



UiO • Universitetet i Oslo

Livsmestring i skolen

Samfunnsfagets muligheter og utfordringer med
innføring av livsmestring som tverrfaglig tema

Emma Carlsson

Masterspesialisering i samfunnsfagdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

15. juni 2021

© Emma Katrine Carlsson

2021

Livsmestring i skolen

Emme Katrine Carlsson

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

Trykk: Reprosentralen, UiO

Sammendrag

I dette masterprosjektet belyses et utvalg samfunnsfaglæreres innholdsforståelse av begrepet *livsmestring* og hvordan de beskriver arbeidet med livsmestring i undervisningen. Oppgaven stiller spørsmål om hvordan det nye tverrfaglige temaet kan implementeres i samfunnsfaglig undervisning på videregående skole. Problemstillingen og forskningsspørsmålene blir besvart ved hjelp av et kvalitativt forskningsdesign som består av fire semi-strukturerte intervjuer. Studien legger vekt på lærernes subjektive forståelser, erfaringer og beskrivelser av livsmestring i samfunnsfag.

Analysen av datamaterialet viser at lærerne kobler livsmestring til fire kategorier; *deltagelse og skolemestring*, *samhandling*, *dialog* og *relasjoner*. I intervjuene fremkommer det flere likhetstrekk ved at lærerne kobler livsmestringsbegrepet opp mot samfunnsfagets mandat. Lærernes refleksjoner blir belyst, analysert og drøftet opp mot oppgavens teoretiske rammeverk, som består av Banduras teorier om mestringsforventning og myndiggjøring (1997, 2006), Baumeister og Leary om tilhørighet (1995), i tillegg til Antonovsky sin teori om salutogonese (1998). Videre tar oppgaven for seg teorier om faktorer som påvirker individets velvære og viktigheten av sosioemosjonell læring og mentalisering, som er gode verktøy for å fungere godt i lag med andre. Andre perspektiver som ligger til grunn, er Biesta og hans perspektiv på utdanningens funksjon (2009), i tillegg til Christensens kunnskapsområder i samfunnsfag (2015) for å forstå livsmestring i skolekontekst og spesifikt i samfunnsfaget.

Oppgavens funn viser at samfunnsfaglærerne rustet elevene for deltagelse i samfunnslivet ved hjelp av kunnskapstilegnelse i samfunnsfaget, og dermed vil de i større grad oppleve at de mestrer livet. Samfunnsfaget vil gi de ferdigheter som kvalifiserer elevene til å leve i et demokratisk samfunn sammen med andre borgere. Arbeidsmetoder i faget som fremheves av lærerne er dialog i klasserommet sammen med gode faglige og relasjonelle erfaringer som blir med elevene videre i livet. Samtidig er samfunnsfaglærerne tydelige på at psykiske kriser ligger utenfor deres kompetanseområde og det er derfor viktig med samhandling på tvers av fagkompetanser for å sikre at elevene opplever livsmestring.

Forord

Etter fem år på lektorprogrammet markerer denne masteroppgaven en lang, lærerik og spennende fase, som har gitt meg erfaring for livet. Jeg er takknemlig for muligheten til å fordype meg i hvordan elever kan oppleve livsmestring på skolen og hvordan samfunnsfaget kan bidra med viktige redskaper gjennom livets mange opp- og nedturer.

Mine avsluttende år på lektorprogrammet fikk en brå vending da min umistelige venninne tok sitt eget liv 24.januar, 2020. Denne oppgaven har hjulpet meg gjennom sorgen og jeg håper at jeg som lærer kan bidra til at unge mennesker opplever at de mestrer livet, og vet hvor uerstattelig de er i denne verden. Denne oppgaven er dedikert til deg, kjære Frida. Jeg hadde ikke vært den jeg er uten deg, og det går ikke en dag uten at jeg savner deg.

Jeg har mer enn en håndfull mennesker jeg må takke, jeg hadde ikke klart dette uten dere.

Tusen takk til min veileder Janicke Heldal. Du har hjulpet meg med oppmuntring, støtte og verdifulle tilbakemeldinger gjennom hele prosessen.

En stor takk til de fire samfunnsfaglærerne som stilte opp i en krevende skolesituasjon under koronapandemien. Uten deres åpenhet og refleksjoner ville ikke denne oppgaven eksistert.

Jeg vil takke min kjære venninnegjeng, Benedicte, Helene, Luna og Susanne, uten deres vennskap, kjærlighet og støtte ville denne oppgaven vært umulig. Tusen takk til Sara og Sanna for fem flotte år sammen, dere har gjort studiehverdagen helt fantastisk. Dere er alle uvurderlige.

Til slutt vil jeg takke mamma, pappa og mormor, som alltid heier på meg. Dere er min klippe og borg.

Oslo, juni 2020.

Emma Carlsson

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Introduksjon – Livsmestring på timeplanen	1
1.1 Aktualisering	2
1.2 Formål, problemstilling og avgrensning	4
1.4 Livsmestring i skolens styringsdokumenter	4
1.4.1 Livsmestring i overordnet del	5
1.4.2 Livsmestring i samfunnskunnskap	7
1.5 Oppgavens oppbygning	9
Kapittel 2: Teoretiske perspektiver på livsmestring	10
2.2 Mestring	12
2.2.1 Banduras mestringsteori	12
2.3 Tilhørighet	14
2.3.1 Antonovskys begrep «sense of coherence»	15
2.4 PERMA-modellen	16
2.5 Mentalisering og sosioemosjonell læring	17
2.6 Samfunnsfagets oppdrag	19
2.6.1 Hva er målet med utdanning?	20
2.8 Samfunnsfagets kunnskapsområder og livsmestring	23
2.9 Oppsummering	27
Kapittel 3: Forskningsmetode	28
3.1 Forskningsdesign og kvalitativ metode	28
3.1.1 Fenomenologien	29
3.1.3 Det kvalitative intervjuet	30
3.2 Utvalg	31
3.3 Forskerrollen	34
3.4 Intervjuguide	35
3.4.1 Gjennomføring av intervju	36
3.5 Metode for analyse	38
3.5.1 Transkribering	39
3.6 Koder og kategorisering	39
3.5.1 Reliabilitet	40
3.5.2 Validitet	42
3.6 Forskningsetiske betraktninger	43
Kapittel 5: Analyse	45
5.1 Deltagelse og skolemestring	45
5.2 Samhandling	49
5.3 Dialog	52
5.4 Relasjoner	55

<i>5.5. Oppsummering av de viktigste funnene</i>	58
Kapittel 6: Drøfting av funn	59
6.1 Hvordan forstår lærere i samfunnsfag temaet livsmestring?	59
6.1.1. Innholdsforståelse av livsmestring.....	59
6.1.2 Kunnskapstilegnelse = mestring	61
6.2 Hvordan skal folkehelse og livsmestring implementeres i samfunnsfag?	64
6.1.3. Gode faglige og relasjonelle erfaringer	64
6.1.3. Samhandling for livsmestring.....	67
Kapittel 7: Avslutning	71
7.1 <i>Veien videre</i>	73
Referanseliste	74
Vedlegg A: Samtykkeskjema	82
Vedlegg B – Intervjuguide	85
Vedlegg C – Godkjenning fra NSD	88

