkel skrevet av Danielsen og Tjomsland (2013), argumenteres det for at Banduras mestringsforventningsbegrep er en svært god og konsekvent prediktor for atferd og en variabel som viser sterk sammenheng med skoleprestasjoner:

Ifølge norske studier er det sterk sammenheng mellom generell mestringsforventning hos elever på ungdomsskolen og deres erfarte livstilfredshet (Danielsen, Samdal, Hetland og Wold, 2009). Erfart livstilfredshet handler om helhetlige, kognitive vurderinger av eget liv (Pavot, Diener, Colvin og Sandvik, 1991). Dette betraktes som en viktig indikator på mental helse og psykologisk velferd (...) Både opplevd kompetanse og generell mestringsforventning er relativt sett mye sterkere relatert til livstilfredshet enn det skoletrivsel er. (Danielsen og Tjomsland, 2013, s. 453)

På bakgrunn av forskningsresultatene, ser en igjen hvordan det vil kunne være avgjørende å styrke elevenes forventning om egen mestring – ikke bare for å prestere godt på skolen, men også for deres psykiske helse (Danielsen, 2010). Retten til et trygt og godt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring, står også lovfestet i opplæringsloven (§ 9 A-2).

2.4 Elevenes psykiske helse i skolen

Biesta (2009) hevder en har vært vitne til en økt interesse for både målbar utdanning og undervisningsformer som preges av en «teach to test-tilnærming» (s. 1-2). Også i en norsk skolekontekst viser forskning til denne tendensen – ikke bare en målekultur, men et prestasjonspress i skolen. I Skaalvik og Federicis artikkel, *Prestasjonspresset i skolen* (2015), vises det innledningsvis til elevers og læreres uttrykte bekymring over det opplevde prestasjonspresset for elevene i grunnskolen og i videregående opplæring. Dette kommer som et resultat av verdier og forventninger som oppleves både i og utenfor skolen. Men det er ikke bare på skolen at de unge opplever press. Ifølge Skaalvik og Federici (2015) opplever også mange et press knyttet til utseendet, altså et kroppspress: «Høye krav til å lykkes i skolesystemet, men også kroppspress, blir i den offentlige debatten antatt å kunne resultere i psykiske problemer» (Skaalvik og Federici, 2015, s. 11). På bakgrunn av den uttrykte bekymringen for prestasjonspresset i skolen, undersøker forskerne hvor stort press elever i ungdomsskolen og videregående skole opplever knyttet til skoleprestasjoner og kropp, og om

dette har sammenheng med noen utvalgte indikatorer på psykisk helse, her målt gjennom nedstemthet, selvvverd og utmattelse.

I tråd med både tidligere norsk forskning (Skaalvik og Skaalvik, 2011; Samdal, 2009) og internasjonal forskning (se for eksempel Patrick, Kaplan og Ryan, 2011), finner Skaalvik og Federici (2015) at elevene, med økende alder, opplever skolen som mer og mer «prestasjonsorientert» (s. 13). Det øker svakt gjennom ungdomsskolen og over til den videregående opplæringen. I tillegg finner artikkelen at jentene føler større press enn guttene – både for prestasjoner og utseende. Overordnet viser også resultatene at «andelen elever som opplever et stort prestasjonspress i skolen, er langt større enn andelen som opplever stort utseendepress» (Skaalvik og Federici, 2015, s. 13).

Oppsummert viser resultatene til Skaalvik og Federici (2015) en klar sammenheng mellom prestasjonspress og mental helse, her indikert ved nedstemthet, lavere selvvverd og høyere grad av utmattelse. Resultatene avspeiler også en prestasjonsorientert skole, heller enn en læringsorientert. Her blir det nødvendig med en begrepsforklaring av prestasjons- og læringsorienterte skoler. En prestasjonsorientert skole defineres som en skole der det legges vekt på prøver og resultater, hvor resultatene synliggjøres og hvor en sammenligner resultater – både mellom elevene, men også mellom skoler (Skaalvik og Federici, 2015, s. 11). Her kan en se forbindelser til Biesta (2009) og hans bekymring for en økt «teach to test»-tilnærming. En læringsorientert skole er derimot en skole som i større grad vektlegger innsats og fremgang for den enkelte, og der en aktivt hjelper elevene med å se fremgangen (Skaalvik og Federici, 2015, s. 11).

«Internasjonal forskning viser konsekvent at prestasjonsorientering har en rekke uheldige virkninger på elevene» (Skaalvik og Federici, 2015, s. 12). Forskerne viser her til hvordan en prestasjonsorientert skolekultur kan føre til dårligere forhold mellom elev og lærer, at elevene unngår å be om hjelp selv om de trenger det, samt lavere ytelse, innsats og mindre utholdenhet når de får utfordringer (Federici, Skaalvik og Tangen, 2015; Karabenick, 2004; Wolters, 2004).

Funnene på elevenes psykiske helse gir grunn til bekymring, men samtidig finner en også nasjonale undersøkelser som viser at norske elever trives godt på skolen (se for eksempel Bakken, 2016). Imidlertid må ikke den veldokumenterte rapporteringen av norske elevers psykiske helseplager undervurderes. I *Folkehelse rapporten* (Folkehelseinstituttet, 2014) ses

elevenes psykiske helse som et stort helseproblem for samfunnet. I rapporten kommer det også fram at psykiske helseproblemer som angst, depresjon og atferdsproblemer forekommer hyppigst. Men hvordan kan en forstå disse helseproblemene? Skyldes det den prestasjonsorienterte målstrukturen i skolen isolert, eller er bildet større?

2.4.1 Prestasjonsorientering i et samtidsperspektiv

I *The educational transformation of work: towards a new synthesis* (2009), hevder den amerikanske utdannings sosiologen David P. Baker at den betydelige økningen og spredningen av utdanning har endret verden til et «skolert samfunn» (s. 163). Med de nye utdanningsmulighetene har det blitt skapt nye idéer om hvilken kunnskap som er relevant, og hva personlig suksess vil innebære. Her blir det å besitte utdanningskapital og kompetanse oppfattet som noe av det viktigste, om ikke *det* viktigste. Ifølge Baker (2009) har utdanning også blitt den eneste veien til frihet, ettersom utdanning er den dominerende mekanismen bak samfunnets lagdeling og sosial mobilitet (Hegna, Ødegård og Strandbu, 2013, s. 377). Enten så lykkes en eller så lykkes en ikke, der sistnevnte gruppe står i fare for lavere sosial status og utenforskap.

2.4.2 Økt individualisering

I forbindelse med Bakers (2009) begrep om et «skolert samfunn» kan en videre trekke linjer til de to modernitetsteoretikerne Ulrich Beck (1997) og Anthony Giddens (1994), og deres begrep om *risikosamfunnet*. Bakgrunnen for risikosamfunnet viser til den nåværende «senmoderniteten», som særlig kjennetegnes av en økt refleksivitet og individualisering:

Beck (1997) beskriver en tilstand hvor stigende velstand, kvindernes indtræden på arbejdsmarkedet, individualisering af arbeidskontrakten, differentiering af arbeidsforhold mv. indebærer, at de sociale betingelser, mennesker lever under, individualiseres, og derved også at industrisamfundets kollektivism undermineres. (Faber, Prieur, Rosenlund og Skjøtt-Larsen, 2014, s. 70)

I takt med at det moderne industrisamfunnets strukturer fragmenterer, forandres menneskets livsbetingelser og utvikling. Jo mer komplekst og uforutsigbart livet oppleves, og jo mer det er opp til den enkelte å håndtere livet, desto større er risikoen for å mislykkes (Uthus, 2017, s. 23). Identitetsutvikling, i individualismens tid, blir dermed et krevende prosjekt. Dagens unge

og deres erfaringsverden er radikalt forandret, sammenligner en med tidligere generasjoner. Krange (2004) viser for eksempel til hvordan «den nye moderniteten» identifiseres med stikkord som globalisering, miljøtrusler, omstrukturering av arbeidslivet og økt behov for utdannet arbeidskraft, i tillegg til nye rammer rundt oppvekst (s. 13). Med økt refleksivitet og individualisering på det institusjonelle nivået, hevder så Beck (1997) og Giddens (1991) at de unge vil velge sin fremtid uten å være preget av noen internalisert sosial struktur. Dette strider altså imot Baker (2009), der utdanning ble forstått som den dominerende mekanismen bak samfunnets lagdeling og sosiale mobilitet.

2.4.3 Struktur, forutsigbarhet og opplevelse av kontroll

Med et mer fleksibelt og omskiftelig samfunn (jf. Beck, 1997; Giddens, 1994), følger både muligheter og utfordringer. Barn og unge får flere valgmuligheter, men dette kan også føre til at hverdagen mister faste og trygge holdepunkter, og til at det stilles store krav til å tilpasse seg stadig endrede omgivelser. For en del elever kan disse kravene bli overveldende. Dermed kan også troen på å kunne kontrollere hva som hender i dagliglivet svikte (Bru, 2011, s. 31). I forlengelsen av dette, antyder også en amerikansk metastudie at barn og unges opplevelse av å kunne *påvirke* hva som hender i egne liv har blitt redusert de siste tiårene (Kaplan og Maehr, 2007). Denne mangelen på forutsigbarhet adresseres som et særlig problem for engstelige elever. I skolesammenheng blir det derfor nødvendig med nettopp forutsigbarhet i skolehverdagen, der det skapes stabile rutiner, strukturer og tydelige forventninger. På det faglige området dreier forutsigbarheten seg her om at elevene får gode forklaringer på hva de skal arbeide med, og hvordan de kan arbeide med lærestoffet (Bru, 2011, s. 32).

Teoriene til Baker (2009), Giddens (1994) og Beck (1997) blir tatt med videre inn i analysen. Perspektivene er blant annet relevante for samfunnskunnskapslærernes senere beskrivelser av elevene, der flere sitter med en grunnleggende følelse av usikkerhet, «avmakt», og lavt selvbilde. Selv om dette ikke er ny problematikk i skolen, argumenteres det likevel for at de økte helseutfordringene kan henge sammen med *tidsånden*. Imidlertid følges ikke teorien om risikosamfunnet fullt ut. Der jeg både kan følge Beck (1997), hans idéer om økt refleksivitet, i tillegg til Giddens' (1991) betraktninger av den enkeltes identitetsutvikling som krevende «i individualismens tid», stiller jeg imidlertid spørsmål ved hvorvidt det er belegg for å hevde at en vil kunne velge sin fremtid uten å være preget av noen form for internalisert sosial struktur og/eller rekrutteringsforskjeller. Hvor «fristilte» den enkelte faktisk er, blir her et sentralt

spørsmål. Er alle barn og unge fristilte på lik linje, og besitter alle elever like muligheter til for eksempel høyere utdanning?

2.5 Skolens reproduserende funksjon – sosial ulikhet i karakterer

Det korte svaret på spørsmålet ovenfor, om alle barn og unge er fristilte på lik linje og besitter like muligheter innenfor skole- og utdanningssystemet, er *nei*. Innenfor sosiologien er det et velkjent faktum at utdanningssystemet spiller en sentral rolle for «reproduksjon» av sosial ulikhet (se for eksempel Bourdieu, 1984). Denne utilsiktede konsekvensen, som bryter med det norske utdanningspolitiske grunnprinsippet om lik mulighet til utdanning, har imidlertid blitt satt på dagsordenen og forsøkt «utjevnet», blant annet gjennom St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, der det konstateres at det å bidra til å utjevne sosiale forskjeller har vært et sentralt mål. Samtidig vet en, også i tiden etter stortingsmeldingen, at utdanningssystemet har bidratt til å opprettholde reproduksjonen av sosial ulikhet (se for eksempel Haug, 2003; Andersen og Hansen, 2011; Bakken og Elstad, 2012). I evalueringen av Reform 97 fremkom også følgende:

Fleire grupper elever står overfor ein skule som ikkje tek tilstrekkeleg omsyn til deira utgangspunkt og bakgrunn (...) Elevar som kjem frå familiar med låg utdanning, kjem systematisk dårlegare ut enn elevar med foreldre med høg utdanning (...) L97 kan difor vere ein plan for dei flinke elevane, dei som er komfortable med eit encyklopedisk eller leksikalsk ideal for utdanning og læring. (Haug, 2003, s. 86-87)

I *Kunnskapsløftet og sosial ulikhet i karakterer* (2012) evaluerte Bakken og Elstad, fra Velferdsforskningsinstituttet NOVA, om Kunnskapsløftet hadde bidratt til å utjevne sosiale forskjeller i elevers læringsutbytte. Etter at reformen hadde fått virke i fem-seks år, fikk forskerne de første signalene på om reformen hadde ført til et skritt i retning av mindre ulikhet i det norske skoleverket (Bakken og Elstad, 2012, s. 56). Fra et utjevningperspektiv var ikke resultatene oppløftende, da karakterforskjellene på bakgrunn av elevenes kjønn og sosioøkonomiske familiebakgrunn stort sett var den samme fem år etter innføringen av reformen. Dataene viste til og med en utvikling som gikk i retning av økte forskjeller. Selv om endringene ikke var dramatiske, påpeker forskerne at utviklingen likevel er betydningsfull nok (Bakken og Elstad, 2012, s. 56).

Følger en resultatene til Bakken og Elstad (2012) ser en hvordan elevenes sosioøkonomiske bakgrunn kan ha betydning for senere muligheter og livssjanser. Dermed kan en også spørre seg om det utdanningspolitiske grunnprinsippet, om lik mulighet til utdanning, underkommunerer viktige effekter som påvirker elevenes skoleprestasjoner.

2.5.1 Sosiale ulikheter i livsmestring – nok en prestasjonsarena for de flinke?

Hvis elevenes skoleprestasjoner påvirkes av faktorer som for eksempel sosioøkonomisk bakgrunn, er det nærliggende å tenke at dette også vil kunne påvirke elevenes «livsmestring». Madsen (2019) ytrer her bekymring over innføringen av livsmestring, som tverrfaglig tema:

Istedenfor å diskutere alternative utforminger av skolen med større rom og tid for å feile og finne sin plass i livet, svarer samfunnet de unge med å lære dem å mestre stresset og presset bedre. Istedenfor å forsøke å bremse individualisering og ansvarliggjøring, forsterker man disse ytterligere. (Madsen, 2019, s. 3)

Videre hevder Madsen (2019) at livsmestring som tverrfaglig tema står i fare for å bli ytterligere en ting som de unge skal mestre:

Antageligvis vil det favorisere de som allerede er flinke, og som allerede lykkes godt med å regulere seg selv. I verste fall kan livsmestring bli enda en kilde til nederlag for dem som ikke er så flinke (...) Forskjellen blir bare at nå har «de-ikke-så-flinke» ingen andre å skylde på enn seg selv. Når de ikke engang klarer å mestre et tema på skolen som skal lære dem å mestre livet. (Madsen, 2019, s. 4)

Oppsummering

I denne delen har jeg redegjort for hvordan utdanningssystemet kan spille en sentral rolle for reproduksjon av sosial ulikhet. Denne utilsiktede konsekvensen bryter med det norske utdanningspolitiske grunnprinsippet om lik mulighet til utdanning, der «de-ikke-så-flinke»-elevne (jf. Madsen, 2019) også vil kunne stille betydelig svakere innenfor livsmestringsfaget, hvis det tverrfaglige temaet for eksempel blir forstått som målbart. På denne måten blir teoriene om sosial ulikhet aktuelle i den senere analysen. Perspektivene gjør det blant annet mulig å forstå hvordan samfunnskunnskapslærerne ser det tverrfaglige temaet i et *utjevne*de nytteperspektiv, men perspektivene er også relevante i kapitlet som tar for seg de didaktiske

implikasjonene, der det diskuteres hvorvidt livsmestring bør vurderes og mulige konsekvenser hvis temaet forstås som målbart.

2.6 Kjennetegn ved samfunnskunnskapsfaget

Et godt utgangspunkt for å se hvordan samfunnskunnskapsfaget kan bidra i arbeidet med det tverrfaglige temaet livsmestring, er en redegjørelse av fagets kjennetegn og fokusområder. Imidlertid er dette en utfordring, da samfunnskunnskapsfaget på mange måter fremstår som «uferdig», hvor både profilen til faget fremstår som et «restetorg» av temaer som de andre samfunnsfagdisiplinene ikke tar opp (Børhaug, 2006), og behovet for å videreutvikle den didaktiske tenkningen er stort (Børhaug, 2005, s. 179). En redegjørelse for fagets kjennetegn og fokusområder har i denne oppgaven som formål å belyse hvordan livsmestringen, som tverrfaglig tema, har eventuelle festepunkter til samfunnskunnskapsfaget.

Samfunnskunnskapens innhold, arbeidsmåter og formål presenteres av Aarre, Christophersen og Børhaug (2014) gjennom *den fagdidaktiske trekanten*. Her settes søkelyset på tre sentrale didaktiske problemstillinger – samfunnskunnskapsfagets *hva* (fagets innhold), *hvordan* (fagets arbeidsmåter) og *hvorfor* (fagets formål). I det følgende presenteres samfunnskunnskapsfagets kjennetegn vektet mot festepunkter til det tverrfaglige temaet livsmestring, her med utgangspunkt i de tre spørreordene fra den fagdidaktiske trekanten (jf. Aarre, Christophersen og Børhaug, 2014).

Samfunnskunnskapsfagets innhold beskrives av Solhaug (2006) som kunnskapsorientert, reflekterende og kritisk i sitt vesen. Faget formidler viktig og nyttig kunnskap, der elevene lærer om «her og nå»-samfunnet – samfunnet som de selv tar del i. Her blir begrepet om medborgerskap sentralt. Elevene skal tilegne seg kunnskap om samfunnet, som *politisk informerte borgere* (Sætra og Stray, 2019), der det vektlegges å kunne gjøre et informert valg av politisk representasjon. Imidlertid holder det ikke at elevene trenes opp til å bli kunnskapsorienterte demokratiske medborgere i fremtiden, de må også erfare og praktisere demokrati her og nå (Dewey, 2005). Ambisjonene om demokratisk deltakelse i samfunnskunnskapsfaget ser en også i den nye læreplanen, der elevene skal forstå at de kan bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling gjennom å være aktive medborgere, og påvirke samfunn og arbeidsliv både nå og i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2018). I dette ligger det også en tydelig kritisk dimensjon. Fra en sosialt orientert deltakelsesambisjon, må en også tilbake til en mer individualistisk og autonom orientering. Elevene som politisk informerte

borgere er derfor ikke tilstrekkelig – de må også lære å tenke samfunnskritisk (Sætra og Stray, 2019).

Arbeidsmåtene i samfunnskunnskapsfaget kan ses i forlengelsen av medborgerskapsbegrepets sentrale rolle, som vist ovenfor. Hvis faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse, må lærerne legge til rette for arbeidsmetoder som inviterer elevene til å «utforske» temaer, og som legger til rette for at elevene selv er aktivt med på kunnskapsinnhenting. *Utforskende arbeidsmetoder* kan her være hensiktsmessig. Metoden oppfordrer blant annet til selvstendig vurdering, inviterer til ulike tolkninger, og hviler på et positivt elevsyn idet elevene trenes på å stille spørsmål, teste hypoteser og drøfte resultatene på egen hånd – læreren får her en viktig oppfølgende og veiledende rolle (Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007; Selwyn, 2014). «Undring og utforsking» står også som et eget kjerneelement i læreplanen for samfunnskunnskap.

De grunnleggende ferdighetene i læreplanen er også med på å belyse hvilke arbeidsmåter som etterspørres i samfunnskunnskap. Her anser jeg elevenes muntlige og skriftlige ferdigheter som spesielt viktige. Dette skyldes de mer fagspesifikke ferdighetene i læreplanen, uttrykt gjennom verbene som nettopp «utforske», «drøfte» og «reflektere» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Å drøfte forstås i denne oppgaven nært knyttet til en annen ferdighet som en ofte prioriterer å utvikle i samfunnskunnskap – diskusjonen (Børhaug, 2005). Diskusjonen kan for eksempel preges av at deltakerne har ulike syn i verdispørsmål, og diskusjonen tar form av at en fremhever disse verdiene i kontrast til dem som mener noe annet (Børhaug, 2005, s. 176). Målet er ikke å komme til enighet, men å tydeliggjøre ulike verdisyn.

Ulike verdisyn er for øvrig et annet viktig begrep i den nye læreplanen for samfunnskunnskap. Faget skal både bidra til at elevene forstår at andre kan ha et annet verdigrunnlag enn dem selv, og utvikle et perspektivmangfold og en kulturforståelse for hvorfor mennesker tar ulike valg. Fokuset på mangfold er også tydelig i beskrivelsene av det tverrfaglige temaet livsmestring, der faget kan bidra til at elevene gjør gode livsvalg, og får forståelse og respekt for mangfold og andres verdier og livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Når faget fremstår som uferdig, utfordres også fagets grunnleggende *hvorfor*-spørsmål. Likevel forsøker Børhaug (2005) å se samfunnskunnskapsfaget i lys av tre begrunnelser – i et nytte-, styrings- og dannelsesperspektiv. Biesta (2009) beskriver også utdanningens ulike

funksjoner, og argumenterer for tre delvis beslektede begrunnelser – utdanningen som kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende. Disse forklares utdypende i det følgende.

2.6.1 Hvorfor samfunnskunnskap? Til nytte, styring eller danning?

I fraværet av en fagdidaktisk «kanon» eller grunnmodell i samfunnskunnskapsfaget (Audigier og Lagelée, 1996) dras faget i ulike retninger avhengig av hvilken rolle og mandat en tenker at faget skal ha. Børhaug presenterer her tre rådende begrunnelser – et *nytteperspektiv*, som noe selvforklarende bygger på hvordan noe kan brukes til å oppnå noe eller løse problemer for den enkelte, et *politisk styringsperspektiv* der nasjonsbygging og legitimering av samfunnsforholdene er hovedprofilen, og et *danningsperspektiv* der myndiggjøring og bevisstgjøring av elevene forstås som det viktigste (Børhaug, 2005, s. 171).

2.6.2 Verdsette det en måler eller måle det en verdsetter?

I likhet med Børhaug (2005) studerer Gert Biesta, i *Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education* (2009), utdanningens historie, rolle og mandat. Her studeres imidlertid ikke samfunnskunnskapsfaget alene, men utdanningen mer generelt. De siste 20 årene har en sett en bemerkelsesverdig økt interesse for målbar utdanning (Biesta, 2009, s. 1). Til dels har denne innvirkningen vært gunstig, ettersom den har gjort det mulig for diskusjoner å være basert på faktiske data heller enn antagelser og meninger om hva som kan være tilfelle. Imidlertid forholder ikke denne «teach to test»-tilnærmingen seg til spørsmålet om hva som er samfunnskunnskapsfagets formål. Biesta argumenterer for viktigheten av å gjenoppta spørsmålet om hva som faktisk er formålet med utdanningen. I *Good Education in an Age of Measurement* (2009) presenteres tre ulike, men relaterte, dimensjoner («functions») for god utdanning. En må skille mellom hvordan utdanningen kan bidra til kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2009, s. 6).

Kvalifiseringsdimensjonen handler om at utdanningen må bidra til å utvikle elevens kvalifikasjoner for fremtidig samfunnsdeltakelse. «From the very specific (such as in the case of training for a particular job or profession, or training for a particular skill or technique) to the much more general (such as in the case of the introduction to modern culture or Western civilisation, the teaching of life skills, etcetera)» (Biesta, 2009, s. 7). Kvalifiseringen kan altså foregå på ulike arenaer – i arbeidslivet, hverdagen eller i forlengelsen av utdanningens mål for

demokratisk medborgerskap, her med fokus på ferdigheter og kunnskaper som for eksempel kritisk tenkning.

Sosialiseringsdimensjonen spiller en viktig rolle når det gjelder å sosialisere elevene og overføringen av bestemte verdier og normer (Biesta, 2009, s. 7). Sosialiseringen har i tillegg et tydelig legitimerende aspekt, idet dimensjonen også skal legitimere samfunnets institusjoner og prosesser.

Subjektiveringsdimensjonen er den siste, og dens funksjon kan best forstås, ifølge Biesta (2009), som det motsatte av sosialiseringsdimensjonens funksjon: «It is precisely *not* about the insertion of «newcomers» into existing orders, but about ways of being that hint at independence» (s. 7). Subjektiveringen har et mer kritisk aspekt enn den «legitimerende» sosialiseringen – elevene må kunne ta selvstendige valg på bakgrunn av egne refleksjoner. Den skiller seg også fra kvalifiseringen idet det ligger en større myndig- og bevisstgjøring i subjektiveringen. For å belyse en grunnleggende forskjell mellom disse to dimensjonene, med kritisk tenkning som eksempel, skal elevene «kvalifiseres» til å *tenke* kritisk, men «subjektiveres» til å *være* kritiske.

Jeg vil argumentere for at begrepene til Børhaug (2005) og Biesta (2009) kan ses i sammenheng. I den forbindelse trekker jeg paralleller mellom nytteperspektivet og kvalifiseringsdimensjonen idet begge handler om å utvikle elevens kvalifikasjoner for fremtidig samfunnsdeltakelse, styringsperspektivet og sosialiseringsdimensjonen, hvor begge har et grunnleggende legitimerende aspekt, og dannelsesperspektivet og subjektiveringsdimensjonen ettersom myndiggjøring, bevisstgjøring og selvstendigjøring står sentralt hos begge. I det følgende vil jeg se livsmestring, som tverrfaglig tema, i lys av Børhaugs (2005) og Biestas (2009) tre begreper.

2.6.3 Livsmestring – som tverrfaglig tema – gjennom Børhaug og Biesta

Det tverrfaglige temaet livsmestring skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse» og gi «muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.» (Utdanningsdirektoratet, 2018), og mer utdypende rommer temaet blant annet identitetsutvikling, forståelse av individet, fellesskap, relasjoner, samhandling, digital samhandling, gode livsvalg, seksualitet, god økonomi, utenforskap og rus. Dette høres omfattende ut, men som vist gjennom Børhaug (2005) og Biesta (2009), ser en imidlertid hvordan store deler av innholdet allerede ligger

forankret i skolen og de overordnede perspektivene/dimensjonene. Også fra den tidligere skolereformen LK06 i «Generell del» (tilsvarende «Overordnet del» i fagfornyelsen) skrives følgende:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå bi. (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2)

Sitatet viser til en dannelses- og subjektiveringsforståelse der elevene ikke bare skal kvalifiseres for eksamen og yrkesliv, men for livet som helhet. Deler en opp sitatet, ser en heller ikke kun idéer for danning/subjektivering, men også nytte/kvalifisering. Utdanningen skal ruste elevene til «å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre» – kvalifikasjoner som vil hjelpe den enkelte å oppnå noe eller løse problemer (jf. Børhaug, 2005) for fremtidig samfunnsdeltakelse (jf. Biesta, 2009). I siste del av sitatet, der hver elev skal kunne ta hånd om seg selv og sitt liv, kan en argumentere for at fokuset ligger nærmest dannelsesperspektivet og subjektiveringsdimensjonen. Samtidig kan det også diskuteres hvorvidt det er fruktbart å formalisere et distinkt skille mellom de ulike dimensjonene:

When we engage in qualification we always also impact on socialization and on subjectification. Similarly, when we engage in socialization, we always do so in relation to particular content – and hence link up with the qualification function – and will have an impact on subjectification. (Biesta, 2009, s. 41)

Kvalifisering, sosialisering og subjektivering vil være overlappende. Ser vi livsmestring i lys av Børhaugs og Biestas begreper, vil jeg argumentere for at det tverrfaglige temaet livsmestring ligger nærmere nytte/kvalifisering og danning/subjektivering enn styring/sosialisering. I hvert fall slik forfatterne forstår sistnevnte, og så lenge den rådende diskursive forståelsen av temaet ser ut til å hvile på en psykologisk og individorientert tilnærming, heller enn en sosial og politisk (se for eksempel Madsen, 2018). I det styring/sosialisering i større grad omhandler en legitimeringsdimensjon, heller enn en kritisk dimensjon som nytte/kvalifisering og danning/subjektivering, er det nærliggende at livsmestringen i større grad tar for seg nytte/kvalifisering og danning/subjektivering. Disse to dimensjonene vektlegger blant annet et fokus på «selvstendigjøring» og «opparbeidelse av kvalifikasjoner» – begreper og elementer som også forstås som sentrale innenfor det

tverrfaglige temaet livsmestring. Samtidig vil det både være uunngåelig og nødvendig å også legitimere demokratiet til en viss grad i arbeidet med livsmestring. Dette kommer oppgaven nærmere tilbake til.

Oppsummering

Å kaste lys over samfunnskunnskapsfagets kjennetegn er til dels en utfordring, da faget fremstår som uferdig (jf. Børhaug, 2005) og dras i ulike retninger avhengig av hvilken rolle og mandat en tenker at faget skal ha (jf. Audigier og Lagelée, 1996). I denne delen har jeg likevel forsøkt å redegjøre for samfunnskunnskapens innhold, arbeidsmåter og formål – dette for å belyse hvordan livsmestring som tverrfaglig tema har festepunkter til samfunnskunnskapsfaget. Ambisjonene om demokratisk deltakelse og «utforskende» arbeidsmetoder, som oppfordrer til selvstendige vurderinger og inviterer til ulike tolkninger, er relevante sider av faget for denne studien. Spesielt viktig er de teoretiske bidragene til Børhaug (2005) og Biesta (2009), som tar for seg formålsspørsmålet til samfunnskunnskapsfaget og utdanningens overordnede rolle. Begrepene om nytte/kvalifisering, danning/subjektivering og styring/sosialisering bidrar senere i oppgaven til å belyse hvordan samfunnskunnskapslærerne forstår livsmestringsbegrepet, og viser også hva samfunnskunnskapsfaget kan bidra med i det tverrfaglige livsmestringsarbeidet.

I tillegg til å redegjøre for samfunnskunnskapsfagets kjennetegn, har de samlede teoretiske bidragene forsøkt å lage et analytisk rammeverk for resten av oppgaven. Videre vil jeg redegjøre for oppgavens metodiske valg og utfordringer.

3 Metode

Metodekapittelet har en viktig funksjon, ifølge Nygaard (2015), ettersom kapittelet har som funksjon å etablere *troverdighet* («credibility»). Før en leser kan bestemme seg for om han eller hun tror – eller ikke tror – på oppgavens funn og konklusjoner, må leseren få vite hvordan en har kommet fram til funnene og konklusjonen (Nygaard, 2015, s. 110).

Oppgavens troverdighet henger også sammen med den vitenskapelige forskningens ideal om *etterprøvbarehet* (Everett og Furseth, 2012), der fremgangsmåten må beskrives så detaljert at en annen forsker kan gjenta undersøkelsen.

For å etablere troverdighet og muligheter for etterprøvbarehet, vil jeg i dette kapittelet redegjøre for fremgangsmåten og de metodiske valgene som har blitt tatt i forskningsprosjektets ulike faser. Kapittelet gir også leseren innsyn i de metodiske refleksjonene jeg har gjort i løpet av studien. På bakgrunn av oppgavens overordnede problemstilling, der jeg er interessert i hvilke oppfatninger samfunnskunnskapslærere har om det tverrfaglige temaet livsmestring, resulterte oppgavens forskningsdesign i følgende (se Tabell 1):

Tema	Samfunnskunnskapslæreres oppfatninger om det tverrfaglige temaet livsmestring
Metode	Kvalitativ tilnærming, semistrukturert intervju
Data	Transkripsjoner av lydopptak
Utvalg	Fire samfunnskunnskapslærere
Analyse	Innholdsanalyse (Koding og kategorisering)

Tabell 1. Oversikt over oppgavens forskningsdesign.

3.1 Forskningsdesign

Som forsker må en vurdere om metoden en velger å benytte harmonerer med det aktuelle forskningstemaet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 140). Her blir det nødvendig å spørre seg *hva* og *hvorfor* en ønsker å undersøke noe, før en kan stille seg spørsmålet om *hvordan* det skal gjøres. Ettersom oppgavens overordnede problemstilling er interessert i samfunnskunnskapslæreres oppfatninger om det tverrfaglige temaet livsmestring, vil jeg argumentere for en kvalitativ forskningstilnærming som den mest formålstjenlige – dette fordi

jeg ønsker å innhente utdypende og nyansert informasjon om samfunnskunnskapslæreres oppfatninger om livsmestring som tverrfaglig tema. Dalen (2011) skriver at et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Den kvalitative forskningstilnærmingen handler dermed om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011, s. 15).

Sammenlignet med kvantitative studier, der en undersøker verden gjennom variabler, får noen få trekk eller egenskaper, og går i «bredden», går kvalitative studier mer i «dybden» (Repstad, 2004, s. 16). Dette kan innebære at en studerer få eller ett miljø som helhet, som i mitt tilfelle, der jeg er ute etter detaljerte beskrivelser av ett fenomen innenfor ett bestemt miljø.

Avsluttende mener Repstad (2004) at en kvalitativ forskningstilnærming vil egne seg om en ønsker å beskrive nyansert om det som fins, og er mindre opptatt av hvor ofte det fins (s. 23).

Gitt oppgavens overordnede problemstilling og formål, har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign, her med semistrukturerte intervjuer for å få detaljerte beskrivelser av samfunnskunnskapslærernes oppfatninger om livsmestring.

3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode

Ulike intervjuformer er den mest utbredte datainnsamlingsmetoden innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2017, s. 113). Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler, samtidig som samtalen er en profesjonell samtale (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22). I dette ligger det at intervjueren og den som blir intervjuet produserer kunnskap gjennom samtalerelasjonen; «den er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk.» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 36). Da oppgavens problemstilling ønsker å få informasjon om samfunnskunnskapslæreres subjektive oppfatninger om et bestemt fenomen, vil jeg argumentere for at det kvalitative intervjuet er godt egnet.

3.2.1 Semistrukturerte dybdeintervjuer

Mer spesifisert enn kun kvalitative intervjuer, ønsket jeg i denne studien å fremskaffe dataene gjennom semistrukturerte, kvalitative intervjuer, eller «dybdeintervjuer», som Tjora (2017) betegner det. For å kunne få utdypende og nyansert informasjon om samfunnskunnskapslærernes oppfatninger om livsmestring som tverrfaglig tema, var det

viktig for meg å benytte en metode som ville legge til rette for at informantene kunne få gode muligheter til å reflektere over temaet.

Målet med dybdeintervjuer er i hovedsak «å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd» (Tjora, 2017, s. 113). Kleven (2014) poengterer at semistrukturerte intervjuer gir en større fleksibilitet i samtalsituasjonen. Dette gjør det mulig for en «kvalifisert intervjuer» å følge opp interessante emner som dukker opp underveis (Kleven, 2014, s. 39). I tillegg kan en, i en mer uformell samtale, øke mulighetene for å oppnå en åpen og fortrolig samtalsituasjon. Med et rent strukturert intervju, som nærmest kan sammenlignes som et muntlig spørreskjema, er det en fare for at informanten ikke får åpnet seg tilstrekkelig. Med et friere intervju ønsket jeg å muliggjøre en åpen og «vanlig» samtale, i det håp om å også avdekke forhold som kanskje ikke ville kommet fram hvis intervjuet hadde blitt opplevd som *for* strukturert. Imidlertid var intervjuene strukturerte i form av at jeg benyttet en ferdig utformet intervjuguide (se Vedlegg 2). Et rent ustrukturert intervju var heller ikke ønskelig fra min side. Dette skyldes blant annet mine begrensede erfaringer med metoden fra tidligere idet ustrukturerte intervjuer stiller store krav til intervjueren (Kleven, 2014, s. 39), og er mer avhengig av at informantene er villige til å meddele uoppfordret (Dalen, 2011, s. 26).

Ved å benytte dybdeintervjuer fikk jeg utforsket flere uforutsette temaer og områder forbundet til livsmestring. I tillegg hjalp den semistrukturerte intervjuguiden meg med å innhente tilstrekkelig relevant data og informasjon til å besvare oppgavens forskningsspørsmål.

3.2.2 Individuelle intervjuer

I studien benyttet jeg meg av individuelle intervjuer, selv om jeg tidlig i forskningsprosessen også vurderte mulighetene for fokusgruppeintervjuer. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, er fokusgruppeintervjuet velegnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område, fordi den «kollektive ordvekslingen» kan bringe fram flere spontane, ekspressive og emosjonelle synspunkter (s. 179-180). Men fokusgruppeintervjuet reduserer imidlertid intervjuerens kontroll over intervjuforløpet. Det endelige valget av individuelle intervjuer heller enn fokusgruppeintervjuer skyldes også rekrutteringsutfordringer.

Tjora (2017) nevner dybdeintervjuer som nærmest et «standardvalg» innenfor kvalitativ metode, men presiser også senere den viktige balansegangen mellom metodevalg og pragmatiske hensyn (s. 36). Larsen (2017) presiser også viktigheten av å stille seg selv spørsmålet: Hvilke metoder behersker vi best? (s. 26). For denne studiens formål, vil jeg argumentere for at individuelle dybdeintervjuer er den mest hensiktsmessige metoden. Dette skyldes både at dette er en metode jeg har benyttet meg av tidligere og erfart at jeg behersker, men valget av individuelle intervjuer skyldes også at jeg ønsket at lærerne skulle dele sine oppfatninger om livsmestring som tverrfaglig tema, *uavhengig* av andre læreres meninger.

En avsluttende ordforklaring går på studiens bruk av begrepet «dybdeintervju». Som Repstad (2004) hevder, kan bruken av ordet dybdeintervjuer, når det betegner kvalitative intervjuer, forstås som en for pretensios betegnelse som «bør forbeholdes virkelig dyptgående samtaler om personlige forhold» (s. 78). Selv om jeg benytter meg av begrepet i denne oppgaven, betegner dybdeintervjuer i denne sammenhengen Tjoras (2017) ordforklaring av begrepet: «et kvalitativt intervju (også kalt semistrukturert intervju) som bærer preg av samtale mellom intervjuer og informant» (s. 257).

3.2.3 Intervjuguide

I god tid før intervjuene ble gjennomført, utformet jeg en intervjuguide bestående av 20 spørsmål. Selve arbeidet og utformingen av intervjuguiden startet først med et kladdark der jeg skrev ned spørsmål som kunne være interessante jamfør studiens problemstilling. Gjennom en type «kategoriseringsprosess» der jeg forsøkte å kategorisere de ulike spørsmålene til en viss grad, fikk jeg systematisert og endret flere overflødige spørsmål som var litt på siden eller irrelevante for oppgaven. Etter systematisering, endringer og tilbakemeldinger fra veileder, inneholdt den ferdige utformede intervjuguiden fem hoveddeler, eller temaer: «Introduksjon», «IP – informasjon», «Forståelsen av livsmestring som tverrfaglig tema», «Samfunnsdidaktisk forståelse» og «Avrunding» (se Vedlegg 2). Disse fem hoveddelene forklares og diskuteres senere under «Intervjusituasjonen».

Intervjuguiden fungerte, til tross for at den inneholdt 20 formulerte spørsmål, som en fleksibel intervjuguide. Repstad (2004) påpeker at intervjuguiden ikke bør brukes slavisk i kvalitative intervjuer. En følger ikke et detaljert skjema, og svarene må også ofte følges opp med improviserte oppfølgingsspørsmål, «slik at informanten oppmuntres til å utdype og begrunne

sine svar» (Repstad, 2004, s. 78). Dette er noe jeg selv har erfart fra tidligere gjennomføringer av kvalitative dybdeintervjuer, i tillegg til de gjennomførte intervjuene i denne studien.

I forbindelse med en fleksibel intervjuguide blir behovet for oppfølgende spørsmål sentralt. For å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, er det viktig med kunnskap om intervjutemaet: «Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 84). Etersom jeg i flere måneder før intervjuene hadde jobbet med å innhente informasjon og kunnskap om det tverrfaglige temaet livsmestring, og fulgt med på ulike avisers kronikker og andre mediers dekning av fenomenet, hadde dette stor positiv innvirkning på den senere intervjusituasjonen. Avsluttende må det imidlertid påpekes at min relativt begrensede erfaring som forsker, med kvalitative intervjuer og utforming av semistrukturerte intervjuguider, påvirker kvaliteten på dataene. Til tross for kunnskap om temaet, vil mine begrensede ferdigheter som intervjuer ha kunnet føre til at flere utdypende og/eller oppklarende spørsmål *ikke* har blitt stilt. Dette er også noe jeg bemerket i enkelte av intervjuene under den senere transkriberingsprosessen.

3.2.4 Intervjusituasjonen

Alle de fire intervjuene ble gjennomført i løpet av i oktober 2019, nærmere bestemt i uke 42. Av praktiske hensyn avtalte vi å gjennomføre intervjuene på de to ulike skolene til lærerne. Stedsvalget har innvirkning på om et intervju blir vellykket. En bør her velge et sted hvor informanten føler seg trygg og avslappet, der arbeidsplassen trekkes fram som et naturlig valg (Creswell og Miller, 2000; Repstad, 2004, s. 87; Tjora, 2017, s. 121). Videre hadde alle de fire lærerne reservert et grupperom eller hadde et eget kontor, så intervjuene kunne gjennomføres uforstyrret.

De første minuttene av et intervju hevdes å være avgjørende for et vellykket intervju (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 160). Det var derfor viktig for meg å legge til rette for en trygg og god samtale, der informantene kunne snakke åpent og avslappet. Etersom jeg selv gikk på den ene videregående skolen jeg intervjuet på, gjorde dette intervjusituasjonen og «småsnakkingen» i forkant av samtalen lettere. I tillegg må det informeres om at jeg kjente to av de fire informantene fra før, selv om jeg ikke har hatt dem som lærere i samfunnskunnskap. Dette var for øvrig også ett av kriteriene mine for rekrutteringen av

informanter – at jeg selv ikke hadde hatt dem som lærere i samfunnskunnskap. Også i de to andre intervjuene startet samtaleene med uformell småsnakking.