Kapittel 1: Introduksjon – Livsmestring på timeplanen

God psykisk helse kan sees i sammenheng med opplevelsen av at enkeltmennesket føler han eller hun mestrer livet. Dette aspektet er grunnleggende viktig for alle mennesker, slik at man som individ kan fornemme en følelse av velvære og gjennomgående god livskvalitet, det som kan kalles *det gode liv* (Uthus, 2020, s.18). Skolen er et sted hvor barn og unge tilbringer store deler av hverdagen sin og i møte med pedagogisk personale og andre elever blir eleven kjent med seg selv. I løpet av mange år på skolebenken utvikles både selvbildet og identitet i samhandling med andre mennesker. Gjennom erfaring og kunnskapstilegnelse lærer eleven flere metoder for hvordan hun eller han skal håndtere ulike utfordringer. Det er derfor avgjørende at skolen som utdanningsinstitusjon blir en arena som fremmer god psykisk helse og kan være en helsefremmende skole. Fokus på hvordan skolen kan lære bort ulike mestringsstrategier for å håndtere motgang kan føre til positive ringvirkninger senere i livet. Ved at elevene i større grad kan orientere seg i ulike komplekse sosiale situasjoner og samfunnsmessige dilemmaer, kan føre til færre urolige elever som klarer å være til stede i klasserommet (Skårderud & Duesund, 2014, s.160). Et slikt fokus i skolen kan ha en positiv påvirkning på elevenes utviklings- og læringspotensial som igjen fører til at de erfarer livsmestring (Uthus, 2020, s.7).

Fagfornyelsen påpeker at livsmestring er en del av skolens fremste oppdrag, og elevene skal lære seg ulike verktøy som hjelper dem til å mestre eget liv. *Folkehelse og livsmestring* er et av de tre tverrfaglige temaene som har blitt implementert i den nye læreplanen som ble tatt i bruk fra høsten 2020. I tråd med endringer i læreplanen skal skolen gi elevene kompetanse til å ta gode livsvalg. Elevene skal i større grad få en forståelse for hvilke faktorer som påvirker livet og hvordan man kan håndtere utfordringer og muligheter i livet på best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Målet med dette prosjektet er å få kunnskap om hvordan livsmestring kan forstås, og hvordan det kan brukes i samfunnsfaget. Verden blir stadig mer komplisert og det får oss til å stille nye spørsmål om hva som skal til for å mestre utfordringer i livet, både alene og sammen. For å møte dette problemet lønner det seg å investere i mennesker og få kunnskap om hvordan

mennesker kan utvikles og delta i samfunnslivet (Heimburg & Ness, 2020, s.9).

Livsmestringsundervisning kan variere ut ifra alder og oppgaven har derfor snevret inn i alderstrinn for å få en dypere forståelse for hvordan de aktuelle samfunnsfaglærere jobber med temaet. Målsettingen med prosjektet er å undersøke hvordan et utvalg samfunnsfaglærere på videregående skole forstår begrepet livsmestring, i tillegg til hvilke utfordringer og muligheter de ser for seg ved å implementere livsmestring som en del av sin undervisning.

1.1 Aktualisering

Kunnskapssamfunnet Norge satser på utdanning og Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8) la grunnlaget for hva som er skolens fremste mål: «*Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn*» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.6). Elevene skal i den grad det er mulig utstyres med de redskapene som trengs for å mestre livets uunngåelige vanskeligheter og hverdagslige krav. Ludvigsen-utvalgets foreslåtte satsingsområder er i tråd med forskning som tydelig påpeker at det gagnar samfunnet som helhet å satse på menneskers levekår så tidlig som mulig (Heimburg & Ness, 2020, s.9)

Fagfornyelsen er knyttet til samfunnsutfordringer og med et betraktelig større fokus på psykisk helse er livsmestring mer aktuelt enn noen gang. Dagens samfunn har generelt større åpenhet rundt psykisk helse og det har blitt et mye omdiskutert tema. Det er et økende behov for å støtte menneskers psykiske helse i en verden som blir mer komplisert og sammensatt, i tillegg til en økende prestasjonskultur i skolen (Skaalvik & Frederici, 2015). Viktigheten av god psykisk helse understrekes både internasjonalt og nasjonalt. Verdens helseorganisasjon, OECD og EU har økt innsatsen på å få mer og bedre kunnskap og ressurser knyttet til psykisk helse. I tillegg har den norske regjering utviklet en egen strategi for god psykisk helse, med mål om at flere skal oppleve å mestre hele livet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s.7). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) har sammen med Ungdata funnet en økning i selvrapporterte psykiske helseplager blant unge de siste ti årene (Eriksen et al., 2017). NOVAs undersøkelse viser at skolen er en arena hvor både unge gutter og jenter føler sterkt press. Dette presset fører for noen til nedstemthet, utmattelse og opplevelse av dårlig selvverd (Eriksen et al., 2017, s.7). Langvarig stressbelastning kan i stor grad påvirke unges framtidige helse, utdanning og sosiale liv. Dette er en årsak til at

samfunnet bruker omtrent 185 milliarder i året på behandling av psykiske lidelser (Sælebakke, 2018, s.31). I tillegg viser en urovekkende statistikk fra 2018 at det ble registrert 674 selvmord i befolkningen av Folkehelseinstituttet (2020). Det har også blitt registrert en økning i selvmord blant barn og unge, i 2016 tok 81 barn og unge livet sitt og i 2017 steg tallet til 126 (Leve, 2019). I 2019 tok 148 personer under 30 år livet sitt, og det er forventet en økning etter strenge koronarestriksjoner i 2020 og deler av 2021. Selvmord er den største dødsårsaken blant unge, etterfulgt av sykdommer og ulykker (Aasheim et al., 2021). *Leve* (2019), som er en organisasjon for etterlatte etter selvmord antar i tillegg til at det for hvert selvmord er seks ganger så mange selvmordsforsøk. Tallene går ikke ned, og dette er alvorlig. Med en slik dystre statistikk kan psykiske lidelser klassifiseres som et samfunnsproblem. I arbeidet med forebyggende tiltak er det viktig at skolen tar tak i hvordan de kan ruste elevene bedre til å møte på de ulike problemstillingene de vil stå ovenfor. Innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen forstås som en måte å møte disse utfordringene på.

Nedfelt i den norske opplæringsloven står det at formålet med skolen er å gi elevene nok redskaper, som innebærer både kunnskap, ferdigheter og holdninger, til å kunne mestre livet og delta i samfunnet for øvrig (Opplæringsloven, 2008, §1-1). Dette har videre blitt vektlagt som ett av tre tverrfaglige temaer i den nye læreplanen som tredde i kraft ved skolestart, høsten 2020. Folkehelse og livsmestring skal sammen med *Demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* være en del av grunnopplæringen som skal bidra til en livslang dannelsesprosess hos enkeltmennesket (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8). Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal hjelpe dagens elever med å kunne forstå hvilke faktorer som påvirker hvordan en har det i livet og temaet skal bidra til at en tar rasjonelle og ansvarlige valg når det kommer til eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.12). Utdanningsdirektoratet fremmer flere ulike områder som skal dekkes og nevner fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmisbruk, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi (2017, s.12). I de kunnskapspolitiske føringene vektlegges grunnleggende relasjonskompetanse som viktig for å kunne ha det godt med seg selv og fungere i et fellesskap. Dette er kompetanse som flere forskere på feltet ser som sentral, i tillegg til at skolen i større grad kan bli en helsefremmende arena (Sælebakke, 2018).

1.2 Formål, problemstilling og avgrensning

Denne masteroppgaven er rettet mot å bidra til mer innsikt og forståelse av samfunnsfagets rolle i tverrfaglig livsmestringsundervisning. Målet er å undersøke perspektiver, erfaringer og kunnskaper som kan bli tatt i bruk i undervisning for å styrke ressurser hos barn og unge som gjør at livet blir mer begripelig og meningsfullt. Hovedproblemstillingen lyder som følger:

Livsmestring i skolen. Samfunnsfagets muligheter og utfordringer med innføring av livsmestring som tverrfaglig tema.

Problemstillingen belyses gjennom to forskningsspørsmål. Disse er:

1. Hvordan forstår lærere i samfunnsfag temaet livsmestring?
2. Hvordan skal folkehelse og livsmestring implementeres i undervisningen?

For å undersøke samfunnsfagets rolle i livsmestringsundervisning har jeg undersøkt hvordan et utvalg lærere i samfunnsfag forstår det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, med vektlegging på begrepet livsmestring som er et komplisert begrep å ta i bruk. I prosjektet har jeg valgt å se på samfunnskunnskap og samfunnsfaglige programfag i videregående skole.

Kvale og Brinkmann (2017, s.155) skriver at i undersøkelsen av et fenomen er det viktig å ha en viss innsikt i hva man vil finne.. Siden livsmestring er et begrep som kan fortolkes på flere måter er det mulig at samfunnsfaglærere legger ulik betydning i begrepet. Forståelse av begrepet vil være førende for om og hvordan livsmestring implementeres i undervisningen. Formålet med dette prosjektet er å undersøke og få mer kunnskap om nettopp dette. Det er derfor nødvendig med en gjennomgang av hvordan begrepet blir presentert i fagfornyelsen og læreplanen.

1.4 Livsmestring i skolens styringsdokumenter

I dette avsnittet vil jeg først se på hvordan livsmestring blir beskrevet i overordnet del, for deretter å gi en redegjørelse for hvordan det tverrfaglige temaet blir presentert og skissert i læreplanen for samfunnskunnskap. Læreplan og overordnet del er styringsdokumenter som legger føringer for praksis i skolen og hvilke faglige og pedagogiske verktøy som skal bli tatt i bruk (NOU 2014:7). Hvilke begreper, retningslinjer og vektlegging som blir brukt i disse dokumentene er utgangspunktet for hvordan livsmestring skal forstås i en skolekontekst. Hva

som blir lagt vekt på er i stor grad normativt og gir en beskrivelse av mandatet skolen er gitt av samfunnet. Vektlegging av livsmestring og psykisk helse kan sees i sammenheng med at mestring i skolen er det samme som å mestre livet, fordi skolen ofte speiler samfunnet (Uthus, 2020 s.17). Livsmestring som begrep vil derfor bli diskutert videre på et teoretisk grunnlag, og hvordan livsmestring kan forstås i et utdanningsperspektiv i kapittel to.

1.4.1 Livsmestring i overordnet del

Et nytt læreplanverk ble innført fra august år 2020 og innebærer nytt innhold i alle fag, ny overordnet del og innføring av tre nye tverrfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolen har to grunnleggende oppdrag, som innebærer å sørge for dannelse og utdanning av enkeltindividet. I overordnet del beskrives verdier og prinsipper som er ønskelig i norsk skoleopplæring. Den overordnede delen av læreplanen utdyper hva som er skolens ansvar og hvordan opplæring av barn og unge skal foregå med fokus på blant annet menneskeverd, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, i tillegg til grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Folkehelse og livsmestring blir i overordnet del beskrevet som et tema som «skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.12). Videre understrekes det at livsmestring helt konkret dreier seg om å gi elevene grunnleggende forståelse for hvilke faktorer som er viktig for mestring av eget liv, og hvordan man kan påvirke disse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.12). Skolen skal gjennom utdanning til å mestre eget liv gi elevene de redskapene og ferdighetene som trengs for å beherske medgang og motgang, både av personlig og praktisk art på best mulig måte. Temaet omfavner flere områder og nevner; «fysisk og psykisk helse, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi», i tillegg uthever de mellommenneskelige relasjoner og store spørsmål som betydningen av meningen i livet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.12).

Livsmestringsundervisning kan ses i sammenheng med elevens rett til å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livet, i tillegg til å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet, ifølge opplæringsloven (§ 1-1). Elevene har med andre ord krav på undervisning som kan bidra til at enkelt individet mestrer livet, og at skolen skal bidra med å utvikle de ferdighetene som trengs for å klare dette.

Formålsparagrafen uttrykker de verdiene som norske skoler skal bygge praksisen på og understreker at disse verdiene skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.3). Dette utdraget kan sees i sammenheng med hvorfor livsmestring skal mer eksplisitt inn i skolen og er med på å styrke hensynet om at elevenes beste skal være et grunnleggende fokus i skolen. I skolens verdigrunnlag understrekes menneskeverdet som en del av menneskerettighetene Norge har bundet seg til juridisk, som er også en del av den norske grunnlov. De norske myndighetene har ansvar for at menneskerettighetene og menneskeverdets ukrenkelighet ligger som grunnlag for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.4). I formålsparagrafen understrekes det også at alle elever skal gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg som kan settes direkte i sammenheng med livsmestring som handler om å ta ansvarlige livsvalg. Områder som trekkes frem i formålsparagrafen for å ivareta menneskeverdet er tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet. I tillegg fremhever de at mennesker er sårbare og feilbare som kan ses i sammenheng med at mennesket må lære seg å håndtere livets opp- og nedturer. Individet utvikler seg i fellesskap med andre mennesker og dette får oppmerksomhet i formålsparagrafen.

I prinsipper for læring, utvikling og danning kan skolens dannings- og utdanningsoppdrag gjensidige avhengighet sees både i sammenheng med grunnopplæring, men også med livsmestringsundervisning. Opplæring i skolen skal danne grunnlaget for en livslang dannelsesprosess hos enkelt mennesket. Utdanning skal gi et godt utgangspunkt for at elevene skal kunne delta i utdanning, arbeids- og samfunnsliv, og denne kunnskapen skal gi mulighet for danning, som har frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8). Skolehverdagen skal forberede elevene på voksenlivet ved å gi de ulike utfordringer, både abstrakte og praktiske, som fremmer mestring og gir eleven erfaringer som kan tas med videre i livet. Viktigheten av dette blir igjen understreket i det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som skal bidra til at elever i større grad føler at de kan mestre utfordringene de måtte møte på gjennom et helt liv.