En fellesnevner for alle fire informantene var at de, i ulik grad, var noe usikre på om de «kunne nok» om det tverrfaglige temaet livsmestring. Dette skyldtes blant annet at ingen av dem hadde startet med den tverrfaglige undervisningen for dette temaet. For øyeblikket forholdt begge skolene seg i større grad til det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap», ettersom kommunevalget var rett rundt hjørnet. Her følte jeg at jeg fikk dempet «bekymringene» til lærerne med å betrygge om at intervjuet og spørsmålene jeg skulle stille ikke krevde stor kunnskap om det tverrfaglige temaet. Dette var også noe jeg var forberedt på, siden implementeringen av de nye tverrfaglige temaene i fagfornyelsen ikke starter for fullt før høsten 2020. Ved å også minne om at store deler av intervjuet var interessert i det didaktiske aspektet ved livsmestring, altså hvordan en skal praktisere livsmestring i undervisningen, følte jeg også at lærerne senket skuldrene noe. Med dette forsøkte jeg å gjøre det klart for lærerne at det var de som var ekspertene. De påfølgende intervjuene bar preg av dette, der jeg følte at alle fire virket trygge og interessert i å dele sine oppfatninger om forskningsprosjektets tematikk.

I forkant hadde informantene fått tilsendt samtykkeerklæring (se Vedlegg 1). Før intervjuene gjentok jeg de viktigste punktene om frivillighet, anonymitet og opptak av intervjuet – dette for å gjøre lærerne innforstått med situasjonen.

Deretter startet intervjuene. Etter at informantene hadde presentert seg selv, startet jeg å stille spørsmålene som fokuserte på lærernes forståelse av livsmestring som tverrfaglig tema. Her hadde flere av lærerne forberedt seg ved blant annet å ta med en utskrift av fagfornyelsens læreplan for samfunnskunnskap og beskrivelser av de nye tverrfaglige temaene. Dette var noe jeg for øvrig ikke så på som begrensende for flyten i samtalen, snarere tvert imot, da dette hjalp lærerne å henvise til enkeltsetninger eller kompetansemål for å belyse meninger. Lærerne fikk ikke tilsendt intervjuguiden på forhånd, selv om én av dem forhørte seg om dette. Foruten informasjonen i e-posten, i tillegg til den vedlagte samtykkeerklæringen (se Vedlegg 1), ønsket jeg ikke at lærerne skulle komme *for* forberedt. Dette henger sammen med Tjoras (2017) bemerkning om at flere informanter vil forsøke å svare «riktig» på spørsmålene en blir stilt i løpet av et intervju (s. 151). Ved å ikke la lærerne komme til intervjuet med full kjennskap til intervjuguiden, tror jeg at dette kan ha styrket troverdigheten til informantens meninger og oppfatninger om det tverrfaglige temaet livsmestring.

Imidlertid er det ikke til å komme unna at dybdeintervjuene er en konstruert situasjon (Tjora, 2017). Som forsker må jeg derfor anerkjenne at den informasjonen og oppfatningene som fremkommer i intervjuene, hører intervjusituasjonen til. Men til tross for denne anerkjennelsen betyr det likevel ikke at utsagn og refleksjoner som kommer fram under dybdeintervjuene er frikoblet fra informantenes *inderlige, sanne meninger* (Tjora, 2017, s. 151). Som også Kvale og Brinkmann (2015) poengterer, er intervjuformen en enveisdiallog: «Intervjuerens rolle er å spørre, og den intervjuedes rolle er å svare» (s. 52). Dermed ligger det nærmest implisitt i intervjuets «natur» at jeg, som intervjuer, leder informanten noe gjennom den asymmetriske maktrelasjonen. Med denne bevisstheten forsøkte jeg å oppfordre informantene til meninger og oppfatninger heller enn å legge ord i munnen på dem (jf. Tjora, 2017, s. 150). Dette følte jeg også at jeg klarte – både på bakgrunn av tidligere erfaringer og forsøk innenfor det kvalitative forskningsdesignet, men også som et resultat av åpne informanter med interessante refleksjoner og oppfatninger om livsmestring som tverrfaglig tema.

De fem delene, samt intervjuguiden i sin helhet, fulgte et slags «progresjonsprinsipp» (jf. Kvale og Brinkmann, 2015). I den innledende sekvensen ble informantene gjort innforstått med situasjonen, dernest fikk de presentere seg selv, før de mer reflekterende spørsmålene ble stilt i de tre siste hoveddelene. Rekkefølgen på spørsmålene fulgte også en form for progresjon. Dette kan eksemplifiseres gjennom hoveddelen, «Forståelsen av livsmestring som tverrfaglig tema». Mens det første spørsmålet åpent ønsket å få innsikt i hva lærerne visste om livsmestring som tverrfaglig tema, spurte jeg senere mer gravende om hva slags nytteverdi lærerne fant knyttet til livsmestring, sett i et samfunnsperspektiv. Dybdeintervjuet og intervjuguidens utforming lignet også på det Tjora (2017) beskriver som en «trefaset» intervjustruktur (s. 145). I grove trekk innebærer de tre fasene – *oppvarming, refleksjon og avrundning* – «ulike typer spørsmål og ulik grad av forventet refleksjon fra informantens side» (Tjora, 2017, s. 145).

Den vedlagte intervjuguiden (se Vedlegg 2) ble benyttet uendret gjennom de fire intervjuene med samfunnskunnskapslærerne. Jeg noterte heller ikke under intervjuene, ettersom alle intervjuene ble tatt opp med diktafon etter samtykke fra informantene. Som både Repstad (2004), Dalen (2011) og Kvale og Brinkmann (2015) skriver, er fordelene med lydopptak mange. Intervjueren kan dermed konsentrere seg fullt på intervjuets emne og dynamikk (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205), i tillegg til *hva* informanten sier og *hvordan* det sies

(Repstad, 2004, s. 84). Dermed sikres også god og presis gjengivelse av informantenes meninger i den senere analysedelen i oppgaven (Dalen, 2011). Overordnet bidro dette til både en mer aktiv rolle fra min side, men også til en bedre samtalerelasjon.

3.3 Utvalg og rekrutteringsprosess

I motsetning til kvantitative intervju- og surveyundersøkelser, der informantene er tilfeldig plukket ut for å representere en populasjon, er derimot hovedregelen innenfor utvalg i kvalitative intervjustudier at en velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg om det aktuelle forskningstemaet. Utvalget kalles derfor «strategisk» (Tjora, 2017, s. 130). Hovedkriteriet blir dermed om forskeren regner med at de aktuelle personene har relevant informasjon for prosjektets formål og problemstilling (Repstad, 2004, s. 81). Da jeg i denne oppgaven var interessert i *samfunnskunnskapslæreres* oppfatninger om livsmestring som tverrfaglig tema, la dette tydelige, men relativt enkle føringer for valg av informanter. På bakgrunn av at jeg ønsket informasjon om meninger, oppfatninger og refleksjoner rundt et tema som implementeres i de nye læreplanene, betød dette at i prinsippet alle som enten underviste i samfunnsfag på grunnskolen eller i samfunnskunnskap i videregående opplæring kunne deltatt. Imidlertid avgrenset jeg forskningsprosjektets utvalg til samfunnskunnskapslærere innenfor videregående opplæring. Dette skyldtes først og fremst det begrensede utvalget i studien, men også forskjellene innenfor oppbygning og gjennomføring. Idet grunnskolens samfunnsfag er sammensatt av ytterligere to faglige disipliner – historie og geografi – valgte jeg den videregående opplæringen, da jeg ønsket et så inngående fokus på samfunnsfag/samfunnskunnskap som mulig. I den sammenheng er også kravene til utdanning og kompetanse for å kunne undervise i samfunnskunnskap på videregående fordelaktig.

Ingen av de fire samfunnskunnskapslærerne hadde begynt med livsmestringsundervisning. Dette var også noe jeg hadde mistenkt i forkant, ettersom de kvalitative intervjuene ble gjennomført i oktober 2019. Imidlertid var heller ikke dette, om en ser på det å ha praktisert livsmestringsundervisning som et «kriterium», avgjørende for om informantene kunne delta i forskningsprosjektet. Det å ikke ha undervist i livsmestring hindret ikke oppgavens problemstilling. Vel så interessant var det for meg å få innsyn i lærernes oppfatninger om det *kommende* tverrfaglige temaet. Det betyr ikke at jeg ikke interesserer meg for informantenes

undervisningserfaringer, men å ha undervist innenfor temaet livsmestring ble ikke stilt som et eget kriterium.

Selve rekrutteringen av deltakere til studien ble gjennomført med tydelige pragmatiske hensyn. Alle former for forskningsaktivitet preges av begrensede ressurser, noe som gjør seg spesielt gjeldende for masteroppgaver (Tjora, 2017; Everett og Furseth, 2012). I rekrutteringsprosessen kontaktet jeg en rekke skoler på østlandsområdet. E-posthenvendelsen inneholdt en beskrivelse av både meg selv og prosjektet. I tillegg lå det en vedlagt samtykkeerklæring (se Vedlegg 1) som inkluderte en beskrivelse av hva det innebar å delta i studien samt deltakernes rettigheter og prinsipper for anonymitet og konfidensialitet. Dokumentet ble utformet i tråd med NSDs retningslinjer.

Rekrutteringsprosessen resulterte til slutt med et utvalg bestående av fire samfunnskunnskapslærere, fordelt på to forskjellige skoler. Som Malterud (2017) skriver, er «informasjonsstyrke» heller enn «representativitet» et godt mål for et såpass begrenset utvalg. Med en tydelig avgrenset problemstilling, kombinert med et strategisk utvalg (jf. Tjora, 2017), kan informasjonsstyrken likevel sies å være høy til tross studiens relative begrensninger (Malterud, 2017).

Antall deltakere/informanter	Fire
Fordeling i alder	Fra 30-årene til 50-årene
Fordeling i kjønn	Tre kvinner, én mann
Skoler	To skoler – begge i Innlandet fylke
Undervisningserfaring i samfunnskunnskap	Fra én undervisningstime til 30 år
Annet	- Den ene deltakeren var også sosiallærer. Samme lærer var også ny på skolen, og hadde kun undervist én time i samfunnskunnskap på videregående (imidlertid erfaring fra både barne- og ungdomsskolen) - En annen deltakers samfunnskunnskapsklasse var tatt ut på særskilt grunnlag, og fulgte ikke «vanlig» undervisning.

Tabell 2. Oversikt med informasjon om utvalget.

3.4 Analyseprosessen

I denne delen av metodekapittelet vil jeg redegjøre for og begrunne valgene som har blitt tatt i den senere analyseprosessen. I kvalitative studier foregår dataanalyser gjennom hele forskningsprosessen (Larsen, 2017, s. 113). Dette skyldes at en driver en form for analysearbeid fra første stund – fra en forbereder undersøkelsen, når en samler inn data, og til en senere bearbeider og tolker disse dataene. Selv om analyser hele tiden foregår parallelt med datainnsamlingen, blir likevel analysearbeidet en stadig mer dominerende del av prosjektet, etter hvert som studien utvikles (Grønmo, 2004, s. 265). Denne prosessen går ofte ut på følgende: «koding, kategorisering og å finne mønstre» (Larsen, 2017, s. 113). Denne tilnærmingen til analyseprosessen følger også min studie, og betegnes derfor som en kvalitativ innholdsanalyse. I det følgende vil jeg beskrive stegene jeg foretok meg i dette arbeidet – hvordan jeg transkriberte intervjuene, og senere analyserte de transkriberte tekstene.

3.4.1 Transkribering av datamaterialet

Fordelene med lydopptak under kvalitative intervjuer er mange, og ikke minst sikres god og presis gjengivelse av informantenes meninger i den senere analysedelen i oppgaven (Dalen, 2011), noe som er til stor hjelp i overgangen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig, transkribert tekst.

I etterkant av datainnsamlingen ble de fire intervjuene transkribert. Transkriberingen krever en rekke vurderinger og beslutninger. Blant annet ble jeg nødt til å ta stilling til om uttalelsene skulle transkriberes ordrett, eller omformes til en mer formell og skriftlig stil. Ettersom intervjuenes hovedformål var å belyse samfunnskunnskapslæreres oppfatninger om livsmestring, heller enn å for eksempel brukes i en detaljert språklig analyse, valgte jeg å benytte meg av en tilnærming som på mange måter lignet en «middelvei». Samtidig som jeg ønsket så korrekte gjengivelser som mulig, ønsket jeg også transkriberte tekster som egnet seg for oppgavens overordnede formål og problemstilling, samt god leservennlighet. Derfor anså jeg for eksempel ikke et overdrevent fokus på pauser og toneleier som hensiktsmessig eller nødvendig. I enkelte intervjuer ble fyllord som «liksom» og «ikke sant» fjernet der frekvensen av dem var høye. Der jeg vurderte at slike fyllord kunne ha innvirkning på meningsinnholdet, ble det muntlige språket beholdt.

Foruten vanlig tekst og tegnsetting, benyttet jeg i all hovedsak fire gjentakende transkripsjonskonvensjoner i intervjuene (se Tabell 3):

//Ord	Angir at intervjueren eller informanten begynner en uttalelse før den andre har fullført en påbegynt setning
...	Angir liten pause eller lite opphold i samtalen
ORD (Store bokstaver)	Angir ord som er spesielt sterke i forhold til talen rundt
(Latter) eller (kort latter)	Angir latter i samtalen

Tabell 3. Oversikt over transkripsjonskonvensjoner i oppgavens fire intervjuer.

«Forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer mye om sin egen intervjustil», hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 207). I løpet av arbeidet med transkriberingen ble jeg gjort oppmerksom på nettopp dette. I enkelte av intervjuene bemerket jeg i ettertid at jeg burde stilt flere utdypende og oppklarende spørsmål. Samtidig er trolig dette en følelse som både profilerte og mindre profilerte forskere kan kjenne på under arbeidet med transkribering. Uansett gjorde denne delen av analyseprosessen meg oppmerksom på verdien av å lytte og å tørre å la samtalen ta uforventede retninger, noe som er sentrale mål for dybdeintervjuene. Det overordnede målet med dybdeintervjuer er «å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd» (Tjora, 2017, s. 113). Hvis transkriberingen hadde blitt gjort rett etter etter intervjuene, er det mulig at jeg hadde blitt gjort oppmerksom på dette tidligere, og dermed blitt mer bevisst på dette i de senere intervjuene. Transkriberingen ble gjort en god stund etter at intervjuene ble gjennomført. I det senere arbeidet med analyseprosessen erfarte jeg derfor en slags «oppdagelseslæring» (jf. Kvale og Brinkmann, 2015).

3.4.2 Koding og kategorisering

For å oppdage generelle og typiske mønstre i samfunnskunnskapslærernes oppfatninger om livsmestring som tverrfaglig tema, er det nødvendig å forenkle og sammenfatte innholdet i de transkriberte tekstene. Med dette vil det bli lettere å få oversikt over de sentrale og viktige tendensene i materialet (Grønmo, 2004, s. 266). For å få til dette, analyserte jeg dataene ved hjelp av å *kode* og *kategorisere* intervjuuttalelsene.

Kodingsprosessen foregår gjennom flere nivåer (Grønmo, 2004, s. 267; Dalen, 2011, s. 63). Den innledende kodingsprosessen for denne studien lignet på det Glaser og Strauss (1967) omtaler som «åpen koding». At kodingen er åpen, innebærer at det først og fremst er de empiriske dataene som er bestemmende for hvilke koder som forskeren velger. Dermed er åpenheten for empirien viktigere enn føringene fra problemstillingen i denne fasen (Grønmo, 2004, s. 286). Ved at datamaterialet *i seg selv* la føringene for kodingen, ble det her analysert ved hjelp av en induktiv tilnærming. Ut fra Grønmos (2004) tre ulike tilnærminger til koder – deskriptive, fortolkende og forklarende – vil jeg anse de deskriptive kodene som de rådende i den innledende og åpne kodingsprosessen; beskrivende karakteristikk av det «faktiske og eksplisitte» innholdet i teksten (Grønmo, 2004, s. 267; Larsen, 2017, s. 115). På den måten fikk jeg jobbet analytisk, samtidig som jeg holdt meg tett til empirien.

Den åpne kodingen tok sikte på å danne grunnlag for kategorier til oppgavens analyse. Kategorier defineres her som «en samling eller klasse av fenomener med bestemte felles egenskaper» (Grønmo, 2004). Kodingsprosessen fram til de endelige kategoriene ble gradvis mer systematiske, ettersom jeg i neste ledd gjennomgikk de tidligere åpne kodene med sikte på å finne fellestrekk i materialet. Kategoriseringen bygger dermed hovedsakelig på de empiriske dataene.

Selv om jeg forholdt meg tett til empirien, vil problemstillingen for studien operere som en «rettesnor» for forskerens vurdering av hvordan innholdet i datamaterialet skal inndeles og karakteriseres (Grønmo, 2004, s. 268). Her blir egen forforståelse også aktuelt. Dette kan ha ført til at enkelte koder og kategorier likevel har blitt formet av mine forståelses- og fortolkningsrammer.

3.5 Studiens troverdighet – refleksjoner om validitet, reliabilitet og overførbarhet

Metodekapittelets siktemål er å etablere troverdighet (Nygaard, 2015). I hvilken grad er resultatene fra mitt forskningsprosjekt troverdige, og i hvilken grad kan de anvendes for andre grupper og situasjoner enn dem som er direkte utforsket? (Dalen, 2011, s. 91). En viktig del av forskningsprosessen består i å kritisk vurdere kvaliteten på forskningen en har utført (Repstad, 2004). For å uttrykke forskningens kvalitet benytter en seg gjerne av begrepene *validitet* og *reliabilitet* (Repstad, 2004; Dalen, 2011; Everett og Furseth, 2012; Kvale og Brinkmann, 2015; Tjora, 2017).

Å styrke kvaliteten i studiens ulike bestanddeler har vært et gjennomgående arbeid i dette forskningsprosjektet – både i gjennomføringen, men også i den senere presentasjonen av studien. I det følgende vil jeg redegjøre for de overordnede refleksjonene jeg har foretatt i forbindelse med studiens validitet og reliabilitet.

3.5.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet forklares av Kvale og Brinkmann (2015), og har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (s. 276). I tillegg behandles reliabilitet ofte i sammenheng med spørsmålet om «hvordvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Ville for eksempel informantene endret sine svar i et intervju med en annen forsker? Ifølge Tjora (2017) vil rekrutteringsprosessen, hvordan informanter har blitt valgt og hva slags relasjoner det er mellom forsker og informantene, kunne ha betydning for studiens pålitelighet. På spørsmålet om informantene ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker, trenger en ikke måtte svare et klart *ja* for høy pålitelighet (Tjora, 2017, s. 238), men en må kunne redegjøre for de interne forholdene i undersøkelsen.

Som tidligere nevnt kjente jeg til to av de fire informantene jeg intervjuet fra før. To av lærerne arbeidet på den videregående skolen jeg selv gikk på. Selv om jeg ikke hadde hatt dem som lærere i samfunnskunnskap, er det likevel en mulighet for at dette bekjentskapet kan ha påvirket de to intervjuene. I forkant av disse to samtalene hadde jeg sett for meg at dette kunne ha innvirkning på hvorvidt informantene for eksempel ville føle seg komfortable med å uttrykke seg negativt om fagfornyelsen og livsmestring som tverrfaglig tema overfor en tidligere elev. Imidlertid gjorde ikke dette seg gjeldende i noen av de fire intervjuene, der jeg opplevde samtlige som oppriktige. Et av spørsmålene som Repstad (2004) stiller for å vurdere kvaliteten på det innsamlede datamaterialet lyder: «Har informantene grunner til å holde noe skjult, overdrive noe, forvrengte noe?» (s. 136). Dette forskningsprosjektets overordnede problemstilling rommer hverken problemstillinger eller tematikk som burde være vanskelig for lærerne å svare oppriktig på. Imidlertid er dette min vurdering, og jeg vet ikke om lærerne opplevde det på samme måte. Samtidig er det i intervjusituasjonen en utfordring at informantene forsøker å svare «riktig» på spørsmålene for å kunne fremstå i et godt lys i forskerens prosjekt (Tjora, 2017, s. 151). Her er det en mulighet for at lærerne kjente på et ønske om å «innfri», og gi meg svar de trodde jeg «ønsket».

Valideringen bør ikke begrenses til en bestemt fase av intervjuundersøkelsen. Derimot bør den prege alle fasene – «fra første tematisering til endelig rapportering» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 272). For å styrke forskningsprosjektets reliabilitet, har jeg derfor forsøkt å operere så transparent og nøyaktig som mulig i beskrivelsene av de metodiske valgene som har blitt foretatt i studien. På spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere, kan en argumentere for at det er umulig å oppnå samme resultat, ettersom ulike forskere alltid vil ha sine egne fortolkninger av den sosiale verden (Bloor og Wood, 2006, s. 148). Tolkningene i den kvalitative analysen vil derfor alltid inneholde et subjektivt preg. Imidlertid har jeg vært bevisst på dette, og det har vært viktig å skille mellom egne tolkninger, informantenes tolkninger og litteraturens tolkninger.