I overordnet del blir livsmestring som begrep og tverrfaglig tema begrunnet på flere områder. Begrunnelsen i opplæringsloven og formålsparagrafen legger vekt på videreførelse av menneskeverdet og prinsipper for læring, utvikling og danning.

1.4.2 Livsmestring i samfunnskunnskap

Samfunnskunnskap er et fellesfag for VG1 og VG2 som skal bidra til å utvikle engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2). Faget skal skape undring og utforsking, perspektivmangfold og samfunnskritisk tenking, medborgerskap og bærekraftig utvikling, i tillegg til utvikling av kunnskap rundt identitet og livsmestring. Disse temaene utgjør fagets kjerneelementer. Læreplanen understreker videre at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring handler om at elevene skal utvikle kunnskap om hva som påvirker deres identitet, selvfølelse, trygghet og tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.3). Som tidligere nevnt skal elevene møte på temaer som kjønn, seksualitet, grensesetting, rus, digitale spor og personlig økonomi, fra ulike samfunnsfaglige ståsteder. Valg av temaer blir begrunnet med at de kan bidra til at enkelt individet foretar gode livsvalg, i tillegg til å videreføre viktige verdier som forståelse og respekt for mangfold og for andres livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.3).

I samfunnskunnskap blir det dratt linjer mellom identitetsutvikling og livsmestring. Identitet er et begrep som særlig brukes i samfunnskunnskap for å få en forståelse for hvordan selvet blir skapt i samhandling med andre. Identitet er et begrep som både omfatter personlighet, selvbilde og selvoppfattelse, men også hvem individet er som en del av et større fellesskap. En følelse av velvære kan igjen ses i sammenheng med tilhørighet, at man opplever en identitet i samhandling med andre mennesker (Helsedirektoratet, 2015, s.56). Kunnskap om identitet og tilhørighet, i tillegg til å trygge elevenes selvfølelse er viktig for samfunnsdeltakelse, men det krever i tillegg at elevene behersker noen grunnleggende ferdigheter. Å trygge elevene i muntlige og digitale ferdigheter, i tillegg til å lese, skrive og regne kan dermed gi elevene like muligheter i samfunnet, så godt det er mulig. Det å kunne uttrykke seg selv muntlig og skriftlig, kunne argumentere og se ting fra forskjellige sider er viktig både for å kunne sette ord på egen opplevelse, men også i en samfunnsvitenskapelig danning (Christensen, 2015, s.11).

I læreplanen for samfunnskunnskap beskrives hvilke kompetansemål som kan kobles opp mot det nye tverrfaglige temaet. Her er det temaer og begreper som også er i det tverrfaglige temaet, blant annet seksualitet, grensesetting og personlig økonomi. Kompetansemålene i samfunnskunnskap som kan knyttes opp mot hva folkehelse og livsmestring er (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.5):

- *Utforske korleis interesser og ideologisk ståsted påverkar våre argument og val av kjelder, og reflektere over korleis det gir utslag i forskjellige meningar*
- *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 verdiar, normar 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*
- *Innhente informasjon om forskjellige former for sosial ulikskap i Noreg og drøfte samanhengen mellom ulikskap og utanforskap*
- *Reflektere over likskapar og ulikskapar i kulturuttrykk, identitet og levesett innanfor og mellom majoritet og minoritet i Noreg og Sápmi/Sábme/Sáepmie*
- *Utforske og beskrive korleis organiseringa av samfunnet og arbeidslivet i Noreg har endra seg, og drøfte korleis den nordiske samfunnsmodellen møter utfordringar enkeltpersonar og samfunnet står overfor*
- *Drøfte samanhengen mellom økonomisk vekst, levestandard, livskvalitet i eit globalt og berekraftig perspektiv.*

Kompetansemålene beskriver målene for opplæringen og hvordan bruk av utforsking, refleksjon og drøfting kan bidra til at elevene utvikler kompetanse i faget. Livsmestring omfatter at enkelt individet øver på å utforske sider ved seg selv, både når det gjelder egne følelser og tanker, men også mellommenneskelige relasjoner. Dette kan sees på som en grunnstein for en av samfunnskunnskapens viktigste mål, å stimulere til aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse. Det å aktivt bruke pedagogiske undervisningsopplegg som åpner opp for å øve på utforsking, refleksjon og drøfting kan gi elevene de redskapene de trenger for å mestre livet, både psykisk og fysisk, men også som en del av et demokratisk samfunn. Livsmestring har derfor fagspesifikk relevans.

Livsmestringsbegrepet er sammensatt av begrepene livet og mestring. Å definere livet kan være så enkelt som alt som har levd på jorden og i menneskets sammenheng de ulike periodene man møter på fra fødsel til død. Mestring er et mer komplisert begrep som ofte

brukes i utdanningssammenheng og selv om det ofte handler om hvordan en person håndterer ulike oppgaver, trengs det en dypere forståelse av hva det innebærer å mestre noe.

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av til sammen seks kapitler. Introduksjonen i oppgaven redegjør for prosjektets samfunnsmessige og utdanningspolitiske relevans, i tillegg til å vise den aktuelle problematikken rundt begrepet *livsmestring*. I kapittel to presenteres det teoretiske rammeverket. I dette kapittel ble det redegjort for begrepet livsmestring i skolens styringsdokumenter, men i neste kapitlet vil det bli gitt en teoretisk gjennomgang av begrepets betydning. I gjennomgangen vektlegges teorier om *mestring*, *tilhørighet*, *mentalisering* og *sosioemosjonell læring*. Videre i kapitlet blir det redegjort for hvilke funksjoner en god utdanning bør innebære. Til slutt ser jeg på samfunnsfagets didaktiske kjennetegn i sammenheng med livsmestring med fokus på; (1) det demokratiske verdigrunnlaget, (2) metoder og perspektiver innenfor samfunnsfaglige disipliner (3) aktuelle problemstillinger, samfunnsstrukturer og prosesser og (4) elevens livsverden (Christensen, 2015). I kapittel tre redegjør jeg for hvilken fremgangsmåte jeg hadde for innhenting av data som belyser problemstillingen, i tillegg til hvilke metodiske valg som ble tatt i studiens ulike forskningsfaser. Avslutningsvis i kapittel tre skriver jeg om refleksjonene rundt mine metodiske valg i forskningsprosjektet. I kapittel fire presenteres oppgavens analysefunn som er delt opp i fire hovedkategorier; *deltagelse og skolemestring*, *samhandling*, *dialog* og *relasjoner*. I kapittel fem drøftes oppgavens funn i lys av teori og tidligere forskning. Avslutningsvis vil jeg i kapittel seks oppsummere oppgavens hovedfunn, foreslå didaktiske tilnærminger til temaet livsmestring og drøfte noen av implikasjonene dette kan ha for lærerutdanningen og videre forskning på feltet.