Sammenlignet med reliabilitet, er validitet et noe mer mangetydig begrep (Repstad, 2004, s. 134). Ofte oversettes begrepet til «gyldighet». Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) dreier validitet seg, innenfor samfunnsvitenskapene, om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Troverdighet blir igjen sentralt da validitet også henviser til prosedyrene forskeren har gjort for å skape nettopp dette – troverdighet (Creswell og Miller, 2010, s. 124-125). Her presenteres «researcher reflexivity», oversatt til forskerrefleksivitet, som en av de viktigste validitetsprosedyrene. Forskeren har stor betydning for prosjektet og kan påvirke intervjusituasjonen (Patton, 1999, s. 1202). En viktig validitetsprosedyrer blir derfor at forskeren redegjør og reflekterer over egne verdier, holdninger og forventninger, som direkte kan påvirke resultatene (Creswell og Miller, 2010; Patton, 1999). Denne faktoren kan naturligvis ikke elimineres, men gjennom bevisstgjøring kan en redusere eventuelle påvirkninger. Dette er også noe jeg tidlig gjorde meg bevisst på. I tillegg gjorde denne bevisstgjøringen seg gjeldende under arbeidet og utformingen av intervjuguiden. I samarbeid med veileder ble det her etterstrebet å stille åpne spørsmål, som ikke ville «lede» og påvirkes av mine egne verdier, holdninger og forventninger.

Viktigheten av forskerrefleksivitet, eller en validitetsdrøfting av forskerrollen, er spesielt viktig hvis forskere velger problemstillinger som de selv er berørt av (Dalen, 2011, s. 94-95). I den forbindelse kan det være viktig å presisere at jeg selv, i den tidlige idémlydringsfasen, visste svært lite om livsmestring som tverrfaglig tema. Dette var også noe av grunnen til at jeg ønsket å studere dette fenomenet nærmere. I senere tid, og ettersom jeg ble nødt til å lese meg opp på temaet, har flere kronikker og meninger om livsmestring i større grad formet mine egne oppfatninger om livsmestring. Som Dalen (2011) skriver, må meningskonstruksjoner ses

i relasjonen til debatten som foregår i samfunnet om det fenomenet som studeres (s. 91). Dette ble aktuelt for både meg, som intervjuer, men også for informantene og intervjusituasjonen de befant seg i.

I tillegg til å reflektere over forskerrollen, etterstrebet jeg også redelighet overfor lærernes oppfatninger og beskrivelser av livsmestring. I transkriberingen ønsket jeg så korrekte gjengivelser som mulig, samtidig som også leservennlighet ble prioritert. Tjora (2017) påpeker at bruk av diktafon i dybdeintervjuer gjør det mulig for forskeren å legge fram direkte sitater, slik informantene la dem fram. På denne måten styrkes påliteligheten til studien fordi informantenes «stemme» gjøres synlig helt fram til leseren (Tjora, 2017, s. 237).

I analysedelen lette jeg også etter motstridende oppfatninger og beskrivelser av livsmestring hos lærerne. Å belyse slike rivaliserende forklaringer i datamaterialet, kan ses i forbindelse til det Creswell og Miller (2010) kaller «disconfirming evidence», oversatt til avkreftende bevis. Patton (1999) hevder også at studiens validitet styrkes ved at en bevarer den originale konteksten. I hele analyseprosessen har jeg derfor forsøkt å utvikle kodene og de påfølgende kategoriene i tett forbindelse med relevante lærersitater og deler av konteksten rundt.

3.5.2 Overførbarhet

Hvis intervjuundersøkelsens resultater vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om «overførbarhet» (Bloor og Wood, 2006; Malterud, 2017), også kalt «generaliserbarhet» (Kvale og Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Innenfor samfunnsforskningen er det ofte et uttrykt mål, enten eksplisitt eller implisitt, at studien skal bidra med en form for generalisering eller overføring. Dette handler om muligheten til å si noe om lignende utvalg utenfor rammene til prosjektet. Etter min oppfatning kan ikke dette forskningsprosjektet overføres til et annet utvalg eller andre situasjoner. Dette skyldes primært studiens begrensede utvalg på fire informanter, kombinert med at utvalget ble rekruttert med en strategisk tilnærming. I tillegg er både utvalget preget av sin situerte kontekst og tolkningene formet av mine subjektive oppfatninger. Likevel vil jeg argumentere for at studien har klar relevans, ettersom den belyser fire samfunnskunnskapslæreres oppfatninger om livsmestring som tverrfaglig tema.

Idet søken etter sannhet står som et sentralt grunnprinsipp innenfor forskning, blir det dermed også viktig å ta hensyn til vitenskapelige verdier og etiske betraktninger. I det neste kapittelet

vil jeg gjøre rede for hvilke forskningsetiske betraktninger og hensyn som har blitt foretatt i dette forskningsprosjektet.

3.6 Forskningsetiske betraktninger

All forskning hviler på tillit mellom forsker og «den det forskes på» (Tjora, 2017, s. 178). I tillegg til at det finnes lovverk som regulerer etikken i forskningen, forventes det også at den enkelte forsker ivaretar hensynet til informantene. Befring (2016) skriver at all forskning skal være forankret i anerkjente etiske verdier. Disse verdiene er utformet som forskningsetiske prinsipper. Disse prinsippene operer videre som normer, som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2016, s. 28). Her adresseres krav om fritt og informert samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse, samt oppbevaring av innsamlede opplysninger.

I tillegg til å forholde meg til grunnleggende forskningsetiske verdier, stiller samfunnet som nevnt også krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av nedfelte lover og retningslinjer. Etter innføringen av personopplysningsloven i 2001, ble det meldeplikt for alle som ønsker å gjennomføre et prosjekt som involverer personlige opplysninger (Dalen, 2011, s. 100). Da mitt forskningsprosjekt skulle innhente personopplysninger, fordret dette at jeg måtte melde inn prosjektet til NSD – Norsk senter for forskningsdata. Kort tid etter innmeldingen fikk prosjektet godkjenning, og siden har studien blitt gjennomført i tråd med deres retningslinjer.

All deltakelse i forskning skal bygge på samtykke, og i tillegg skal dette samtykket være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2016, s. 31). For å oppfylle dette forskningsetiske prinsippet, ble det utformet et informasjonsskriv – et *samtykkeskjema* (se Vedlegg 1). Skrivet ble utarbeidet ved hjelp av en veiledende mal for informasjonsskriv fra NSD, og informantene ble tildelt dette i god tid før intervjuene. I samtykkeskjemaet ble det informert om studiens formål, hvem som var ansvarlig for forskningsprosjektet, hvorfor lærerne fikk spørsmål om å delta og hva deltakelsen innebar. I tillegg ble det opplyst om frivillig deltakelse, personvern og rettigheter, samt oppbevaring av opplysninger. Før hvert enkelt intervju startet, ble samtykkeskjemaet lest og underskrevet av deltakerne.

Informantene i forskningsprosjekt har også krav på at alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt, og at innsamlede forskningsdata anonymiseres (Befring, 2016, s.

32; Ryen, 2016, s. 33). De gjennomførte intervjuene i denne studien gir uttrykk for informantenes meninger og oppfatninger. Informantene har blitt intervjuet om forhold tilknyttet fagdidaktikk, og det har ikke medført en dyp inngripen i deres private sfærer. Likevel ble deltakerne informert om og gjort klar over at jeg skulle bruke oppfatningene i forskningsprosjektet. Derfor kunne det være mulig for andre å gjenkjenne innspillene, og dermed også skolen. Imidlertid har navnene på deltakerne og deres arbeidsplass blitt erstattet med fiktive navn, og deres personopplysninger ble oppbevart atskilt fra øvrige data. De transkriberte intervjuene har også blitt lagret på en passordbeskyttet og kryptert enhet. For å unngå at språklige særegenheter bidrar til identifikasjon, er også alle sitater skrevet på bokmål. Dette for å verne integriteten til lærerne (jf. Befring, 2016).

Med utgangspunkt i studiens metodiske tilnærming, som har blitt presentert i dette kapitlet, vil jeg videre tolke, analysere og diskutere de fire samfunnskunnskapslærernes oppfatninger om livsmestring.

4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for og analysere samfunnskunnskapslærernes oppfatninger om livsmestring som tverrfaglig tema. I tillegg til å besvare den overordnede problemstillingen, belyses også forskningsområdene «Forståelsen av det tverrfaglige temaet», «Didaktiske tilnærminger» og «Tverrfaglighet» – tre forskningsområder jeg særlig ønsket å få oppfatninger og meninger om.

Analysens første del vil ta for seg lærernes forståelser av det tverrfaglige temaet livsmestring. Her kommer det fram at lærerne både ser livsmestringen i et individuelt og et relasjonelt perspektiv, hvorpå førstnevnte forstås som det rådende. I forbindelse med samfunnskunnskapslærernes forståelse av livsmestring, ønsket også studien å få innsikt i hva slags nytteverdi de fant knyttet til livsmestring, sett i et samfunnsperspektiv. Her presenteres tre sentrale perspektiver, der livsmestring forstås som *dannende, kvalifiserende og utjevnende*.

Videre presenteres lærernes didaktiske tilnærminger til livsmestring. Et tydelig fellestrekk er hvordan de ser på mulige tilnærminger til livsmestring i en vid forstand. Samtidig adresseres det en fare for at det tverrfaglige temaet livsmestring også kan bli forstått som et *for* vidt begrep i undervisningssammenheng. Lærerne uttrykker en usikkerhet rundt flere vage beskrivelser i de overordnede styringsdokumentene. Med dette stiller enkelte seg også usikre til hvilken rolle det tverrfaglige temaet vil få i utdanningen. Hvordan vurderes for eksempel elevenes «livsmestring»? Dette diskuteres i kapittelet «Livsmestring i et mål- og resultatstyrt utdanningssystem». Den avsluttende delanalysen av «Didaktiske tilnærminger», viser imidlertid hvordan lærerne oppfatter elevene som mottakelige for en slik type undervisning.

Det siste hovedområdet til analysen tar for seg lærernes oppfatninger om tverrfaglighet. Her presenteres informantenes oppfatninger om samfunnskunnskap og tverrfaglighet, en redegjørelse for hvilke fag lærerne tenker en vil kunne samarbeide med på tvers av faggrensene, samt oppfatninger om forholdet mellom de nye ulike tverrfaglige temaene i fagfornyelsen. Avsluttende analyseres lærernes meninger om tverrfaglig samarbeid mer generelt. Samfunnskunnskapslærerne oppfatter blant annet tverrfaglighet som en utfordrende arbeidsmåte. I tillegg oppfattes ikke livsmestringen som et nytt fenomen eller tema i skolen – elevenes livsmestring er noe de allerede har jobbet lenge med.

4.1 Lærernes forståelse av livsmestring som tverrfaglig tema

I denne delen vil jeg analysere informantenes synspunkter på, og oppfatninger om, livsmestring. Deres forståelse av det tverrfaglige temaets innhold er her det interessante – hvordan lærerne forstår begrepet, hva begrepet inneholder, og hva de tenker temaet burde inneholde. Videre diskuteres informantenes synspunkter i lys av det teoretiske rammeverket til oppgaven, samt annen relevant litteratur. Analysen er delt inn i meningsgivende kategorier og delkapitler basert på den tidligere kodingsprosessen, datamaterialet og det analytiske rammeverket.

4.1.1 Livsmestring – et individuelt perspektiv

Lærernes forståelse av livsmestring, som tverrfaglig tema, forstås på flere måter. Et rådende syn på livsmestring bygger på et individorientert perspektiv. På spørsmålet om «Hva vet du om livsmestring, som tverrfaglig tema?», fokuserte Live tydelig på selve ordet livsmestring, bestående av *livet* og *mestring* – «Det å mestre livet sitt. På den skolen jeg jobber på her, har vi ganske sammensatte grupper». I samfunnskunnskapsklassen til Live er det viktig å informere om at elevene er tatt ut på særskilt grunnlag, uten å informere mer utdypende om hvorfor. I tillegg består klassen av kun ni elever, der det undervises en forenklet versjon av samfunnskunnskap. Skolen har også et internat – *Boligen* – der flere av disse elevene bor. Felles for elevene, er at alle har utfordringer som gjør det vanskelig for dem å delta i vanlig undervisning i klasserom. Som et resultat av dette, ser Live på livsmestring som et ganske stort og overordnet mål, med hensikt om å hjelpe elevene til å mestre skolehverdagen, og livet mer generelt: «De har sånne økter som går ut på det å mestre livet sitt... Det å lage mat, det å stelle hjemme...». Her blir det individorienterte perspektivet tydelig.

I motsetning til Live, jobber Gunn på en større videregående skole med større klasser og elevgrupper uten særskilte behov. På samme spørsmål som ovenfor, «Hva vet du om livsmestring, som tverrfaglig tema?», svarer hun:

Eh, jeg vet jo at de snakker mye om at det har med å fikse livene, at det kanskje er mot helse. Helse og livsmestring, og dette med å leve godt, riktig, en emosjonell dimensjon, relasjoner til andre, seksualitet og helse og sånn...

Mie jobber på samme skole som Gunn, og er inne på flere av de samme momentene som både kollegaen og Live. I tillegg til å være lærer i samfunnskunnskap, er Live utdannet sosionom og jobber også som sosiallærer på skolen. Livsmestring innenfor skoleverket beskrives som

en hjertesak for henne. Mies forståelse av livsmestring innledes av et sitat som tar for seg temaet «følelshåndtering»:

(...) For jeg tenker at det kan handle om for eksempel hvordan håndtere følelser, at vi kan ruste elevene til å bli LITT mer sånn «robust», altså... Skjønne at livet er sånn. Selv om livet går litt ned, så betyr ikke det at det er fare på ferde. Det tilhører livet på en måte.

Alle disse uttalelsene har det til felles at de snakker om temaer og områder som tar for seg mestring av elevenes egne liv. Uttalelsene er i tråd med både føringene fra overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2018) og den nye læreplanen for samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2019). I den overordnede delen, under det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», står det: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12). Selv om dette individorienterte sitatet er noe stort og generelt, er det tydelige forbindelser mellom føringene fra overordnet del og lærernes uttalelser. Mer spesifikt kan en også se hvordan Gunns eksempler på temaer innenfor livsmestring, som helse, relasjoner til andre og seksualitet, samsvarer med føringene fra styringsdokumentene. Her nevnes både fysisk og psykisk helse, seksualitet og kjønn, samt mellommenneskelige relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019). Fra overordnet del kommer det også fram at temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12-13). Å håndtere medgang og motgang kan ses i forbindelse til Mies forståelse av livsmestring, der «følelshåndtering» og «å ruste elevene til å bli mer robuste» ble adressert.

En utdanning som muliggjør og legger til rette for det «å mestre egne liv» vil, som nevnt i det tidligere teorikapitlet, både fordre tilrettelegging fra læreren (Klomsten, 2017), men også fordre stor grad av motivasjon, engasjement og autonomi fra elevenes side. I den forbindelse blir Banduras (1997) begrep om *agent i eget liv* («human agency») relevant. Begrepet om agent i eget liv innebærer å ta styring over egne liv – noe vi som mennesker også er sterkt motivert til å utnytte (Bandura, 1997). Ser en for eksempel dette opp mot Lives samfunnskunnskapsklasse, bestående av ni elever som er tatt ut på særskilt grunnlag, kan en argumentere for at det legges til rette for en utdanning og undervisning der elevene får mulighet til å mestre egne liv. I tråd med Banduras (1997) idé om elevene som agenter i eget liv, legger Live fram en utdanning der elevene utfordres i form av «livsmestringsoppgaver»

på Boligen. Tross fysiske og/eller psykiske begrensninger, hjelpes elevene til å ta styring over egne liv, og å leve så gode liv som mulig. I tillegg utfordres elevene til å ta selvstendige valg, og på denne måten mener Live de også får muligheten til kjenne på autonomi (jf. Deci og Ryan, 1985).

Vel så viktig som tilrettelegging fra læreren, for at alle elever i skolen skal få tilgang til positive opplevelser av tilhørighet og mestring, presiseres også viktigheten av at elevenes egne stemmer lyttes til og tas på alvor. I den sammenheng blir det avgjørende for elevene å få uttale seg og ha meninger om egen opplærings situasjon. Dette trekkes fram av Pijl, Skaalvik og Skaalvik (2010), som for øvrig også ser på dette som en forutsetning for å legge til rette for at elever med særskilte behov kan ta del i sosiale relasjoner, og utvikle et positivt selvverd (s. 62-63). Adresseres så denne viktigheten i fagfornyelsen og de nye styringsdokumentene? Og innebærer lærernes forståelse av livsmestring elevmedvirkning?

I den nye læreplanen for samfunnskunnskap understrekes det at «Læreren skal leggje til rette for elevmedverknad» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). Imidlertid ser det ut som om begrepet elevmedvirkning først og fremst knyttes opp mot demokrati-begrepet, der elevene skal utvikle handlingskompetanse til å medvirke i demokratiske prosesser og samfunnsforming. Også i overordnet del ses medvirkning og demokrati i sammenheng. Her skal skolen gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 7-8). Samtidig blir elevmedvirkning etterspurt mer generelt i overordnet del under punkt 3.1 – «Et inkluderende læringsmiljø»:

Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring (...) Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 14)

Først her ser en forbindelse mellom begrepet elevmedvirkning og det tverrfaglige temaet livsmestring, selv om ikke «livsmestring» nevnes eksplisitt. På bakgrunn av både Banduras (1997) begrep om agent i eget liv, som forutsetter stor grad av medvirkning og aktørskap hos elevene, samt Pijl, Skaalvik og Skaalviks (2010) uttalelse om at det vil være avgjørende for

elevene å få uttale seg og ha meninger om egen opplærings situasjon, er det mulig at fokuset på elevmedvirkning burde fremkommet tydeligere i arbeidet med livsmestring.

På spørsmålet om lærernes forståelse av livsmestring innebærer elevmedvirkning, er svaret *ja*. I hvert fall for Live og Gunn. Lærerne bruker ikke begrepet elevmedvirkning, men snakker om viktigheten av at elevene ser hvordan de kan påvirke det samfunnet de lever i. Denne forståelsen, som jeg vil argumentere for ligner på læreplanens tette «samarbeid» mellom begrepene elevmedvirkning og demokrati, kommer oppgaven nærmere tilbake til senere i analysen. Dette diskuteres i et av delkapitlene under «Tverrfaglighet», der jeg presenterer lærernes oppfatninger om forholdet mellom de ulike tverrfaglige temaene.

Hittil i denne delen om lærernes forståelse av begrepet livsmestring, har jeg kun presentert tre av fire læreres oppfatninger. På spørsmålet om hva Thomas vet om livsmestring som tverrfaglig tema, svares følgende:

Eh... Jeg må innrømme at jeg vet egentlig lite. Jeg har jo hørt mye om det i forbindelse med høringer vi har hatt, men jeg må innrømme at jeg vet litt lite konkret om hvordan det drar seg av gårde. Jeg skjønner jo hvor dem vil, og hva de tenker rundt det. Men vi har ikke jobbet veldig mye med det, nei.

Thomas fremstår noe mer usikker på innholdet til livsmestring enn de tre andre lærerne, men på oppfølgingsspørsmålet om skolen har diskutert fagfornyelsen og de nye tverrfaglige temaene, svarer han mer utdypende:

//Ja, det har vi gjort. Men det har ikke blitt så veldig «konkretisert» ennå, hvordan vi kommer til å ta det i bruk. Altså, vi venter litt på planene som kommer og såne ting... Eh, men nå har jo skolen her... Eh, de siste årene hatt fokus på livsmestring. Med foredrag og en del andre... Jeg husker ikke navnet, men... Som har tatt opp temaer som har hatt med livsmestring og såne typer... Ja, psykiske ting å gjøre, da. Så det har vært fokus på det på skolen, kan du si. Og i samfunnskunnskaps, så ligger det jo allerede i dag... Temaer som ligger nært opp til livsmestring, psykologien i samfunnskunnskap, dette med identitet og sosialisering. De tingene der. Så det «toucher» opp under det, da.

Thomas skiller i mindre grad mellom individuelle og relasjonelle perspektiver på livsmestring enn de andre lærerne. Overordnet ser det ut som om forståelsen av livsmestring hviler på en

psykologisk tilnærming, der både temaet identitet og sosialisering nevnes. I læreplanen for samfunnskunnskap ser en hvordan disse temaene gjør seg spesielt gjeldende i kjerneelementet «Identitet og livsmestring», der elevene skal forstå hvordan mennesker utvikler identitet og samhandler med hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

4.1.2 Livsmestring – et relasjonelt perspektiv

Lærernes rådende forståelse av livsmestring som tverrfaglig tema bygger i overveiende grad på et individorientert perspektiv. Individorienterte temaer både omtales hyppigst og ser ut til å prege de didaktiske tilnærmingene. Samtidig nevnes også mer relasjonelle perspektiver på livsmestring fra lærerne. Selv om undervisningen til Lives elever i størst grad tar for seg mestring av *egne* liv på Boligen, som det å lage mat og stelle hjemme, blir også viktigheten av samhandling og relasjoner grunnleggende. Her får elevene også trening på hvordan en skal forholde seg til andre – både på Boligen, men også på skolen og i det hverdagslige. I arbeid med samhandling og relasjoner anses samfunnskunnskapsfaget som særlig egnet for Gunn:

Eh, og i samfunnskunnskap så tenker jeg at, gjennom å lære fra det samfunnet man er en del av, vil det føre til at man kan mestre livet bedre, å forstå mer deg selv i relasjon til andre, hva du kan bidra med, gjøre. Hvis du forstår hvordan samfunnet er, kan du også skjønne hvordan du kan være med å påvirke.