Kapittel 2: Teoretiske perspektiver på livsmestring

Formålet med dette prosjektet er å få kunnskap om hvordan samfunnsfaglærere forstår begrepet livsmestring og hvordan det nye tverrfaglige temaet skal tas i bruk i undervisningen. For å kunne si noe om livsmestring er det nødvendig med en teoretisk gjennomgang av begrepets betydning.

Begrepet livsmestring bygger opp en forventning av å «mestre» noe, men hvordan skal man lære bort strategier for å mestre livet? Dette spørsmålet åpner opp for videre spørsmål over hvilke mestringsstrategier skolen bør legge vekt på og hvordan elevenes individuelle behov skal møtes. Begrepet mestring belyses gjennom Banduras (1982) begrep *mestringstro* (*self-efficacy*) som i stor grad handler om at man har tillitt til at de ressursene og redskapene man har er nok til å håndtere og utføre ulike oppgaver og situasjoner i livet (Danielsen & Tjomsland, 2017, s.450). Videre bygger undersøkelsen på Antonovskys teori (1979) om *salutogonese* og *sense of coherence*. Hans teoretiske bidrag beskriver vesentlige faktorer som bringer god helse til tross for stressende livsbetingelser, og viktigheten av en følelse av opplevd sammenheng i livet for å mestre utfordringer en støter på (Michelet & Klevan, s.255, 2020).

PERMA-modellen, som ble utviklet av den amerikanske psykologiprofessoren Martin Seligman, er fruktbar for å forstå begrepet *well-being*, som på norsk direkte kan oversettes til *velvære* (Helsedirektoratet, 2015, s.8). Seligman (2018, s.334) mener det er fem grunnleggende faktorer som fungerer som byggeklosser for at individet skal oppleve velvære og god livskvalitet. De fem faktorene som blir brukt i modellen er *positive følelser*, *engasjement*, *relasjon*, *mening* og til slutt det å kunne *avslutte med tilfredshet*. Alle elementene er avhengig av hverandre og kan være et godt utgangspunkt for å se hvordan lærere innen samfunnsvitenskapelige fag kan jobbe med det tverrfaglige temaet.

Som et psykodynamisk rammeverk presenteres *mentaliserings* og hvordan en slik metodikk kan være med på å gjennomføre livsmestringstemaene som nevnes i læreplanen (Sælebakke, 2018, s.72; Skårderud & Sommerfeldt, 2013). Å øve på empati i forhold til seg selv, andre og samfunnet man lever i kan være med på å styrke individets mulighet til å møte komplekse og

utfordrende situasjoner i livet. Å øve på empati og omsorg kan være avgjørende for å skape et varmere samfunn, og kan styrke flere av de tverrfaglige temaene i skolen, både *bærekraftig utvikling* og *demokrati og medborgerskap*. I tillegg blir mentalisering beskrevet som en grunnleggende faktor når det kommer til sosial kompetanse (Skårderud & Duesund, 2014, s.153). En gjennomgang av mentalisering og sosioemosjonell læring vil være av interesse fordi det gir en dypere forståelse for det menneskelige selvet. Samtidig kan mentalisering ifølge Allen (2003) bidra til å skape mening i motgang, bevare synspunkter i livet som inkluderer håp, initiativ og aksept, erfare mestring og ansvarlighet for egen atferd, delta i meningsfulle aktiviteter, å kommunisere, føle seg tilknyttet og ha egenskapen til å både kunne gi og motta støtte, ha følelsesmessige relasjoner og evnen til gjensidig empati (Skårderud, 2020).

Videre vil oppgavens teoretiske rammeverk bestå av en redegjørelse av hva som er samfunnsfagets oppdrag og hvordan faget kan brukes til å fremme verktøy som kan hjelpe unge til å mestre eget liv. Biesta (2009) brukes for å belyse utdanningens tre funksjoner og bidrar med begrepene *kvalifiserende*, *sosialiserende* og *subjektiverende* i sin tilnærming til skolens oppdrag. Med kunnskap, forståelse, refleksjon og tilhørighet kan eleven sosialiseres inn i samfunnet, men samtidig kunne ta valg som er bra for enkeltindividet.

Avsluttende vil jeg ved bruk av Christensen (2015, s.23) se på samfunnsfagets kunnskapsområder i sammenheng med livsmestring. Samfunnsfagdidaktikerens teoretiske bidrag knytter fagets vitenskapsområder og eleven sammen ved å se på (1) det demokratiske verdigrunnlaget, (2) metoder og perspektiver innenfor samfunnsfaglige disipliner, (3) samfunnsstrukturer og prosesser, og (4) elevenes livsverden. Samfunnsfag kan brukes som et medierende redskap for elevene, med andre ord være et hjelpemiddel for hvordan mennesket agerer i verden (Christensen, 2015). Faget kan gi elevene viktig kunnskap og erfaring til hvordan omverden kan tolkes, samtidig gi ulike forslag til hvordan eleven kan ta stilling til verden, i tillegg til ulike måter å delta og handle på. Det tar for seg hvordan individet utvikler kunnskap og ferdigheter, som igjen blir en del av erfaringen, samtidig som man evner å skape ny lærdom og innsikt.

2.2 Mestring

For å skape engasjement og motivasjon for læring i en klasse er det viktig at elevene har en viss mestringsforventning. Å forvente mestring er avgjørende i elevers skolehverdag, men også generelt i livet (Grimsæth & Hallås, 2016, s. 149). Mestringsforventning er av stor betydning når det kommer til hvorvidt individet vil prøve seg på oppgaven, hvor mye innsats som legges inn, hvor lenge det arbeides med oppgavene, og om utfordringer unngås eller ikke. I litteraturen finnes det mange ulike måter å definere mestring på, dette prosjektet bygger på Lazarus og Folkmans (1984) definisjon. De definerer mestring som «constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person» (Lazarus & Folkman, 1984, s.141). Mestring er et sammensatt begrep, men i denne sammenhengen forstås det som et forhold mellom indre og ytre krav og individets ressurser til å håndtere disse. Gjennom erfaring og håndtering av ulike situasjoner oppstår mestring, og det oppfattes som en dynamisk prosess som er prosessorientert og ikke egenskapsorientert (Michelet & Klevan, 2020, s. 255). Prosessen bestemmes av hvordan enkeltindividet håndterer ulike situasjoner og hvilke valg som blir tatt for å overkomme utfordringer. Mestring er helt sentralt i et helsefremmende inkluderingsbegrep, og er viktig for mulighetene til utvikling hos mennesket og opplevelsen av velvære (Uthus, 2020, s.159). Det er en rekke teorier om mestring. Et teoretisk bidrag som er relevant for livsmestring er utviklet av Bandura. I følgende avsnitt presenteres begreper og teoretiske antagelser fra denne teorien som er fruktbare for å belyse problemstillingen i dette prosjektet.