I kontrast til samfunnskunnskapslærernes rådende syn på livsmestring, der psykologiske og individorienterte perspektiver omtales hyppigst, peker sitatet til Gunn i retning av en mer relasjonell og strukturorientert forståelse av det tverrfaglige temaet. Fokuset på selvet og hvordan elevene kan mestre livet bedre, blir også her uttrykt, men mestringen av eget liv foregår ikke uten en forståelse av en selv i relasjon til andre. Hvordan elevene selv kan påvirke og forandre, kan ses i forbindelse med både Biestas (2009) begrep om subjektivering og Børhaugs (2005) begrep om danning. Sammenhengen mellom elevenes evne og mulighet til påvirkning og subjektivering/danning, kommer oppgaven nærmere tilbake til.

Som tidligere nevnt, skiller Thomas i mindre grad mellom individuelle og relasjonelle perspektiver på livsmestring enn de andre lærerne. Likevel nevnes «sosialisering» som et viktig tema. Sosialisering anses også som viktig av Mie. Hun ønsker at elevene skal lære om hvordan de kan bygge opp hverandre. Hvis elevene i en klasse vet hvordan de kan bygge opp hverandre, kan dette virke forebyggende senere i livet. Både i jobben som lærer og sosiallærer

møter hun nemlig på mange elever som sliter med lavt selvbilde. Her fortelles det om elever som «leser inn» blikk og kommentarer som i utgangpunktet ikke omhandler dem. Likevel tar elevene det for gitt at både blikkene og kommentarene er rettet mot dem. Ved å ta tak i dette på skolen og forsøke å jobbe med det, tror Mie dette kan forebygge og ruste elevene til å mestre livene, også etter at de er ferdige med den videregående opplæringen. Det relasjonelle perspektivet blir her tydelig, nettopp ved å bygge opp hverandre og få hjelp av hverandre i en klasse. Skolen som arena for livsmestring, uavhengig av fag, anses her som avgjørende da elevene nettopp får muligheten til å samhandle med jevnaldrende og likesinnede. I tillegg adresseres lærernes viktige rolle som støttespillere: «For det er jo nå man har en klasse rundt seg, man har mange lærere, man har oss som driver med mer... Sosial-pedagogisk tjeneste, da» (Mie).

Oppsummering

Samlet har lærerne noe ulike forståelser av livsmestring som tverrfaglig tema. Enkelte har klare formeninger om fenomenet, hva begrepet inneholder, og hva de tenker temaet burde inneholde. Andre, og spesielt Thomas, stiller seg mer usikre til temaets innhold og fokusområder. Samtidig ser en også en del fellestrekk. Sett i lys av perspektivene ovenfor – både individuelle og relasjonelle – er alle fire lærerne innom begge, dog i ulik grad. Dette er i tråd med fagfornyelsen og den nye læreplanen for samfunnskunnskap, der vektlegging av individ- og relasjonsperspektivet anses som avgjørende for å kunne praktisere god livsmestringsundervisning. Imidlertid viste kapitlene ovenfor hvordan det individorienterte perspektivet ble forstått og omtalt som det rådende synet på livsmestring. Individorienterte temaer ble både omtalt hyppigst og så også ut til å prege de didaktiske tilnærmingene i størst grad. Selv om flere relasjonelle perspektiver på livsmestring ble presentert av lærerne, fremkom dette mer sporadisk og implisitt enn livsmestring som individorientert. Dette stemmer imidlertid *ikke* overens med fagfornyelsens styringsdokumenter, som vektlegger de to perspektivene mer balansert.

4.1.3 Livsmestring i et nytteperspektiv

Denne studien ønsket også å få innsikt i samfunnskunnskapslærernes syn på livsmestrings nytteverdi, sett i et samfunnsperspektiv. På bakgrunn av den tidligere kodings- og kategoriseringsprosessen, ble de fire informantenes oppfatninger om livsmestrings

nytteverdi redusert ned til tre sentrale samfunnsperspektiver – livsmestring som *dannende*, *kvalifiserende* og *utjevne*.

De to første samfunnsperspektivene – danning og kvalifisering – ses i sammenheng og presenteres overlappende ettersom begge perspektivene hovedsakelig baseres på de teoretiske bidragene til Børhaug (2005) og Biesta (2009).

4.1.4 Livsmestring som dannende og kvalifiserende

For både Børhaug (2005) og Biesta (2009), forstås myndiggjøring og bevisstgjøring som noe av det mest sentrale for å knytte samfunnskunnskapsfaget til danning. Danning innebærer at en gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til og deltar i ulike kulturformer i samfunnet (Børhaug, 2005, s. 174). Myndiggjøringsaspektet handler her om å hjelpe elevene fram til å bli handlende subjekter i samfunnets utvikling. Å hjelpe elevene til å bli selvstendige og bevisste subjekter, anses som en viktig del av livsmestringsundervisningen av flere av lærerne. Lives oppfatning om livsmestrings nytteverdi, sett i et samfunnsperspektiv, beskrives i det følgende:

Eh, i skolen... Det å kunne bli et selvstendig individ, tenker jeg. For noen elever – bare det å gå på skole, for å få seg en orientering hvordan livet er på videregående. Det å få seg en jobb og se viktigheten av det å kunne påvirke det samfunnet en lever i, men også se hvordan samfunnet påvirker en selv.

Lives synspunkter er i tråd med det overordnede fokuset på både myndig- og bevisstgjøring av elevene innenfor dannelsesperspektivet. For å kunne bli et «selvstendig individ», forutsettes det imidlertid både aktørskap og elevmedvirkning, ifølge Live. Igjen kan en trekke inn Banduras (1997) begrep om *agent i eget liv*, som nettopp innebærer å ta styring over egne liv og handlinger. Elevenes aktørskap er også tydelig i siste del av sitatet, der viktigheten av å både kunne påvirke det samfunnet en lever i, men også se hvordan samfunnet påvirker en selv, adresseres. Begge disse formene for aktørskap gjør seg gjeldende for elevenes mestring av eget liv, men går en tilbake til beskrivelsene av livsmestring i læreplanen for samfunnskunnskap, etterspørres det først og fremst kunnskap om hvordan samfunnet påvirker individet – ikke motsatt. Elevene skal lære om hvordan de påvirkes fra ulike hold: «kva og kven som påverkar identiteten, sjølvkjensla, tryggleiken og tilhøyrsla deira» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Ved å i tillegg lære om hvordan elevene selv kan påvirke

samfunnet, blir begrepene til Børhaug (2005) og Biesta (2011) om danning og subjektivering aktuelle. I likhet med Live, poengterer også Gunn viktigheten av elever som forstår hvordan individet og samfunnet påvirkes gjensidig. Forstår elevene dette, har de gode forutsetninger for å kunne få til mestring:

Hvis du forstår hvordan samfunnet er, kan du også skjønne hvordan du kan være med å påvirke. Det tror jeg er veldig viktig med tanke på å få til mestring. Og det tenker jeg er en veldig utfordring som jeg synes er fint med dette temaet, da. At det er...

Motvirke en sånn «avmaktsfølelse», som jeg opplever at mange elever kan ha. Og som jeg tror henger sammen med tidsånden. Det skjer så mye, det er så mye trist som skjer, økologisk krise, kriger, verden inn i klasserommet, flyktninger... Og da tenker jeg at det er viktig å lære noe om hvordan man kan endre på ting, hvorfor ting skjer, at man ikke bare er brikker i et spill, som vi ikke kan være med å påvirke. Så det tenker jeg er viktig med tanke på livsmestring – å lære folk å forstå samfunnet, å forstå ting rundt seg, og ikke minst være med på å forstå hvordan de selv kan utgjøre en forskjell.

Igjen blir aktørskap og elevmedvirkning sentralt, der elevene er nødt til å se den gjensidige påvirkningen mellom individ og samfunn. Evnen og mulighetene til å påvirke kan også ses i sammenheng med begrepet og temaet *medborgerskap*. Mer spesifikt ligner forståelsen til Live og Gunn på den ene av de tre «idealtypene» for medborgerskap, som presenteres av Sætra og Stray (2019) – et *rasjonelt autonomt medborgerskap*. Dette medborgerskapsidealet bygger på opplysningstidens tankegang der behovet for selvstendige og autonome medborgere ble ansett som det avgjørende for det demokratiske samfunn (Sætra og Stray, 2019, s. 22). Fremfor alt måtte en være i stand til å tenke selv, uten å ledes av andre. Dette er i tråd med myndiggjøringsaspektet til Børhaug (2005) og Biesta (2009) innenfor danning/subjektivering, der det handler om å hjelpe elevene fram til å bli handlende og selvstendige subjekter i samfunnets utvikling.

Det er i tillegg tydelig at det rasjonelt autonome medborgerskapet har en overveiende individualistisk orientering (Biesta, 2006, s. 127), og fra et demokratiopplæringsperspektiv vil hovedformålet være å forberede elevene til hvordan de kan bli demokratiske medborgere i fremtiden (Sætra og Stray, 2019, s. 22). Dermed blir skolen et «redskap» for demokratiet, der elevene må utrustes med kunnskaper, ferdigheter og holdninger som setter dem i stand til å realisere sitt iboende menneskelige potensial for rasjonell autonomi. For en rasjonell og

autonom medborger blir det også avgjørende med evnen til å kunne tenke kritisk (Biesta, 2006, s. 127).

Ettersom denne idealtypen for medborgerskap, i et demokratiopplæringsperspektiv, har som hovedformål å *forberede* elevene til fremtidig deltakelse, og blant annet gi elevene kunnskaper og ferdigheter for å kunne oppnå rasjonell autonomi, vil jeg også argumentere for at det rasjonelt autonome medborgerskapet kan ses i sammenheng med nytte/kvalifisering (jf. Børhaug, 2005; Biesta, 2009). Kvalifiseringsdimensjonen handler, som tidligere nevnt, om at utdanningen må bidra til å nettopp utvikle elevenes kvalifikasjoner for fremtidig samfunnsdeltakelse. En ferdighet som særlig etterspørres av Biesta (2006; 2009) i den sammenheng, er evnen til å kunne tenke kritisk – en evne som også står helt sentralt innenfor det rasjonelt autonome medborgerskapsidealet.

Det er viktig å presisere at lærernes oppfatninger om livsmestringens nytteverdi, sett i et samfunnsperspektiv, også er innom de andre idealtypene av medborgerskap, som Sætra og Stray (2019) presenterer. Uten å utdype, kalles disse idealtypene for politisk informert og sosialt intelligent medborgerskap. Som navnene antyder, vektlegger det politisk informerte medborgerskapet det å kunne gjøre et informert valg av politisk representasjon, mens det sosialt intelligente medborgerskapet har en tydelig sosial orientering, her i sterk kontrast til det rasjonelt autonome (Sætra og Stray, 2019, s. 21-22). Imidlertid forstås livsmestring som «dannende og kvalifiserende» i all hovedsak på bakgrunn av det grunnleggende myndiggjøringsaspektet, som er spesielt synlig i det rasjonelt autonome medborgerskapet. Dette er også i tråd med samfunnskunnskapslærernes rådende forståelse og syn på livsmestring, som bygger på et gjennomgående individorientert perspektiv.

4.1.5 Motvirke avmaktsfølelsen – styrke selvbildet

En annen sentral og samfunnsmessig nytteverdi knyttet til livsmestring, handler om å styrke elevenes selvbilde gjennom det tverrfaglige temaet. Flere av lærerne forteller om elever som sliter på ulike områder. I Lives samfunnskunnskapsklasse, med elever tatt ut på særskilt grunnlag, er fellesnevneren at alle har en utfordring så de ikke «fungerer» i vanlig undervisning og klasserom. Stress og engstelse nevnes som to sentrale utfordringer, men Live sier at det også kan gjelde fysiske eller psykiske utfordringer som gjør at de trenger ekstra tilrettelegging. Som nevnt i forbindelse med lærernes relasjonelle perspektiver på

livsmestring, kom det fram at Mie, i både jobben som lærer og sosiallærer, møtte på elever som slet med lavt selvbilde:

Du kommer jo til å komme ut i et liv, selv om mange føler at videregående blir litt sånn «overveldende». Og det er jo en stor forskjell fra videregående til... Fra ungdomsskole til videregående. Men når du kommer ut til livet, hvis du skulle gå rundt og tenke på at «å nei, han så sånn på meg på T-banen» og «synes den personen at jeg var teit for at jeg gjorde sånn?» – altså, da skulle du klikke. Du har jo ikke mulighet til å gjøre «damage control» overalt. Plutselig blir livet så mye større. Og jeg møter i hvert fall VELDIG mange elever som har såpass lavt selvbilde at de er veldig plaget av sånne ting... De leser inn blikk, kommentarer som ikke omhandler dem, de tar det bare for gitt at det handler om «meg». Sånne ting da... Litt sånn «reality check», tenker jeg.

Enkelte av Mies elever, som «leser inn» blikk og kommentarer som i utgangpunktet ikke omhandler dem, bør ifølge henne – gjennom livsmestringsundervisning – få en form for *kvalifiserende* (jf. Børhaug, 2005; Biesta, 2009) «reality check», der de blir rustet til både nåværende skolehverdag og senere liv. Et siste eksempel på elever med livsmestrende utfordringer, fremkom i det forrige sitatet til Gunn, der hun ønsket å motvirke en «avmaktfølelse» hos elevene. Denne avmaktfølelsen opplever Gunn at mange elever kan ha, og i tillegg tror hun dette henger sammen med tidsånden – «Det skjer så mye, det er så mye trist som skjer, økologisk krise, kriger, verden inn i klasserommet, flyktninger...».

Lærernes beskrivelser av elever med fysiske og psykiske utfordringer, lavt selvbilde og en følelse av avmakt, er på ingen måte et nytt fenomen. Elever som sliter, enten det handler om motivasjon eller større utfordringer med engstelse, har trolig vært aktuell problematikk i skolen siden tidenes morgen. Samtidig, og som blant annet Gunn påpeker, tror hun likevel at noe av dette henger sammen med «tidsånden». Her vil jeg trekke linjer til Beck (1997) og Giddens (1994), og deres begrep om risikosamfunnet. Bakteppet for risikosamfunnet henger som tidligere nevnt sammen med den nåværende «senmoderniteten», som særlig kjennetegnes av en økt refleksivitet og individualisering (Beck, 1997; Giddens, 1994). Elevenes livsbetingelser og utvikling har dermed endret seg noe fra tidligere generasjoner, da strukturene fra det moderne industrisamfunnet har fragmentert. Med dette vil flere oppleve livet som komplekst og uforutsigbart, og det er også – i større grad enn tidligere – opp til den enkelte å håndtere livet. Dermed blir også risikoen for å mislykkes større (Uthus, 2017, s. 23).

Med viktigheten og betydningen av det å besitte utdanningskapital og kompetanse, som forstås av Baker (2009) som den eneste veien til frihet, forstår en både hvorfor elevene ønsker å lykkes på skolen, men også hvorfor enkelte sliter med å mestre den. Dette blir spesielt forståelig ettersom også utdanning – *i større grad enn tidligere* – er den dominerende mekanismen bak samfunnets lagdeling og sosiale mobilitet (jf. Hegna m.fl., 2013, s. 377).

Spesielle trekk ved tidsånden begrunnes også som bakgrunnen for implementeringen av livsmestring som tverrfaglig tema. I *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*, utredet av Ludvigsen-utvalget, står som tidligere vist følgende: «I lys av en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon vurderer utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige» (NOU 2015: 8, 2015, s. 50). I tillegg til «økt individualisering» og «den store tilgangen på informasjon», som kan ses i forbindelse til idéen om risikosamfunnet (jf. Beck, 1997; Giddens, 1994), begrunnes også implementeringen som et resultat av økte helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser (NOU 2015: 8, 2015, s. 52). Av samfunnskunnskapslærerne i studien blir det i den sammenheng avgjørende å motvirke elevens avmaktfølelse og styrke selvbildet til elevene. Dette forstås som en sentral nytteverdi knyttet til livsmestring sett i et samfunnsperspektiv, der de aktuelle tiltakene, som presenteres i det følgende, vil kunne utvikle elevenes kvalifikasjoner for fremtidig samfunnsdeltakelse – dette i en tid preget av økt individualisering, økte helseutfordringer og stor tilgang på informasjon (jf. NOU 2015: 8, 2015).

Lærernes tiltak for å motvirke avmaktfølelsen og å styrke selvbildet til enkelte elever, baseres i hovedsak på å utvikle ferdigheter, kvalifikasjoner og å gi elevene «verktøy» for å kunne mestre både opp- og nedturen i livet. Alle fire lærerne er her innom temaer som tar for seg ulike former for elevmedvirkning, der muligheten for å kunne *påvirke*, som tidligere belyst, står sentralt. I tillegg forstås relasjonell kompetanse som viktig, der en både kan lære om hvordan en kan bygge hverandre opp, men også få enkelte elever til å for eksempel forstå at en kan være uenige uten at dette betyr at en er uvenner. Dette kan ligne på det Iversen (2014) omtaler som et *uenighetsfellesskap* – en demokratisk samhandlingsform som utfordrer den utbredte idéen om at fellesskap hviler på delte verdier. Ettersom disse ulike tiltakene hovedsakelig bygger på å forberede elevene til fremtidig samfunnsdeltakelse, kan en argumentere for at disse tiltakene hviler på en overveiende kvalifiseringsdimensjon (jf. Børhaug, 2005; Biesta, 2009) for elevene.

Hvorvidt det er fruktbart å formalisere et distinkt skille mellom de ulike dimensjonene, ble diskutert i teorikapittelet der kategoriene, som påpekt av Biesta (2009), må ses i sterk og overlappende relasjon til hverandre. I mange av lærernes oppfatninger og beskrivelser av livsmestringens nytteverdi i et samfunnsperspektiv, er det også vanskelig å peke på kun én bestemt form. Likevel kan en argumentere for at det er et overveiende fokus på danning/subjektivisering og nytte/kvalifisering i forbindelse til temaet livsmestring.

Imidlertid utelates ikke fokuseringen på styring/sosialisering i lærernes oppfatninger. I samtaleene hvor elevmedvirkning og aktørskap gjør seg gjeldende, kan en se forbindelser til den legitimerende styrings- og sosialiseringdimensjonen til samfunnskunnskapen og utdanningen. Gjennom fokuset på for eksempel gjensidig påvirkning mellom samfunn og individ, med viktigheten av «elever som forstår hvordan samfunnet er», og «hvordan de selv kan utgjøre en forskjell» (Gunn), bidrar samfunnskunnskapsfaget også til oppslutning om de rådende samfunnsforholdene, og en underliggende legitimering av det norske demokratiet (jf. Børhaug, 2005; Biesta, 2009).

4.1.6 Livsmestring som utjevner

Det finnes tydelige mønstre som peker i retning av sosial ulikhet i karakterer og reproduserende mekanismer innenfor skole- og utdanningssystemet (Haug, 2003; Andersen og Hansen, 2011; Bakken og Elstad, 2012). Denne utilsiktede konsekvensen, med reproduksjon av sosial ulikhet, bryter med det norske utdanningspolitiske grunnprinsippet om lik mulighet til utdanning. Idet elevenes skoleprestasjoner påvirkes av sosioøkonomisk bakgrunn, er det nærliggende å tenke at dette også vil kunne påvirke det tverrfaglige temaet livsmestring, der temaet står i fare for å bli ytterligere en ting de unge skal mestre (Madsen, 2019).

Gunn beskriver samfunnskunnskapsklassen sin som en gruppe der elevene kommer fra forskjellig hjem. Noen har med seg mye «livsmestring» hjemmefra, mens andre ikke har det. På spørsmålet om det tverrfaglige temaets nytteverdier svares følgende:

Jeg tenker at det er viktig, fordi skolen er en arena hvor alle unge er... Og folk kommer fra veldig forskjellige hjem, og har veldig forskjellige muligheter til å, liksom, diskutere ting, ta opp ting... Noen har med seg veldig mye livsmestring i ryggraden, mens andre har ikke det. Og i klasserommet møtes alle. Så jeg tenker det er

en fin arena å ta ting som er vanskelig – og som er viktig for alle. Og noen elever har jo det helt med seg – det er liksom... De kan det. Mens andre har jo ikke det.

Gunn deler ikke Madsens (2019) bekymring for at livsmestringsundervisning vil kunne føre til ytterligere økte forskjeller. Derimot ser hun livsmestring som et tverrfaglig tema der eleven vil få mulighet til å ta opp vanskelige ting og temaer som kan hjelpe alle elevene på ulik måte. Dermed er det også mulig at livsmestringsundervisningen kan virke *utjevne*, og redusere betydningen av elevenes bakgrunn. Skolen anses også som en godt egnet arena i den forbindelse. Imidlertid stiller hun seg kritisk og undrende, i likhet med Thomas og Mie, til hvordan en skal vurdere elevenes livsmestring. Både fordi det finnes vidt forskjellige forståelser av hva som legges i å mestre livet, men også fordi temaet livsmestring i stor grad baseres på «holdninger og verdier» – noe det vil være utfordrende å vurdere og sette karakter på.

Selv om elevene i utgangspunktet besitter ulik grad av «livsmestring», tenker Gunn likevel at undervisningen må foregå i helklasse – «Jeg er for mest mulig felles, og jeg tror det er mye læring i det å gjøre ting felles». Hun presiserer at dette sikkert avhenger av fag, men gjennom mange år i skolen har hun erfart at det oftest blir mest fruktbart av å gjøre ting sammen. Spesielt tjener de svakeste elevene på dette. Dette er i tråd med hva Live ser for seg. Hun oppfatter også helklasseundervisning som mest formålstjenlig, da hun tenker at alle elevene har behov for denne typen undervisning og tematikk – «Noen i større grad enn andre, men alle jevnt over, ja». Å sette elevene med dårligst livsmestring alene, anses av begge som en svært dårlig idé.

I intervjuet med Thomas, i en samtale om livsmestringsens myndiggjøringsaspekt og samfunnskunnskapsfagets formål, mener han at en av hans viktigste oppgaver som samfunnskunnskapslærer handler om å kvalifisere og ruste elevene til fremtidig deltakelse. Sett i sammenheng med elevenes sosiale ulikheter i karakterer og prestasjoner, må en her forhindre at det kun blir de ressurssterke elevene som velger å delta og engasjere seg i demokratiet:

Jeg tror jo at samfunnskunnskapsfaget er et veldig viktig fag med tanke på at... Når vi da har et demokrati, er det veldig viktig at alle innbyggerne vet hva dette går ut på. Hvis du skal kunne ta godt opplyste valg, om ting som har med politikk og samfunn å gjøre, så er du avhengig av å vite noe om det her (...) Hvis ikke blir det kanskje bare de

mest ressurssterke som... Som velger å benytte seg av stemmeretten, eller som velger å engasjere seg politisk for eksempel, da.

Igjen er det mulig å se forbindelser mellom livsmestringens fokus på myndiggjøring og medborgerskapsbegrepet, men denne gangen det politisk informerte medborgerskapsidealet (jf. Sætra og Stray, 2019), som krever *kunnskap* om demokratiet og politikk. Elevene må bli «informerte borgere, og tilegne seg den kunnskapen som er nødvendig for å gjøre et informert valg mellom ulike politiske programmer» (Sætra og Stray, 2019, s. 24). Ved å hjelpe elevene til å bli informerte borgere, med mål om å utdanne til samfunnsdeltakelse, kan en også forhindre at kun en liten del av befolkningen – og trolig de mest ressurssterke – velger å delta og engasjere seg.

For at flere elever skal velge å delta og engasjere seg samfunnsdemokratiske, vil det være nødvendig å gi elevene tilstrekkelig med kunnskap om demokratiet, påpeker Thomas. I tillegg vil det også her, som tidligere påpekt, være ytterst nødvendig med elever som *forstår* at de kan delta og påvirke det samfunnet de lever i. Sitter elevene med en grunnleggende følelse av usikkerhet, «avmakt» eller sliter med lavt selvbilde, er det muligheter for at oppfordringer til demokratisk deltakelse ikke vil bite på. Med de økte helseutfordringene, som blant annet rapporterte om psykiske lidelser (NOU 2015: 8, 2015, s. 52), sitter det mange elever i klasserommet med lav mestringsforventning (jf. Bandura, 1997). På samme tid sitter også mange med høy mestringsforventning. Dermed har lærerne å gjøre med en sammensatt elevgruppe med ulike forventninger til å «mestre». I arbeid med livsmestring vil det dermed være formålstjenlig med en tilpasset og differensiert undervisning, samtidig som læreren tilrettelegger for et inkluderende og likeverdig læringsmiljø (Olsen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2018).

4.2 Samfunnskunnskapslærernes didaktiske tilnærminger til livsmestring

Etter å ha beskrevet og analysert lærernes forståelser av det tverrfaglige temaet livsmestring, der det både kom fram at lærerne så temaet i et individuelt og et relasjonelt perspektiv, i tillegg til å se livsmestringens nytteverdi i et samfunnsperspektiv som dannende, kvalifiserende og utjevnende, vil jeg nå gå over til den mer samfunnsfagdidaktiske delen av analysen. Her er jeg interessert i lærernes oppfatninger og tanker om tilnærminger til livsmestring i undervisningen. Hvordan tenker de å undervise i det tverrfaglige temaet livsmestring i klasserommet, og hva vektlegges av lærerne i denne undervisningen?

4.2.1 Livsmestring i vid forstand

Et tydelig fellestrekk for samfunnskunnskapslærerne er hvordan de ser på mulige tilnærminger til livsmestring i en vid forstand. Mie ønsker at livsmestringsundervisningen skal praktiseres som en «paraply» over den vanlige samfunnskunnskapsundervisningen. Hun vil at elevene skal få «verktøy» for å få en dypere forståelse for *hvorfor* de lærer om det aktuelle som det undervises i, eller *hvordan* dette kan ha betydning for dem i det senere livet:

Mie: Flere forstår ikke helt hvorfor man skal lære «dette». Her tenker jeg at lærerne kan være flinkere til å... Ha tenkt igjennom... «Det er ikke bare fordi vi skal gjennom det», men å ha tenkt gjennom LITT mer... For eksempel, hva gjør dette for livsmestringen, hva gjør det for livet ditt. Og selvfølgelig er det bare noen ting man skal gjennom, uansett, men det tenker jeg også er livsmestring. Man kan jo stille spørsmål hver dag: «Hvorfor skal jeg gjøre dette?». Jeg tenker at det også er læring i det. Men å ta den diskusjonen kan være interessant. Læring i å kjenne på at noe er kjedelig eller vanskelig...

Intervjuer: Ja...

Mie: Kanskje kan det gjøre oss litt mer robuste for hva som kommer senere. Å ikke bare avfeie kommentarene. Der har vi mulighet til å ta det med en gang. Lærere, uansett fag, må kanskje være litt mer fleksible. Man må ikke alltid bare gå videre på fagplanen. Og nå ligger jo også livsmestringen innenfor fagplanen.

Ved å gi elevene verktøy med hensikt om å gi dem en dypere forståelse for hvorfor de lærer om det aktuelle undervisningsstoffet, tror Mie dette også kan øke selve lysten til å lære. Det er noe uklart hva Mie legger i begrepet «verktøy», og hvor bredt forståelsen rommer. Imidlertid ligner dette igjen på Børhaugs (2005) og Biestas (2009) *kvalifiserende* aspekt, der utdanningen skal bidra til å utvikle elevenes kvalifikasjoner for fremtidig deltakelse. Også Gunn tenker vidt om begrepet livsmestring, og påpeker at de didaktiske tilnærmingene til temaet vil avhenge av om en ser snevert eller vidt på begrepet. Her viser hun til et eksempel på en forståelse av livsmestringsundervisning – i vid forstand – under arbeid med politikk i tilknytning til det daværende kommunevalget: «Og da knytter vi jo det til å leve i et samfunn og det å gjøre seg opp meninger. Hva er godt, galt, hva er viktige verdier».

4.2.2 Livsmestring i for vid forstand

I forlengelsen av samfunnskunnskapslærernes forståelse av livsmestring som et vidt begrep, adresseres det samtidig av lærerne en fare for at det tverrfaglige temaet livsmestring også kan bli forstått som et *for* vidt begrep i undervisningssammenheng. Dette skyldes i all hovedsak at livsmestring oppfattes som et «veldig stort tema» (Live, Gunn). Live utdyper med å sammenligne livsmestring med et annet tverrfaglig tema – demokrati og medborgerskap. Dette mener hun er et tema som i større grad kan gjøres «konkret», sammenlignet med livsmestring. Det blir også mer opp til hver enkelt lærer hvordan en skal undervise i livsmestring. Live påpeker at lærerne blant annet har kompetansemål som kan sørge for en mer samkjørt forståelse mellom skoler og lærere – «men igjen skal jo også disse kompetansemålene tolkes. Og hvordan man vektlegger disse». Av erfaring mener Live at også lærernes egne interesser er avgjørende for hva en velger å fokusere på i læreplanen.

Der Live sier det i stor grad blir opp til hver enkelt hvordan en skal undervise i livsmestring, kan det ligge både muligheter og utfordringer. På den ene siden gir dette lærerne en frihet i form av økt handlingsrom og gode forutsetninger for å tilpasse opplæringen til elevgruppen. Et slikt økt handlingsrom, der blant annet idéen om *metodefrihet* står sentralt, kan ses i lys av læreplanutviklingen i et historisk perspektiv. Mens de to tidligere læreplanene R94 og L97 var metodestyrende på ulike måter, blant annet med et tydelig fokus på prosjektarbeid som fellesnevner, ble ikke dette videreført i Kunnskapsløftet (Mikkelsen, 2013, s. 84). I fagfornyelsen ser jeg også videreføring av styrket metodefrihet og tillit til lærerne. Med dette kan lærerne få inn flere arbeidsmetoder og tiltak som kan tilpasses hver enkelt elev, og skape en mer likeverdig undervisning (jf. Olsen, 2013; Fosse, 2014).

Lokal og individuell tilpasning i form av metodefrihet, medfører samtidig et stort profesjonsansvar, ifølge Live. I tillegg, som både Gunn og Thomas adresserer, er det en fare for at lærerne ikke forstår hvordan livsmestring, som tverrfaglig tema, skal jobbes med da beskrivelsene av temaet blir for vage – «Overordnede ting er ofte det. Ambisiøst, svulstig, mange ord. Det er behov for ordvask» (Gunn). Koritzinsky (2014) problematiserer de overordnede læreplanenes styringsfunksjon, og viser til Stortingets kirke- og undervisningskomité som problematiserte den generelle læreplanen i 1993, «preget som den er av allmenne og positivt ladete formuleringer» (s. 88-89). Styringsdokumentet sto dermed i fare for å bli et lite operativt styringsdokument hvis det ikke ble fulgt opp konkret og forpliktende i skolens hverdag. På bakgrunn av lærernes oppfatninger, kan det se ut som om livsmestringen står overfor en lignende utfordring. Med for vide styringsdokumenter er det en

fare for at livsmestring, som tverrfaglig tema, ikke får den funksjonen som det burde ha, ifølge Mie:

Altså, jeg vet jo at det liksom er litt opp til skolen. Å få det inn på en god måte. Eh, som jeg synes er bra og samtidig litt bekymringsfullt – fordi det vil ikke finnes noen sånne «faste former» rundt det, det er jeg redd gjør at noe som er såpass viktig ikke blir... På en måte... Da tenker man litt sånn at «nå har livsmestring kommet inn som noe tverrfaglig som vi skal ha». Men hvis det ikke blir nok faste rammer rundt det, er det en risiko for at det vil se fint ut på papiret, men at det ikke får den funksjonen som det burde ha.

I forlengelsen av Mies bekymring for at det ikke blir faste nok rammer rundt livsmestringen, beskriver Thomas det tverrfaglige temaet som en overordnet «tilleggsreise»:

Det blir jo også sånn at de tingene som jobbes med overordnet... Det er jo viktig, men det blir jo en sånn «tilleggsreise», som du må forholde seg til, men vi har en jobb å gjøre her. Som vi MÅ få gjort, og da blir det litt sånn.

Thomas forteller videre at implementeringen av livsmestring for så vidt er positiv, der det nå vies mer oppmerksomhet til helse og håndtering av følelser i skolen. Imidlertid frykter han at temaet, hvis det preges av for mye «halvfaglig svada-aktige ting», ikke får den funksjonen som det er tiltenkt at livsmestringen skal ha – «Det må være litt faglig forankret». Dette kan ligne på Madsens (2019) bekymring, som mistenker at livsmestringen kan bli feil medisin for elevene da ulike profesjoner og interessegrupper ser ut til å kappes om å ta eierskap til det inkluderende livsmestringsinitiativet i skolen, for å fylle det med sitt innhold (s. 2). Med dette vil en trolig kunne se mange originale forståelser på hva livsmestring er i undervisningssammenheng (Madsen 2019).

4.2.3 Livsmestring i et mål- og resultatstyrt utdanningssystem

I forlengelsen av lærernes forståelse av livsmestring ovenfor, som blant annet innebar en usikkerhet rundt flere vage beskrivelser i de overordnede styringsdokumentene, er tre av de fire lærerne, med unntak av Live (som ikke snakket om dette), også usikre på hvilken rolle det tverrfaglige temaet vil få i utdanningen. Hvordan vurderes og karaktersettes for eksempel elevenes «livsmestring»? Gunn beskriver det slik:

Jeg er litt spent på hva de etter hvert tenker om hva som skal evalueres og sånn. For jeg har fått høre at «prøver, det er ut». Velkommen med det, men hva skal vi gjøre, da? Mange av temaene er store, og hva tenker de om hva elevene skal kunne... Det er jo mye som går på holdninger og verdier, og det er jo ikke ting du kan vurdere. Så jeg er litt spent på hva de tenker om det – og også fag... Det er færre mål, men... Jeg har litt inntrykk av at det er mye «ferdighetsting» som skal vektes. At du kan presentere, at du kan holde foredrag, skrive artikler. Ganske krevende ting, da. Vi må ikke glemme at dette er ganske unge elever, som trenger å bygge en «grunnmur».

I likhet med Gunn, ønsket Mie, som tidligere påpekt, at livsmestringsundervisningen skulle praktiseres som en «paraply» over den vanlige samfunnskunnskapsundervisningen. Dette blant annet på grunn av at det å sette en karakter på elevenes livsmestring både vil være vanskelig, men også lite formålstjenlig idet det vil kunne oppstå grunnleggende «motsetninger». Gunn og Mies beskrivelser kan ses i forbindelse til Biesta (2009), som ønsket å gjenoppta spørsmålet om utdanningens formål – skal en verdsette det en måler, eller måle det en verdsetter? En annen innvending mot livsmestring «som målbart», adresseres av Thomas, fordi det vil finnes vidt forskjellige forståelser av hva en legger i det å mestre livet. Det blir viktig å huske på at elevene er forskjellige, og at en dermed ikke kan lage én standard for hva livsmestring skal innebære – «Det kan være ganske mange forskjellige nivå. Og normalitetsbegrepet kan være ganske sånn forskjellig også... Hva folk på en måte legger i det å mestre livet, da». Også Mie snakker om viktigheten av at livsmestring må forstås som et tema med et romslig normalitetsbegrep. Igjen presiseres det at lærerne har å gjøre med forskjellige klasser, som har behov for differensiert undervisning: «Det handler jo fortsatt om å... Man må kunne tilpasse individet. Man må mestre livet på forskjellige måter».

Oppsummert oppfatter lærerne det som avgjørende med en differensiert tilnærmet livsmestringsundervisning i samfunnskunnskap, og andre fag for øvrig, som legger til rette for ulike forståelser av hva det vil innebære å mestre eget liv. Dette anses av alle fire lærerne som avgjørende, ettersom det vil finnes vidt forskjellige forståelser av hva en legger i det å mestre livet. I forlengelsen av dette, blir også spørsmålet om elevenes livsmestring skal vurderes og eventuelt karaktersettes sentralt. Med unntak av Live, stiller de tre andre lærerne seg usikre til dette – det vil både være vanskelig, men også lite formålstjenlig idet det vil kunne oppstå grunnleggende motsetninger. Samtidig har en sett en økt interesse for både målbar utdanning og undervisningsformer som preges av en «teach to test-tilnærming» (Biesta, 2009, s. 1-2), og

også i en norsk skolekontekst viste forskning til denne tendensen – da i form av et *prestasjonspress* i skolen (jf. Skaalvik og Federici, 2015; Skaalvik og Skaalvik, 2017). Som poengtert av Gunn, omhandler store deler av temaet livsmestring «holdninger og verdier», som ikke kan vurderes. Hvilke didaktiske implikasjoner vil i så fall følge, hvis livsmestring blir forstått som målbart? En kan på bakgrunn av dette spørre seg om temaet kun blir *enda* en prestasjonsarena for elevene, der enkelte elever vil stille sterkere enn andre (jf. Madsen, 2019) idet livsmestring implementeres i et skolesystem der mål- og resultatstyring står sentralt.

4.2.4 Lærerne oppfatter elevene som mottakelige for livsmestring

Selv om mange unge rapporterer om psykiske problemer, kropps- og prestasjonspress (jf. Skaalvik og Federici, 2015), betyr ikke dette at elevene nødvendigvis ønsker å lære om følelser og få «verktøy» som kan hjelpe dem å håndtere stress og vanskelige følelser i skolen. Ettersom jeg kun har intervjuet fire samfunnskunnskapslæreres oppfatninger om livsmestring som tverrfaglig tema, har oppgaven ingen elevstemmer som kan bekrefte eller avkrefte ønsket om livsmestringsundervisning. Imidlertid oppfatter lærerne i studien elevene som mottakelige for det tverrfaglige temaet, noe som også er i tråd med funnene til Klomsten og Stenseng (2019). I denne studien stilte elever fra videregående skole seg positive til livsmestringsundervisning, og ønsket å lære om stress, depresjon og avslapningsstrategier. Mer spesifikt var elevene opptatt av å lære konkrete ferdigheter som ville kunne være til hjelp for dem i situasjoner med stress og uro (Klomsten og Stenseng, 2019, s. 6). Tilegnelse av «konkrete ferdigheter» for å kunne håndtere situasjoner preget av stress og uro, kan her igjen ses i forbindelse til Børhaugs (2005) og Biestas (2009) kvalifiserende aspekt, der utdanningen skal bidra til å utvikle elevenes kvalifikasjoner til ulike former for samfunnsdeltakelse.

Elevenes innstilling og mottakelighet for et tema som livsmestring, diskuteres av Thomas. Han oppfatter dem som mer åpne og mottakelige for hjelp nå enn før:

De er veldig åpne og mer... Kanskje mer trygge på sånne ting enn det min generasjon var. Jeg tror det er veldig positivt. Og vi har virkelig fått styrket opp den biten på skolen også. Og det er sikkert viktig. Etter reformen i 1994... At folk har rett til å gå på videregående skole... Hele ungdomskullet kom inn, og da må du fortsette å ta tak i ting som kanskje ungdomsskolen tok tak i før, da.

Live anser også elevene hennes som mottakelige for livsmestringsundervisning på videregående. Går en tilbake til studien til Klomsten og Stenseng (2019), og ser den i lys av Lives samfunnskunnskapsklasse, bestående av elever der alle har en psykisk eller fysisk utfordring så de ikke fungerer i vanlig undervisning og klasserom, vil elever som scorer høyt på angst, depresjon og lavt på selvverd også i størst grad ønske å lære om følelser i skolen (s. 4). Så lenge det blir tatt opp på en «nøytral måte», og den som underviser er åpen og aksepterer at det finnes forskjellige synspunkter og meninger, tror hun det vil kunne fungere godt. *Diskusjonen*, som undervisningsmetode, blir her relevant og anses av flere av lærerne som formålstjenlig i livsmestringsundervisning. Diskusjonen preges som nevnt av at deltakerne har ulike syn i verdispørsmål, og diskusjonen tar form av at en fremhever disse verdiene i kontrast til dem som mener noe annet (Børhaug, 2005, s. 176). Målet er ikke å komme til enighet, men å tydeliggjøre ulike verdisyn.

Som tidligere nevnt, er også verdisyn et viktig begrep i den nye læreplanen for samfunnskunnskap. Faget skal både bidra til at elevene forstår at andre kan ha et annet verdigrunnlag enn dem selv, og utvikle et perspektivmangfold og en kulturforståelse for hvorfor mennesker tar ulike valg. Fokuset på mangfold er også tydelig i beskrivelsene av det tverrfaglige temaet livsmestring, der faget kan bidra til at elevene gjør gode livsvalg, og får forståelse og respekt for mangfold og andres verdier og livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Ved å undervise i livsmestring på en nøytral måte, som Live ønsket, med åpenhet for forskjellige synspunktet og meninger, oppfylles altså både idealet for en diskusjon (jf. Børhaug, 2005), og fokuset på verdisyn, mangfold og livsvalg i fagfornyelsen (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019).

En utdanning som muliggjør og legger til rette for det «å mestre egne liv» vil fordre tilrettelegging fra læreren (Klomsten, 2017) og stor grad av motivasjon, engasjement og autonomi fra elevenes side. At elevene stiller seg positive til livsmestring i skolen (jf. Klomsten og Stenseng 2019) danner et godt grunnlag for denne undervisningen. Men som både Gunn og Mie påpeker, sitter enkelte elever med en dyptgående avmaktfølelse og lavt selvbilde. I hvilken grad vil disse elevene – som trolig har det aller største behovet for livsmestring på timeplanen – engasjere seg i denne undervisningen? Selv om funnet til Klomsten og Stenseng (2019) er oppløftende, der elevene som scoret høyt på angst, depresjon og lavt på selvverd også var de som i størst grad ønsket å lære om følelser i skolen, betyr ikke dette at økt motivasjon, engasjement og autonomi kommer automatisk. I møte med

emosjonelt sårbare og sosialt passive elever, stilles det særlige krav til lærings- og skolemiljøet (Bru, 2011).