2.2.1 Banduras mestringsteori

Enkelt menneskets tro på at man selv har de kunnskaper og ferdigheter som trengs for å overkomme vanskeligheter og få de resultatene man ønsker blir kalt for *mestringsforventning*, (*self-efficacy*), av den kanadiske psykologen Bandura (1997). Mestringsforventning er et viktig redskap i personens liv og henger sammen med individets handlekraft. I skolen vil det si at eleven forventer å få til læringsaktiviteten (Danielsen & Tjomsland, 2017, s.450). Det er viktig at skolen som institusjon jobber mot overordnede mål som pågangsmot, vilje og engasjement fordi dette kan øke elevenes forventninger til å mestre, som er viktig redskaper å ta med seg videre i livet. Banduras mestringsteori dreier seg om tiltro til egen mestring og handler om «beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments (Bandura, 1997, s.3). Denne mestringsteorien

forutsetter fire ulike utgangspunkt til forventning om mestring; (1) tidligere erfaringer med å mestre en oppgave, (2) observere andre mennesker mestre oppgaven, som vi sammenligner oss selv med og oppfatter oss som like, (3) bli oppmuntret av andre mennesker på en overbevisende måte om å beherske oppgaven og det siste utgangspunktet er (4) tidligere positive eller emosjonelle reaksjoner til forventning om mestring (Uthus, 2020, s.161). Disse fire kildene viser at det er våre tanker om egen mestring som er mest avgjørende, og ikke våre evner og biologiske anlegg.

For å styrke enkeltmenneskets myndiggjøring har Bandura (2006) utviklet et agent-perspektiv rettet mot menneskelig utvikling. Bandura (2006) tar i bruk begrepet *human agency*, som handler om at enkeltindividet er agent i eget liv. Det vil si at mennesket bevisst påvirker sin egen livssituasjon gjennom å være selvorganiserende, proaktive, selvregulerende og selvreflekterende (Bandura, 2006, s.164). Mennesket er ikke født inn i et deterministisk samfunnssystem. Det handler med andre ord i stor grad om *myndiggjøring* og er det samme som begrepet *empowerment* som ble lansert av WHO i 1986 (Uthus, 2020, s.164). Begrepet ble lansert for å øke bevisstheten rundt menneskets egne ressurser til å påvirke egen helse. Bandura beskriver fire viktige egenskaper som forutsetter myndiggjøring. Det første er *intensjonalitet*, som omhandler menneskets handlingsplan og realisering av disse, med andre ord en bevissthet mot ønsket mål (Bandura, 2006, s.164). Neste egenskap er *gjennomtenkning*, som handler om å planlegge fremtiden og at dette hjelper enkeltindividet til å nå sine mål. Den tredje egenskapen er *selvregulering*, som er at personer tar i bruk ulike strategier for å kunne gjennomføre oppgavene de møter på og målene de har satt seg. Til slutt finner vi *selvreflektering*, som handler om at mennesket gjennom selvbevissthet har mulighet til å reflektere over sine tanker og handlinger, og denne egenskapen er helt essensiell for myndiggjøring og livsmestring (Bandura, 2006, s.165). Gjennom å være agent i sitt eget liv kan enkeltindividet sørge for de bidragene som trengs til det hendelsesforløpet som er ønskelig. Bandura anerkjenner de sosiale strukturene som finnes i samfunnet, men understreker at disse sosiale systemene er bygd på menneskelig aktivitet og derfor kan også enkelt individet være autonomt innenfor disse strukturene (Bandura, 2006, s.165). Mestring handler om evnen til å kontrollere individuelle følelser og tilbøyeligheter, og om opplevelsen av å være del av noe større enn seg selv. I litteraturen omtales dette som tilhørighet, altså det å høre til sammen med andre. Å oppleve mestring i skolen kan føre til at man føler en tilhørighet til skolen, og en tilhørighet til skolen kan føre til at man lettere klarer å møte motstand. Derfor trenger vi perspektiver på hvordan tilhørighet og mestring hører sammen.

2.3 Tilhørighet

Mestring henger som allerede nevnt tett sammen med tilhørighet, og i en skolesammenheng kan mestring og tilhørighet forstås som gjensidig avhengige begreper. Elevenes opplevelse av tilhørighet blir derfor også en viktig komponent i livsmestringsutdanning. Det å mestre ulike oppgaver i løpet av skolehverdagen er viktig for å føle tilhørighet i skolen, det samme gjelder hvis man opplever å mislykkes i læringsaktivitetene i klasserommet, som kan svekke følelsen av tilhørighet (Uthus, 2020, s.162). Å oppleve nære og trygge relasjoner er et grunnleggende behov for alle mennesker. Forskning på frafall i videregående skole viser viktigheten av å ha nære relasjoner på skolen, spesielt til læreren, for å redusere risikoen for frafall, i tillegg til at det påvirker elevens psykiske helse (Sælebakke, 2020, s.193). Det er med andre ord ikke bare selve relasjonen som påvirker elevens opplevelse av skolehverdagen, men også kvaliteten på denne relasjonen (Sælebakke, 20118, s.193).

Enkeltmennesket har et medfødt behov for tilhørighet ifølge Roy. F Baumeister og Mark R. Leary (1995). I deres artikkel *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation* fremhever de at mennesket har en indre drivkraft til å danne og opprettholde betydningsfulle og langvarige mellommenneskelige relasjoner (Baumeister & Leary, 1995, s.497). Menneskets indre behov for tilhørighet fører til målrettet atferd som bidrar til å tilfredsstille dette behovet. Tilhørighet kan beskrives som en følelse av å passe inn, at man har en positiv forbindelse til andre mennesker. «No man is an island» er hentet ut fra John Donnes dikt (1975) og får med seg kjernen med tilhørighet, nemlig at mennesker er knyttet til hverandre på en eller annen måte. Baumeister & Leary's teori viser til behovet for tilhørighet som viktig på flere arenaer, både kognitive prosesser, emosjonelle mønstre, atferdsmessige responser i tillegg til helse og velvære (Baumeister & Leary, 1995, s.522). De sammenligner behovet for tilhørighet med behovet for mat. Behovet for tilhørighet er derfor svært viktig for individet. Dette kan også videreføres til skolehverdagen både som grunnleggende for utvikling og læring, men også i et livsmestringsperspektiv. Å føle en tilhørighet til klassen kan øke elevens indre motivasjon, som er en viktig faktor for egen mestringstro. Tilhørighet handler om at menneskets ønske om nære relasjoner forsterker følelsen av at man er delaktig i et fellesskap. Det å høre til i et fellesskap påvirker igjen følelsen av at egen tilværelse har mening og at det personen sier og gjør er av betydning. I

neste avsnitt vil jeg videre redegjøre for sammenhengen mellom tilhørighet og en følelse av at hverdagen har mening.