Nødvendigheten av å gi elevene en differensiert livmestringsundervisning har blitt adressert av flere av samfunnskunnskapslærerne, ettersom elevene er nødt til å mestre livet på vidt forskjellige måter. Samtidig kan valg av arbeidsoppgaver med tilpasset vanskegrad være særlig krevende for engstelige elever (Bru, 2011, s. 23). Tilpassede oppgaver skal inneholde noe å strekke seg etter for elevene, og dermed følger også en viss risiko for å mislykkes. Elever med lav mestringsforventning (jf. Bandura, 1997) kan overfokusere på muligheten for å mislykkes og forsøke å unngå dette ved å velge svært lette oppgaver, som de er sikre på å lykkes med, eller svært vanskelige oppgaver, som ingen eller svært få elever lykkes med (Bru, 2011, s. 23). Begge valgene hemmer læringsprosessen, og fører elevene inn i en negativ faglig utvikling. Disse negative tankemønstrene kan imidlertid motvirkes gjennom positive erfaringer i læringsarbeidet (Bandura, 1997). Dette bidrar til å bygge opp tillitt til egne ressurser – noe som vil være avgjørende for elevene med et lavt selvbilde og en følelse av «avmakt». En annen tilnærming er å hjelpe elevene til å se seg selv utenfra og til å identifisere og bli kritisk til sine egne negative tankemønstre (Bru, 2011).

Å hjelpe elevene til å se seg selv utenfra og til å identifisere og bli kritisk til egne negative tankemønstre, kan ses i sammenheng med lærernes rådende individorienterte forståelse av livsmestring. Her får en belyst hvordan en individuell tilnærming i livsmestringssammenheng ikke nødvendigvis betyr en tilnærming som innebærer å gjøre elevene mer egosentriske. I stedet for kan elevene, gjennom å vende blikket innover i seg selv, også forstå seg selv og egne følelser i relasjon til andre, samtidig som en bygger opp tillitt til egne ressurser og økt mestringsforventning (jf. Bandura, 1997).

Et motiverende læringsmiljø som vektlegger en mestringsorientert undervisning, vil ifølge Bru (2011) gi bedre vilkår for emosjonelt sårbare elever. En «mestringsorientert undervisning» forstås her som det tilsvarende som en *læringsorientert* skole (jf. Skaalvik og Federici, 2015), der det primært vil fokuseres på hvordan elevene kan videreutvikle kunnskaper og ferdigheter, og gjøre sitt beste ut fra egne forutsetninger.

Livsmestring i en *prestasjonsorientert* skole (jf. Skaalvik og Federici, 2015) har allerede blitt diskutert, der temaet kan risikere å kun bli *enda* en prestasjonsarena for elevene, og hvor enkelte elever vil stille sterkere enn andre (jf. Madsen, 2019).

Kaplan og Mæhr (2007) hevdet tidligere i oppgaven at barn og unges opplevelse av å kunne påvirke hva som hender i egne liv har blitt redusert de siste tiårene. Denne tendensen hadde forbindelser til *senmoderniteten* (jf. Beck, 1997; Giddens, 1994), som særlig ble kjennetegnet av en økt refleksivitet og individualisering. Med mangel på forutsigbarhet i undervisningen, og med fravær av stabile rutiner, strukturer og muligheten til å forholde seg til de samme voksne over lengre tid, står de engstelige og/eller stressede elevene i fare for å oppleve skoledagen som bekymringsfull. Dette vil videre redusere elevenes opplevelse av egne muligheter til å påvirke, eller andre former for elevmedvirkning, ytterligere (Kaplan og Mæhr, 2007).

Lærernes tiltak for å motvirke den gryende avmaktfølelsen hos enkelte elever baserte seg i hovedsak på å utvikle noen ferdigheter og «verktøy» for å kunne mestre både opp- og nedturen i livet. Alle fire lærerne var her innom temaer som tok for seg ulike former for elevmedvirkning, der muligheten for å kunne *påvirke* og ulike former for medborgerskapsidealer sto sentralt. Imidlertid ser en hvordan dette er en ytterst krevende prosess, der struktur, forutsigbarhet og opplevelse av kontroll (jf. Bru, 2011) også må ligge til grunn for å dempe stress og bekymring, og gi elevene en følelse av indre kontroll over det som skal skje. Veien fram til at engstelige og/eller stressede elever får en opplevelse av å kunne påvirke hva som hender i egne liv, kan med andre ord være vanskelig. Samtidig ser det ut som om lærerne i stor grad ønsker å gi elevene mulighetene til å ha meninger om egen opplæringssituasjon (jf. Pijl, Skaalvik og Skaalvik, 2010). De ønsker å gi dem anledning til å gjøre selvstendige vurderinger og valg i livsmestringsundervisningen, og dermed gjøre det mulig for elevene å være agenter i eget liv (jf. Bandura, 1997). Dette er utelukkende positivt, men også uunnværlig hvis det tverrfaglige temaet skal bidra til en form for autonomi eller *danning*, her forstått som en myndig- og bevisstgjøring av elevene. Balansen mellom lærerstyrt undervisning og elevdeltakelse blir her sentralt. Hvis livsmestringsundervisningen blir *for* lærerstyrt, og samtidig har som mål å danne elevene til å bli selvstendige og kritiske medborgere, kan en trekke inn bekymringen om det «pedagogiske paradoks», først beskrevet av Immanuel Kant (1803/1982). Det paradoksale oppstår idet skolen formidler bestemte verdier, samtidig som elevene skal dannes til å bli selvstendige og kritiske medborgere (Krejsler, 2001). På den ene siden er danning/subjektivisering kun mulig gjennom ytre påvirkning fra lærerens side (Børhaug, 2005; Biesta, 2009). På den annen side er danningens mål at motparten skal subjektiviseres til å bestemme seg uavhengig av ytre påvirkning (Ulvik & Sæverot, 2013).

Oppsummert oppfatter samfunnskunnskapslærerne elevene som mottakelige for livsmestringsundervisning. Thomas betraktet dem som trygge og mottakelige for hjelp. Hvis de ble tilbudt en differensiert livsmestringsundervisning, og den som underviste var åpen for at det fantes forskjellige synspunkter og meninger, trodde Live og Mie at det ville kunne fungere godt. Diskusjonen som undervisningsmetode, ble i den forbindelse ansett som formålstjenlig. Imidlertid problematiserte litteraturen blant annet mulighetene til å overbevise elevene om deres mulighet til å påvirke, og faren for de engstelige og/eller stressede elevene ved mangel på forutsigbarhet i undervisningen, stabile rutiner og strukturer (Kaplan og Maehr, 2007; Bru, 2011). Med andre ord må mye ligge til grunn før livsmestringsundervisning skal bli vellykket. I den forbindelse kan en innvending mot lærerne gå på hvorfor de ikke snakker mer om viktigheten av for eksempel et motiverende læringsmiljø eller relasjonskompetanse. Samtidig har ikke lærerne startet å undervise i livsmestring, og dermed er det også forståelig med begrensede tanker om tilnærminger i undervisningen.

4.3 Tverrfaglighet

Det siste temaet i denne analysedelen tar for seg samfunnskunnskapslærernes oppfatninger om tverrfaglighet. Her presenteres først informantenes oppfatninger om samfunnskunnskapsfaget, og om de anser faget som egnet for tverrfaglig arbeid. I tillegg redegjøres det for hvilke andre fag lærerne tenker de vil kunne samarbeide med på tvers av faggrensene med livsmestring. Videre presenteres lærernes oppfatninger om forholdet mellom de nye ulike tverrfaglige temaene i fagfornyelsen – folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling.

Avsluttende analyseres lærernes meninger om tverrfaglig samarbeid mer generelt. Her er to sentrale funn hvordan enkelte av lærerne opplever tverrfaglighet som en utfordrende arbeidsmåte. I tillegg oppfattes ikke livsmestringen som et nytt fenomen eller tema i skolen, men som noe de allerede har jobbet lenge med.

4.3.1 Lærernes oppfatninger om samfunnskunnskap og tverrfaglig arbeid

Alle fire lærerne oppfatter samfunnskunnskapsfaget som et egnet fag for tverrfaglig arbeid. Som Live fortalte tidligere i oppgaven, får en i samfunnskunnskapstimen gode muligheter til å løfte fram utfordringer som finnes i samfunnet i dag. Elevene får muligheten til å sette ord

på hvordan de opplever det, og hvilke syn de har. I faget får elevene rom til å både dele egne, og høre andres, meninger. Lives uttalelse kan kobles til Solhaugs (2006) beskrivelser av samfunnskunnskapsfagets kjennetegn. Faget ble ansett som en formidler av viktig og nyttig kunnskap, der elevene lærte om «her og nå»-samfunnet (Solhaug, 2006). Ved å lære om og arbeide tett opp mot «her og nå»-samfunnet, som de selv tar del i, har elevene gode muligheter til å uttale egne meninger og engasjere seg i faget.

Mie beskriver også samfunnskunnskapsfaget som et viktig og spennende fag, da det omhandler så mye. At faget omhandler «så mye» og rommer store temaer, som for eksempel *individ, samfunn* og *kultur*, er også med på å gi gode muligheter for å inkludere samfunnskunnskapsfaget i tverrfaglige arbeid. Børhaugs (2005) adressering av samfunnskunnskapsfaget potensielle utfordring som uferdig og med behov for videreutvikling av den didaktiske tenkningen, ser imidlertid ikke ut til å bli oppfattet som et problem av lærerne i denne studien. Tvert imot kan det se ut som at samfunnskunnskapsfaget anses som godt egnet for tverrfaglig arbeid *på grunn av* dets store temaer og fokusområder, som fint kan gå på tvers av faggrensene.

4.3.2 Hvilke fag vil en kunne jobbe tverrfaglig med?

Ettersom samfunnskunnskapsfaget anses som egnet for tverrfaglig arbeid, er det videre interessant å få lærernes oppfatninger om hvilke andre fag de tenker seg å jobbe tverrfaglig med om livsmestring. Felles for alle fire lærerne er tanken om at livsmestring er overgripende i de fleste fag. «Hvilke fag kan man ikke jobbe med livsmestring i?», spør Live retorisk. Gunn presiserer at ulike fag tilhører ulike trinn, noe som kan gjøre tverrfaglighet vanskelig mellom enkelte disipliner. Ser en imidlertid bort fra dette, nevnes fag som religion, historie, naturfag og kroppsøving. Thomas, Mie og Live tilføyer også norsk, engelsk og matematikk som fag det vil være mulig å jobbe med livsmestring i på tvers av faggrensene. Gunn trekker fram samarbeid med naturfag om temaer som «helse», «seksual helse» og «prevensjon», og Thomas ser også på de andre realfagene som egnede da livsmestringen har en tydelig biologisk side. Her viser han til beskrivelsene av det tverrfaglige temaet i læreplanen for samfunnskunnskap, der elevene skal utvikle kunnskap om hva og hvem som blant annet påvirker selvfølelsen og tryggheten deres (Utdanningsdirektoratet, 2019). En annen del av biologien, over på det mer fysiologiske, ligger til grunn for at også kroppsøvingfaget anses som egnet for tverrfaglig livsmestringssamarbeid. Å lære å bevege seg og få

kroppsbeherskelse, tror Gunn er bra for elevenes selvtilit. Mie tror også det vil kunne være avgjørende for livsmestringen at elevene, gjennom både naturfags- og kroppsøvningsundervisning, får kunnskap om hvordan kroppen fungerer. Fokuset på kroppsbeherskelse og kunnskap om hvordan kroppen fungerer er i tråd med Ludvigsen-utvalgets ønsker for hva livsmestringens bidrag i skolen skal være. Det tverrfaglige temaet skal bidra til at elevene utvikler bevegelseskompetanse, og «bør gi barn og unge muligheter til å utvikle sin motorisk-fysiske bevegelseskompetanse» (NOU 2015: 8, 2015, s. 51-52). Med økende helseutfordringer belyses også viktigheten av at barn og unge lærer å ta vare på egen helse, noe som også vil ha betydning for selvregulert læring og refleksjon.

Oppsummert mener lærerne at de fleste fagene har berøringspunkter til livsmestring, samtidig som det presiseres at enkelte fag vil være lettere å inkludere enn andre. I tillegg har både humanistiske og mer realfaglige fag blitt nevnt som mulige tverrfaglige samarbeidspartnere i forbindelse med livsmestring, noe som er med på å belyse temaets brede arbeidsområde og dets potensielt brede nedslagsfelt i den fremtidige skolen.

4.3.3 Lærernes oppfatninger om forholdet mellom de ulike tverrfaglige temaene

På spørsmål om lærerne har noen oppfatninger om forholdet mellom de ulike tverrfaglige temaene i fagfornyelsen – folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling – er de fire lærerne delte. På den ene siden har ikke Live så mange formeninger om dette «ennå», og Thomas er ærlig på at han ikke har tenkt så langt. På den andre siden mener Gunn at de tre tverrfaglige temaene har tydelige forbindelser. For det første beskrives temaet bærekraftig utvikling som «helt nødvendig» for livsmestring. I sammenheng med livsmestring, er det viktig for Gunn at elevene har god kjennskap til bærekraftig utvikling for å i det hele tatt leve livet – «Og det er faktisk ganske mange elever som har litt sånn... Om ikke angst, som i hvert fall er bekymret for klimautfordringer». Det siste temaet, demokrati og medborgerskap, kobles på i forlengelsen av det å ha kjennskap og ferdigheter til å mestre egne liv, og som Live og Gunns forståelse av livsmestring viste tidligere i oppgaven, har demokrati-begrepet også tett tilknytning til begrepet om medborgerskap. Her sto idéene om evnen og muligheten til å kunne påvirke sentralt. Dermed ser en hvordan det å kvalifisere elevene gjennom aktørskap og medvirkning, som er sentrale elementer innenfor det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, har forbindelser til elevenes mestring og

agent-rolle i eget liv – elementer som både gjør seg gjeldende for den bærekraftige utviklingen, folkehelsen og livsmestringen.

Mie ser også en annen interessant kobling mellom de to temaene livsmestring og bærekraftig utvikling. I tillegg til miljøaspektet, anses det også som nødvendig med et bærekraftig tankesett hos elevene for å kunne kjenne på mestring av eget liv:

For jeg hører hele tiden om elever som føler at det er så mye, overalt. Så å hjelpe elevene med å PRIORITERE. Man kan sikkert sitte oppe dag og natt, og prestere topp i mange fag – men hva gjør det med helsen din eller livet ditt? En del klarer det, en del klarer det ikke. Hva med dette å prioritere og tenke «vet du hva, nå må jeg fokusere på dette». Ikke få dårlig samvittighet for alt. Og dette kan vi lærere bli flinkere på: «Hei, se – du klarte å prioritere», i stedet for å være skuffet over elevens treer-karakter, for eksempel. Modne beslutninger på en måte, og litt mer langsiktig tenkning. Men her er sikkert mange uenige med meg, men jeg tenker at prioritering er en veldig viktig ferdighet. Det får elevene også erfare senere i livet. Livet er et endelig stort prioriteringsspørsmål (kort latter). Så det er livsmestring, og så det ligger en form for bærekraftig utvikling for ELEVEN, da.

Elever som føler at det er så mye overalt (jf. Beck, 1997; Giddens, 1994; Skaalvik og Skaalvik, 2015) kan ses i sammenheng med Bru (2011), der en hverdag uten faste og trygge holdepunkter, og der det blir stilt store krav til å tilpasse seg til stadig endrede omgivelser, kan bli for overveldende krav for flere (s. 31). Ved å hjelpe å utvikle elevenes prioriteringsevne, som påpekt av Mie, bidrar opplæringen samtidig til en utvikling for elevenes kvalifikasjoner for fremtidig deltakelse. På bakgrunn av uttalelsene til Gunn og Live, gjør det *kvalifiserende* aspektet (jf. Børhaug, 2005; Biesta, 2009) til utdanningen seg på denne måten gjeldende i alle de tre tverrfaglige temaene i fagfornyelsen. I tillegg vil elevene, idet de prioriterer på egen hånd, også berøre det *subjektiverende* aspektet, der selvstendige beslutninger og prioriteringer legger til rette for rollen som *agent i eget liv*, som nettopp innebærer å ta styring over egne liv (Bandura, 1997).

4.3.4 Tverrfaglig samarbeid som en utfordrende arbeidsmåte

Tverrfaglig samarbeid kan motvirke den oppsplittingen som ofte kan prege et samfunn der mange er eksperter på så smale fagfelt at de taper sansen for de overordnede perspektivene

(Sjøberg, 2009, s. 162). I skolen beskrives også tverrfaglighet som et selvsagt gode, der ren fagbasert undervisning, i den andre enden, oppfattes som noe negativt og nærmest uønsket (Sjøberg, 2009). Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor de tre tverrfaglige temaene i fagfornyelsen finnes i mange fag, og temaene skal således bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12).

I likhet med Sjøberg (2009) anser lærerne i studien tverrfaglig arbeid som viktig. Imidlertid oppfatter enkelte av lærerne tverrfaglighet *i seg selv* som en utfordring i forbindelse med livsmestringsundervisning. Planlegging og samarbeid er krevende, og samarbeid på tvers av faggrensene kan tappe mye energi om det ikke fungerer. Gunn utdyper i det følgende:

Jeg tror utfordringen er tverrfaglighet – å få til det i en travel hverdag. Jeg synes det er vanskelig... Å planlegge... Altså, vi har kanskje nok problemer med å samarbeide, vi som har samme fag, for vi er travle og har litt forskjellige behov. Og noen liker å samarbeide, og det er kanskje fordi vi er like. Da blir det fruktbart, hvis vi opplever det nyttig. Da gjør vi det. Og hvis vi sparer tid i hverdagen eller får hjelp av det i hverdagen, så gjør vi det. Så at det... Jeg har veldig tro på at det må foregå med folk som har lyst. At det er så tappende – alt obligatorisk samarbeid. Relasjoner. For det kan tappe så mye energi hvis det ikke fungerer... Og hvis det fungerer, vil det skje av seg selv. Det er sikkert ikke ideelt at de burde være sånn, men sånn er det. Med årene blir man nok litt mindre idealistisk, kanskje, og «her gjelder det å overleve». Kanskje det er litt defensivt, men sånn har det blitt.

Sammenlignet med Gunn, jobber Live på en betydelig mindre skole. I livsmestringsammenheng tror hun dette kan lønne seg. Live sier hun har planer om å jobbe mye med livsmestring, og trekker fram fordelene med å jobbe på en «liten» skole – hun kjenner alle elevene, og tror at kombinasjonen med færre kollegaer (i forhold til de fleste andre skoler) og nære relasjoner til alle elever, gjør det tverrfaglige arbeidet på skolen enklere – spesielt innenfor et tema som livsmestring.

4.3.5 Livsmestring – noe lærerne allerede jobber med i alle fag

I forlengelsen av Gunns adressering av tverrfaglige arbeidsmåter som utfordrende, har dette også sammenheng med hennes tidligere presenterte forståelse av livsmestringsbegrepet i en

vid forstand. Hun tenker nemlig at dette er noe som har blitt jobbet med, på tvers av faggrensene, i lang tid: «Alle mine fag har med livsmestring å gjøre». Livsmestringen er ikke bare et tema i samfunnskunnskap, men et tema som spesielt de humanistiske fagene alltid har jobbet med. Med fagkretsen samfunnskunnskap og religion trekkes begge fagene frem, der Gunn hevder at mye av undervisningen har gått ut på å «mestre livet». Etikk og eksistens trekkes her fram som to eksempler. Som Live påpekte, hadde ikke skolen hennes begynt å undervise i livsmestring «sånn rent formelt», men på Boligen har lærerne lenge tilrettelagt for økter med mål om å gi elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Også Thomas tror at livsmestring er noe lærerne har jobbet med lenge:

Jeg tror at alle litt oppegående lærere har nok jobbet med... Selvfølgelig ikke nok, men sikkert jobbet en del med det i alle år, egentlig... At det har glidd litt inn i forskjellige fag, da. Religion, etikk, idrett og samfunn. Samfunnskunnskap... Norsk også. Der såne temaer har blitt tatt opp UTEN at man har kalt det for livsmestring.

Med unntak av Mie, og hennes begrensede undervisningserfaring på videregående, oppfatter de tre andre lærerne livsmestring som et tema de allerede jobber med i alle fag. Samtidig ble livsmestring oppfattet som en «tilleggsreise» tidligere i oppgaven. I dette ligger det noe paradoksalt, men også noe potensielt problematisk i undervisningssammenheng. Hva er livsmestring, og hva er ikke? Oppfatningene kan også ses i sammenheng med lærernes tidligere bekymring for at livsmestring kan bli forstått som et *for* vidt begrep. Med for vage beskrivelser av det tverrfaglige temaet i fagfornyelsen, er det dermed en fare for at livsmestringsundervisningen ikke får den betydningen eller rollen det er tiltenkt.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for og analysert samfunnskunnskapslærernes oppfatninger om livsmestring som tverrfaglig tema. Den overordnede problemstillingen har blitt besvart, og de konkrete forskningsområdene til studien, med «Forståelsen av det tverrfaglige temaet», «Didaktiske tilnærminger» og «Tverrfaglighet», har blitt belyst. Dette har ledet fram til tre hovedfunn for studien. I det neste kapitlet vil jeg redegjøre for hovedfunnene, og hvilke didaktiske implikasjoner som medfølger.

5 Hovedfunn og didaktiske implikasjoner

1) Studiens første hovedfunn er hvordan samfunnskunnskapslærerne ser på mulige tilnærminger til livsmestring i en vid forstand, samtidig som det også adresseres en fare for at det tverrfaglige temaet kan bli forstått som et *for* vidt begrep i undervisningssammenheng. Livsmestring oppfattes som et stort tema, og lærerne uttrykker en usikkerhet rundt flere «vage» beskrivelser i de overordnede styringsdokumentene. Her er det hovedsakelig *innholdsforståelsen* til det tverrfaglige temaet det stilles spørsmål ved. Med for vide styringsdokumenter stiller enkelte av lærerne seg også usikre til hvilken rolle det tverrfaglige temaet vil få i utdanningen (jf. Biesta, 2009), blant annet i forbindelse med vurderingsformer.

Med denne forståelsen av livsmestring, som et vidt begrep, og et tema med vide didaktiske tilnærminger, er det en nærliggende mulighet (og risiko) for at det tverrfaglige temaet lett vil kunne vannes ut. Dermed er det også en fare for at lærerne kun vil gjøre det de allerede har gjort innenfor arbeid tilknyttet livsmestring. Hva må en så gjøre for å få en tydeligere innholdsforståelse av livsmestring? Det er mulig at kombinasjonen av et begrep som oppfattes som vagt, sammenføyd med samfunnskunnskapsfagets didaktiske plattform, som ble beskrevet som både et «restetorg» og et fag med en tradisjon preget av stor metodisk variasjon (jf. Børhaug, 2006), vanskeliggjør en tydeligere innholdsforståelse av livsmestring i faget.

2) Til tross for en usikker innholdsforståelse av livsmestring som et vidt begrep, er lærernes *formålsforståelse* av det tverrfaglige temaet og livsmestringens nytteverdi, sett i et samfunnsperspektiv, tydeligere. Svarene på *hvorfor*-spørsmålet til livsmestring har forbindelser til Børhaug (2005) og Biesta (2009), og deres begrunnelser for samfunnskunnskapsfaget og utdanningens formål. Her er begrepene om danning/subjektivering og nytte/kvalifisering særlig relevante, der det overordnede målet handler om å utvikle elevenes kvalifikasjoner for fremtidig samfunnsdeltakelse. Fokusering på å utvikle den *enkeltes* kvalifikasjoner henger også sammen med et annet sentralt funn – forståelsen av livsmestring som overveiende individorientert. Dette er særlig interessant tatt i betraktning at samfunnskunnskapsfaget i mange sammenhenger dreier seg om samfunnsstrukturer og den legitimerende styrings- og sosialiseringdimensjonen til utdanningen (jf. Børhaug, 2005; Biesta, 2009). Vil faget, gjennom implementeringen av livsmestring i samfunnskunnskap, dreies i en mer individorientert retning ettersom den

rådende diskursive forståelsen av temaet ser ut til å hvile på en psykologisk og individorientert tilnærming, heller enn en sosial og politisk?

Hvordan skal en videre måle danning/subjektivering og nytte/kvalifisering? Den tidligere diskusjonen om livsmestring i et mål- og resultatstyrt utdanningssystem blir her aktuell. Viktigheten av at livsmestring forstås som et tema med et romslig normalitetsbegrep ble tidligere adressert av lærerne, og store deler av temaet omhandler også «holdninger og verdier» som ikke kan vurderes. Hvilke didaktiske implikasjoner vil i så fall følge, hvis livsmestring blir forstått som målbart? Idet livsmestring implementeres i et skolesystem der mål- og resultatstyring står sentralt, spurte oppgaven om temaet sto i fare for å kun bli *enda* en prestasjonsarena for elevene, der enkelte elever vil stille sterkere enn andre (jf. Madsen, 2019). Formes også den nåværende utdanningspolitiske diskursen av et stadig mer meritokratisk samfunn, der det å besitte utdanningskapital og kompetanse oppfattes som noe av det viktigste, om ikke *det* viktigste (jf. Baker, 2009)? Hvis dette er tilfelle, er det muligheter for at elevenes karakter- og prestasjonspress vil styre sterkere enn elevenes ønske om danning og nytte (jf. Børhaug, 2005) – om autonomi, elevmedvirkning og muligheten til å påvirke.

I *senmoderniteten* (jf. Beck, 1997; Giddens, 1994) vil flere oppleve livet som komplekst og uforutsigbart. Det er også, i større grad enn tidligere, opp til den enkelte å håndtere livet. Situasjonen setter med andre ord store krav til elevene, med eget ansvar for eget liv. I den sammenheng baserte lærernes tiltak for å motvirke avmaktsfølelsen hos elevene seg hovedsakelig på å utvikle noen ferdigheter og «verktøy» for å kunne mestre både opp- og nedturen i livet. Verktøyene ble sett i forbindelse med Børhaug (2005) og Biesta (2009), deres begreper om nytte/kvalifisering, og det overordnede målet om å utvikle elevenes kvalifikasjoner for fremtidig samfunnsdeltakelse. Om dette imidlertid er nok, blir et viktig spørsmål og en didaktisk implikasjon. Setter dette elevene i stand til å håndtere en senmoderne usikkerhet, og står kvalifikasjonene i stil med mulighetene for reell påvirkning? Samtidig blir også spørsmålet om hva som er lærernes oppgaver og ikke, og idéen om det pedagogiske paradoks (jf. Kant, 1803/1982), interessant i den sammenheng.

3) Studiens siste hovedfunn er at alle fire lærerne oppfatter samfunnskunnskapsfaget som et egnet fag for tverrfaglig samarbeid. Faget gir gode muligheter til å løfte fram utfordringer som finnes i samfunnet i dag, og at faget rommer store temaer, som for eksempel *individ*, *samfunn* og *kultur*, er også med på å gi gode muligheter for å inkludere

samfunnskunnskapsfaget i tverrfaglige arbeid. Tidligere adresserte Børhaug (2005) en sentral utfordring for samfunnskunnskapsfaget, der det fremsto som uferdig og et fag med behov for å videreutvikle den didaktiske tenkningen (s. 179). Den svake profilen ser imidlertid ikke ut til å adresseres som et problem av samfunnskunnskapslærerne i denne studien. Tvert imot kan det se ut som at samfunnskunnskapsfaget anses som godt egnet for tverrfaglig arbeid *på grunn av* dets store temaer og fokusområder, som fint kan gå på tvers av faggrensene. Samtidig kan dette skape noen utfordringer, om en ser uttalelsene i lys av studiens første hovedfunn. Lærerne synes ikke å ha en tydelig innholdsforståelse av hva livsmestring er i samfunnskunnskapsfaget, men mener samtidig at det er egnet for tverrfaglig arbeid. Hva slags tverrfaglig arbeid vil det da bli?

At samfunnskunnskapsfaget oppfattes som et egnet fag for livsmestring og tverrfaglig arbeid, gir som nevnt gode muligheter for å inkludere samfunnskunnskapsfaget i tverrfaglige arbeid. Imidlertid ligger det også en potensielt problematisk «eierskapstenkning» i dette. Hvis det oppfattes som en form for eierskapstenkning om ulike tematikk, der for eksempel livsmestring oppfattes som et samfunnskunnskapsfaglig domene, vil enkelte fag «eie» de tverrfaglige temaene, og andre fag vil operere som hjelpedisipliner. I så fall blir ikke arbeidsmåten tverrfaglig på den måten det etterspørres i fagfornyelsen. Samtidig kan en også spørre seg, og igjen i lys av lærernes oppfatninger om livsmestring som et vidt begrep, om *ingen* fag vil føle et spesielt eierskap til det tverrfaglige temaet idet både begrepet, innholds- og metodeforståelsen blir for vag. I tillegg oppfatter enkelte av lærerne tverrfaglighet som en krevende arbeidsmåte i seg selv. Med vegring for arbeidsmåten, der samarbeid på tvers av faggrensene kan tappe mye energi om det ikke fungerer, står også livsmestringen i fare for å ikke praktiseres som etterspurt i fagfornyelsens overordnede del og i læreplanen for samfunnskunnskap (jf. Utdanningsdirektoratet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019).

6 Avslutning

I denne studien har jeg jobbet med følgende problemstilling: *Hvilke oppfatninger har samfunnskunnskapslærere om det tverrfaglige temaet livsmestring?* Formålet har her vært å gi nettopp innsikt i lærernes oppfatninger om temaet, der både forståelsen av begrepet, didaktiske tilnærminger og refleksjoner rundt tverrfaglighet som arbeidsmåte har vært interesseområder. Problemstillingen er relevant ettersom fagfornyelsen og livsmestring som tverrfaglig tema – i skrivende stund – innføres gradvis. I en norsk skolekontekst, og innenfor skole- og utdanningsforskningen, utgjør livsmestring også et nytt område. I fremtidens skole, sett i lys av en økt individualisering, økte helseutfordringer og stor tilgang på informasjon (jf. NOU 2015: 8, 2015, s. 50), får temaet en viktig rolle. I den forbindelse vil både lærerperspektiver og økt kunnskap om temaet være betydningsfullt.

Studiens problemstilling ble besvart gjennom kvalitative, semistrukturerte dybdeintervjuer med fire samfunnskunnskapslærere fra to ulike skoler. Studien har forsøkt å gi innsikt i lærernes oppfatninger om temaet livsmestring, og hva samfunnskunnskapsfaget kan bidra med i den sammenheng. Intervjuene som ble tatt opp med diktafon og senere transkribert, er analysert ved hjelp av koder og kategorier, og lærernes oppfatninger er drøftet i lys av det teoretiske rammeverket til oppgaven, samt annen relevant forskningslitteratur.

Opgaven er skrevet i en stund hvor fagfornyelsen og skolens læreplanverk både innføres trinnvis og med en gradvis tilnærming. Enkelte av læreplandokumentene som skal gjelde for fremtiden er fastsatt, prinsipper for fag er bestemte, men det helhetlige læreplanverket og praksisen er ennå ikke innført eller igangsatt. Som tidligere nevnt har heller ikke denne studiens fire samfunnskunnskapslærere startet å undervise i livsmestring. Med dette ligger det et potensial for å senere se nærmere på hvilke forståelser og oppfatninger lærerne vil ha om livsmestring etter at alle skolene er i gang med å jobbe med de nye læreplanene.

Basert på denne studiens funn, vil det blant annet være behov for videre forskning og konkretiseringer av begrepsforståelsen tilknyttet livsmestring, og samfunnskunnskapslæreres senere didaktiske erfaringer med temaet. I tillegg, ettersom livsmestringen ser ut til å ha samfunnsfaglige forbindelser til begreper som danning, myndiggjøring og kvalifisering, med mål om å utvikle elevenes kvalifikasjoner for fremtidig samfunnsdeltakelse, vil det også være interessant med studier som undersøker elevenes perspektiver og oppfatninger om

livsmestring. Det er tross alt deres liv og forventninger til egen mestring dette temaet omhandler.

7 Litteraturliste

- Aarre, T., Børhaug, K. og Christophersen, J. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff og didaktikk* (3. utg). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Andersen, P. L. og Hansen, M. N. (2011). Class and Cultural Capital – The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review* (s. 1-15).
- Audigier, F. og Lagelée, G. (1996). *Education civique et initiation juridique dans les colleges*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Baker, D. P. (2009). *The educational transformation of work: towards a new synthesis*. Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Bakken A., og Elstad, J. I. (2012). Kunnskapsløftet og sosial ulikhet i karakterer. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 4 (s. 56-60).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beck, U. (1997). *Risikosamfundet: På vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Befring, E. (2016). Forskningsetikk. I E. Befring (Red.), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- 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), (s. 33-46). Hentet fra <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Bloor, M. og Wood, F. (2006). *Keywords in Qualitative Methods. A Vocabulary of Research Concepts*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1984). The habitus and the space of life-styles. I P. Bourdieu (Red.), *Distinction. A social critique of the judgement of taste* (s. 169-200). London: Routledge.

- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare elever og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg og E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I Børhaug, K., Fenner, A. B. og Aase, L. (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 171-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Creswell, J. D og Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), (s. 124-130). Hentet fra https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2010). *Perceived psychosocial support, students' self-reported academic initiative and perceived life satisfaction*. Avhandling for graden ph.d., Universitetet i Bergen.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. Og Wold, B. (2009). School-related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research* 102 (s. 303-318).
- Danielsen, A. G. og Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R. J. Krumsvik og R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 441-466). Bergen: Fagbokforlaget.
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11 (s. 227-268).
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim Forlag.
- Everett, E. L. og Furseth, I. (2012). Lettere sagt enn gjort – å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I E. L., Everett og I. Furseth (Red.), *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s. 127-144). Oslo: Universitetsforlaget.

- Federici, R. A., Skaalvik, E. M. og Tangen, T. N. (2015). Students' perceptions of the goal structure in mathematics classrooms: Relations with goal orientation, mathematics anxiety, and help-seeking behavior. *International Education Studies*, 8(3) (s. 1-13).
- Folkehelseinstituttet (2014). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2014/folkehelse rapporten-2014-helsetilst/>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1994). *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B. G. og Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Grønmo, S. (2004). Å analysere kvalitative data. I S. Grønmo (Red.), *Samfunnsvitenskapelige metoder* (s. 265-287). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Hegna, K., Ødegård, G. og Strandbu, Å. (2013). En «sykt seriøs» ungdomsgenerasjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50(4) (s. 374-377).
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G. og Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry-learning: A response to Kirschner, Sweller and Clark (s. 99-107). *Educational Psychologist*.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kant, I. (1803/1982). Über Pädagogik. I I. Kant (Red.), *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Kaplan, A. og Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory (s. 141-184). *Educational Psychology Review*.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96 (s. 367-382).

- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A., Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse i som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 255-285). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klomsten, A. T. og Stenseng, F. (2019). Behovet for å lære om egne følelser. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/behovet-for-a-lare-om-egne-folelser/>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utgave). Oslo: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.
- Krange, O. (2004). *Grenser for individualisering: Ungdom mellom ny og gammel modernitet*. Avhandling for graden ph.d., Universitetet i Oslo.
- Krejsler, J. (2001). At undervise gjennom selvbestemmelse. Om lærerens praksis i spændingsfeltet mellom social ingeniørkunst og sand dialog. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 49-65). Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, Ann Kristin (2017). Analyse av data & Tolkning av data. I A. K. Larsen, *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.) (s. 113-126). Bergen: Fagbokforlaget.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2019). Er det slik vi skal ruste de unge for livet? – Ytring. Hentet fra https://www.nrk.no/ytring/er-det-slik-vi-skal-ruste-de-unge-for-livet_-1.14531539
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R. (2013). Læreplaner og Kunnskapsløftet 2006 (K06). I R. Mikkelsen og H. Fladmoe (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utgave) (s. 71-87). Oslo: Universitetsforlaget.

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fagfornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Departementets servicesenter.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* (s. 29-39). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nygaard, L. P. (2015). How are you going to say it? Developing your structure. I L. P. Nygaard (Red.), *Writing for scholars* (s. 99-120). Los Angeles: SAGE Publications.
- Patrick, H., Kaplan, A. og Ryan, A. M. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology*, 103 (s. 367-382).
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5) (s. 1189-1208). Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>
- Pavot, W. W., Diener, E. E., Colvin, C. C. R., og Sandvik, E. E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment* 57(1) (s. 149).
- Pijl, J. S., Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*.
- Selwyn, D. (2014). Why Inquiry? I W. Ross (Red.), *The Social Studies Curriculum* (s. 267-287). Albany: Suny Press.
- Skaalvik, E. M og Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3 (s. 11-15). Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-3-2015.pdf>
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Læringsmiljø. Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (s. 186-231). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I A. Sælebakke (Red.), *Livsmestring i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo og E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget.

- Sætra, E. og Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education* (s. 19-32).
- Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. In D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (4. utg.) (s. 31-46). Thousand Oaks: Sage.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ulvik, M. og Sæverot, H. (2013). Pedagogisk dannelse. I R. J. Krumsvik og R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 31-48). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2015). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag Vg1/Vg2. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf03-01>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96 (s. 236-250).

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

*Samfunnskunnskapslæreres oppfatninger om det tverrfaglige temaet
«livsmestring»*

Bakgrunn og formål

Høsten 2020 får skolen nye læreplaner. Her skal det blant annet fokuseres på *tre tverrfaglige temaer* i den nye overordnede delen av læreplanverket: 1) Folkehelse og livsmestring, 2) Demokrati og medborgerskap, 3) Bærekraftig utvikling

Det er det første tverrfaglige temaet forskningsprosjektet ønsker å studere nærmere – **folkehelse og livsmestring**. Imidlertid ønsker oppgaven kun å fokusere på livsmestringsdelen av temaet. Dette temaet «skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse (...)» og gi «(...) muligheter til å ta ansvarlige livsvalg». Men hvordan lærerne rent praktisk skal undervise og formidle dette, er opp til skolen og lærerne selv.

Ettersom livsmestring innføres i den nye læreplanen, og ser ut til å bli en sentral del av det fremtidige samfunnskunnskapsfaget, ønsker studien å få et detaljert inntrykk av samfunnskunnskapslæreres oppfatninger om livsmestring, som tverrfaglig tema. Dataene vil bli brukt som empiri i min masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk, som leveres våren 2020 ved Universitetet i Oslo. Forespørselen om deltakelse kommer som følge av at du jobber på en videregående skole på Østlandet.

Hva innebærer deltakelse studien?

Deltakelsen innebærer et 30-45 minutter langt intervju. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og senere transkribert. Spørsmålene vil være relatert til din undervisning i samfunnskunnskap og oppgavens problemstilling. Det settes ingen krav om at en allerede må ha undervist/praktisert det tverrfaglige temaet livsmestring.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjon om deg vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til dataene. Lydopptak og transkripsjoner vil bli lagret med fiktivt navn. Ved fullført oppgave vil lydopptak og transkripsjoner bli slettet. Prosjektet er beregnet å bli avsluttet 01.06.2020. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne de ulike deltagerne i oppgaven da alle blir anonymisert.

Frivillig deltakelse

Deltakelse i studien er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra den, uten å oppgi noen grunn. Dersom dette skjer vil både lydopptak og transkripsjoner bli slettet.

Ved eventuelle spørsmål

Trygve Monclair Kristensen

E-post: trygvemk@gmail.com

Telefon: 47647897

Veileder: Karsten Korbøl: karsten.korbol@ils.uio.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Hvilke oppfatninger har samfunnskunnskapslærere om det tverrfaglige temaet livsmestring?

Tema	Spørsmål	Formål
Introduksjon	Forskningsprosjektet, formål og anonymisering	Gjøre IP innforstått med situasjonen.
IP - informasjon	Litt om deg selv? (Alder, utdanningsgrad, interesser) Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvilke fag underviser du i? Hvilken fagbakgrunn innenfor samfunnskunnskap har du? Hvor lenge har du undervist i samfunnskunnskap?	Bli kjent med IP.
Forståelsen av livsmestring, som tverrfaglig tema	Hva vet du om livsmestring, som tverrfaglig tema? Har skolen diskutert fagfornyelsen og de nye tverrfaglige temaene? (Oppfatninger, diskurser) Hvilke følelser har du/skolen knyttet til livsmestring? Har du/skolen begynt å undervise i det tverrfaglige temaet livsmestring? Sett i et samfunnsperspektiv, hva slags nytteverdi finner du knyttet til livsmestring, som tverrfaglig tema? Hvordan vil du begrunne formålet med samfunnskunnskap?	Kartlegge IPs forståelse og oppfatninger om livsmestring, som tverrfaglig tema.
Samfunnsdidaktikk	Hvilke tanker har du om tilnærminger til livsmestring i undervisningen? Hvordan tenker du denne undervisningen gjennomført i praksis?	Kartlegge IPs tanker om livsmestring og undervisning.

	<p>Hva er viktig å vektlegge i denne undervisningen?</p> <p>Hvilke fag vil en kunne jobbe tverrfaglig med livsmestring?</p> <p>Hvordan ser du/skolen forholdet mellom livsmestring og de to andre tverrfaglige temaene? (demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling)</p>	
Avrundning	<p>Ser du noen muligheter eller utfordringer ved livsmestring som tverrfaglig tema?</p> <p>Positive/negative sider?</p> <p>Er det noe du ønsker å tilføye eller lurer på?</p> <p>Kan jeg kontakte deg ved en senere anledning dersom jeg har ytterlige spørsmål?</p>	