2.3.1 Antonovskys begrep «sense of coherence»

Som presentert tidligere er tilhørighet sterkt knyttet til en følelse av sammenheng og mening (Uthus, 2020, s.158). Aaron Antonovsky (1998) utviklet teorien om *salutogenese*, som handler om hvilke faktorer som fører til god helse til tross for utfordringer og stressende livsbetingelser. Helt essensielt i denne teorien finner man begrepet «*sense of coherence*», som kan oversettes til opplevelse av mening eller sammenheng. Antonovsky beskriver tre komponenter for at individet skal oppleve mening i livet sitt og håndtere utfordringer man kan møte både på skolen, i arbeidslivet og gjennom mellommenneskelige relasjoner. (1) Det første tar for seg troen på at verden man lever i kan forstås og forklares, i tillegg til behovet for at den er forutsigbar. (2) Videre behøver individet å ha tro på at en selv vil håndtere krav som stilles og at man har de ressursene som trengs for å løse ulike oppgaver. (3) Til slutt for å skape mening trenger man å tro at de utfordringene man møter på er verdifulle, og derfor verdt å investere i (Krøninger-Jungaberle & Grevenstein, 2013, s.1). Disse tre komponentene danner til sammen grunnlaget for hvordan man kan håndtere utfordringer i livet på en vellykket måte, i denne sammenheng blir vellykket sett på som en måte som ikke går utover vår psykiske eller fysiske helse. Håndteringsstrategier for utfordringer er noe som både kan læres om, men også i stor grad øves på i skolen. Dette kan overføres til samfunnsfaget gjennom at det er et fag som skal ta hensyn til elevenes livsverden. Samfunnsfaglige utfordringer bør bli presentert på en forståelig og relevant måte for eleven, i tillegg gi elevene de redskapene som trengs for å kunne reflektere og øve på problemløsning. Derfor kan Antonovskys teori være med på å belyse hvordan temaet livsmestring kan bli gjort om til praktiserende pedagogikk i samfunnsfaget. At mennesket opplever at livet har en mening er dermed helt grunnleggende for å oppleve livsmestring, for uten mening vil ikke menneske investere eller gjøre de endringene som er nødvendig for å møte vanskeligheter. Litteraturen peker i tillegg på at vi lærer best og opplever livsmestring når vi er i en tilstand av tilfreds. Derfor trenger både lærere og elever å forstå hva som skal til for å skape et godt klassemiljø med elever som opplever tilfredshet i deres skolehverdag. Hvilke faktorer som påvirker vår glede og lykke kan forklares nærmere ved hjelp av PERMA-modellen.

2.4 PERMA-modellen

Det er viktig at elevene opplever livsmestringsundervisning som relevant for eget liv. På den måten klarer de lettere å ta i bruk kunnskapen som redskaper i hverdagen. I tillegg er man mer mottagelig for læring når man er opplevd å være tilfreds med egen tilstand, og ikke opplever stress eller andre negative sinnstilstander. For å få en bedre forståelse for sammenhengen mellom elevens livsverden og livsmestring tar jeg i bruk PERMA-modellen utviklet av psykologiprofessoren Martin Seligman. At både lærer og elev får kjennskap til hva som trenger å ligge til grunn for læring og for hvordan individet selv kan påvirke for å oppnå følelse av velvære kan være nyttig kunnskap. PERMA-modellen illustrerer hvilke elementer som er nødvendig for å føle velvære, og består av positive følelser, engasjement, relasjoner, mening og å avslutte med tilfredshet (Seligman, 2018, s.333). Positive følelser innebærer at man klarer å se sine erfaringer, problemer og det ukjente i et positivt lys, i tillegg til at vi kan føle ekte glede. Engasjement er å være interessert og opptatt i en hendelse og opplevelse av en flytsone. Gode relasjoner er viktig for å føle tilhørighet og gjør oss bedre i stand til å møte utfordringer. I tillegg er gode relasjoner også helt avgjørende for læring (RTVS, 2020). Mening handler om at individet finner mening i aktivitetene vi gjør, alt fra store komplekse spørsmål som meningen med demokrati til hvorfor jeg bør lese akkurat den boken. Mening handler også om å være del av et fellesskap og gir oss større evne til å holde ut (RTVS, 2020). Det handler ikke bare om å komme i mål, men også føle tilfredsstillelse ved å ha fullført en oppgave. Dette er viktig for å oppleve mestring. PERMA-modellen kan være viktig for å gi elevene en forståelse på hva de selv kan gjøre for å være tilfreds med livet sitt. De ulike delene av modellen kan være helt ulik fra person til person og det krever selvinnsikt å forstå hva som skaper positive følelser for en selv, hvordan man kan jobbe for å skape gode relasjoner, og hvilke aktiviteter skaper engasjement hos meg. Modellen befinner seg innenfor positiv psykologi og handler om hvordan vi som mennesker positivt kan påvirke tanker og følelser. For å vite hvordan vi kan ta ansvar for egne tanker og følelser, trenger vi også kunnskap om hvordan vi kan påvirke de.

Modellen kan også kobles opp mot læring av sosial og emosjonell kompetanse, som har sammenheng med mindfulness og oppmerksomt nærvær. Disse verktøyene kan øves på praktisk og gi eleven bedre evne til å se sammenheng med egen livsmestring, tanker, følelser og bevissthet (Sælebakke, 2018, s.100; Haugan, 2020, s.204). Empati blir et nøkkelbegrep som omfatter både omsorg ovenfor seg selv og andre individer, men også empati for

verdenssamfunnet for øvrig. På skolen kan man øve på empati, inkludering og samhørighet. Elevene blir utfordret til å prøve å forstå seg selv, men også prøve å forstå andre. Det kan argumenteres for at slike ferdigheter kan være med å forebygge psykisk uhelse ved hjelp av verktøy som selvregulering og sosialt samspill (Haugan, 2020, s.204). Dette kan være veldig viktig i elevenes møte med opplevelser som er skremmende, smertelige og angstfulle. Empati brukes i denne sammenhengen ikke for å ta bort vonde opplevelser og følelser, det er ofte uunngåelig, men for at det ikke skal bli for overveldende. Mentalisering og sosioemosjonell læring kan også være viktig i demokratisk sammenheng, fordi elevene gjennom å øve på sin grunnkompetanse også blir bedre kjent med seg selv og evnen til å kunne kommunisere med andre (Sælebakke, 2018, s.213). Grunnkompetansen blir illustrert gjennom *femkanten*, som er en modell utformet av Jes Bertelsen (2010). Modellen representerer hvordan vi kan oppleve autentiske relasjoner gjennom fem åpninger; *hjerte, bevissthet, pust, kreativitet og kropp* (Sælebakke, 2018, s.33). Femkanten til Bertelsen illustrerer betydningen for helhet og sammenheng i seg selv, mellom andre mennesker og forholdet til miljøet (Sælebakke, 2018, s.33). Forståelsen bygger på at mennesket har iboende ressurser i seg som kan trenes på. PERMA-modellen kan derfor være et viktig overordnet virkemiddel for å i fellesskapet løse komplekse problemer, som blant annet gjelder miljø og klima. For å belyse dette dypere trenger vi å se på hva litteraturen sier om mentalisering og hvordan dette kan brukes til å forstå sitt eget sinn i større grad, i tillegg til hvordan det kan brukes til å se på livsmestring på et overordnet nivå.

2.5 Mentalisering og sosioemosjonell læring

Mentalisering er et begrep som tar for seg de mentale prosessene som oppstår når vi prøver å forstå og gi mening til eget sinn og atferd, men også andres sinn og atferd (Skårderud & Duesund, 2014, s.153; Haugan, 2020, s.206). Dette innebærer tanker, følelser, lyster, behov, ønsker og intensjoner. Fonagy, Georgley, Jurist og Target (2002) mener at mentalisering er individets evne til å se andre innenfra og seg selv utenfra, og individets kapasitet til å gjøre dette vil ha en positiv effekt på selvregulering og empati. Det er en måte å organisere seg selv og sin egen relasjon med andre på gjennom refleksjon. Trening i mentalisering kan derfor gi individet muligheten til å utvikle perspektiver og ferdigheter som kan bidra til en positiv håndtering av livet. Ifølge Fonagy og Bateman mfl. (2012) kan mentalisering deles opp i følgende fire dimensjoner.

Den første dimensjonen tar for seg både implisitt og eksplisitt mentalisering. Hver og en av oss tar inn over oss konstante inntrykk av omverden som nesten går automatisk, og som i stor grad baserer seg på magesfølelsen vår eller tidligere erfaringer og kunnskaper vi har med oss (Skårderud & Duesund, 2014, s.153; Haugan, 2020, s.207). Dette er det Fonagy og Bateman (2012) kaller for implisitt mentalisering. På den andre siden av dimensjonen finner vi eksplisitt mentalisering, som omhandler de mentale prosessene som blir tatt i bruk når vi trenger å reflektere over hvordan vi skal forstå og håndtere en ukjent situasjon. Mennesket bytter på å ta i bruk de to metodene og de kan brukes samtidig. Haugan (2020, s.208) forklarer at mentalisering er en egenskap som påvirkes av personlige egenskaper og erfaringer, i tillegg til kontekstuelle forhold, som hvem du er med og hvilken situasjon du står ovenfor. Det er med andre ord en dynamisk egenskap, som krever fleksibilitet og evnen til å tilpasse seg hos individet.

I den andre dimensjon skiller det mellom indre og ytre fokus. Når individet vender oppmerksomheten på det indre orienterer han eller hun seg rundt antakelser, motiver og følelser, mens når oppmerksomheten er på det ytre har han eller hun fokus på det observerbare som ansikt, kropp og atferd (Haugan, 2020, s.209). I samhandling med andre mennesker bør man derfor ta både personens indre og ytre atferd under observasjon for å få innsikt og forståelse for årsaken til en oppførsel eller samhandling.

Mentalisering som skiller mellom mental tilstand hos seg selv og andre, er den tredje dimensjonen til Fonagy og Bateman (2012). Dette handler om evnen til å forstå hvordan egne følelser, tanker og atferd påvirker andre, i tillegg til hvordan andres igjen påvirker deg. Dette krever relasjonell kompetanse og kommunikasjon med de menneskene du omgås for å få en forståelse av hvordan vi konstant påvirkes i et mellommenneskelig miljø (Haugan, 2020, s.209).

Den siste dimensjonen representerer individets evne til å mentalisere over kognitive og affektive tilstander. Dette innebærer at individet kan reflektere over egne og andres følelser i mellommenneskelige relasjoner (Haugan, 2020, s.110). Det kognitive er tanker og antakelser, mens det affektive handler om følelser og behov. Det vil si at individet som kan mentalisere på en god måte klarer å reflektere over egne følelser og behov, samtidig som han eller hun klarer å ta innover seg andres følelser og behov i samhandling med andre mennesker. Individet klarer å forstå sammenhengen mellom tanker og følelser. Eksempelvis hvis en elev

er misfornøyd med resultatet på egen prøve, føler seg trist og skamfull og konkluderer med at han eller hun er en dårlig person som ikke mestrer noe, kan mentalisering hjelpe. Ved bruk av mentalisering kan eleven forstå sammenhengen mellom resultatet på prøven og egen reaksjon, uten at det skal gå utover selvfølelsen og elevens verdi som menneske. Følelsen av å mislykkes kan kobles opp mot prøvens resultat og ikke alle arenaer i elevens liv. Her overlapper mentaliseringsbegrepet med mindfulness, fordi det handler om å forstå situasjonen i seg selv, hvilke verdier som er viktigst og hva som er urealistiske krav for seg selv (Dyrdal, 2020, s.120; Skårderud & Duesund, 2014, s.154).

Mentalisering kan også beskrives som grunnleggende viktig i vår sosial kompetanse, og kan derfor sees i sammenheng med sosioemosjonell læring. Sosioemosjonell læring innebærer de fem kompetansene; selvbevissthet, selvstyring, sosial bevissthet, relasjonsferdigheter og ansvarlig beslutningsevne. Forskning støtter opp under at slike kompetanser styrker elevenes robusthet ovenfor ulike påkjenninger, også kalt *resiliens* (Haugan, 2020, s.212-2013). Mentalisering innebærer både indre sinn og mellommenneskelige relasjoner, med andre ord er det en kombinasjon av selvrefleksjon og forståelse for mellommenneskelige relasjoner (Skårderud & Duesund, 2014, s.154). Haugan (2020, s.2013) argumenterer for at det er sammenheng mellom mentalisering og sosioemosjonell læring fordi gjennom bruken av mentalisering utvikler individet selvbevissthet, dette gjør at han eller hun kan utvikle sosial bevissthet som igjen danner grunnlaget vårt for relasjonsferdigheter. Mentalisering kan derfor være en tilnærming til livsmestring, siden det kan hjelpe den enkelte å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på best mulig måte (Dyrdal, 2020, s.119). Mentalisering kan knyttes opp mot både tilhørighet og mestringstro, og vil derfor fungere som et overordnet teoretisk rammeverk i artikkelen. For å kunne knytte opp til hvilke muligheter og utfordringer det finnes ved å innlemme livsmestring som en del av samfunnsfagundervisningen trengs det en nærmere utredning for hva fagets oppdrag er.

2.6 Samfunnsfagets oppdrag

Samfunnsfag er et fag som inneholder flere ulike disipliner som sosiologi, statsvitenskap, samfunnsgeografi og samfunnsvitenskap, og brukes dermed som en samlebetegnelse for disse. Felles er at det handler om å få en dypere forståelse for det samfunnet vi befinner oss i. En forståelse for de prosessene og strukturene som eksisterer i samfunnet er relevant i et

livsmestringsperspektiv fordi det kan gi større forståelse for verden, som kan virke stor og u håndterlig i mange sammenhenger. Denne delen vil se på Biestas (2009) teoretiske forslag for hva som er samfunnsfagets oppdrag i skoleutdanningen. Biesta (2009, s.33) løfter frem tre funksjoner med utdanningen, at den skal være kvalifiserende, sosialisierende og subjektiverende. Det er viktig å se på hva som er egentlig formålet med utdanning og at dette i stor grad kan resultere i læring av kunnskap som ikke kan måles. Temaet folkehelse og livsmestring kan være med på å sette dette i større fokus, og være med på å fremme det vi egentlig ønsker å få ut av utdanningen.

2.6.1 Hva er målet med utdanning?

Utdanning er en menneskerett og er nedfelt i FNs verdenserklæring om menneskerettigheter (FN-sambandet, 2021). I tillegg har FN vedtatt god utdanning som et bærekraftsmål, hvor målet er å «sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle» (FN-sambandet, 2021). Det er mange diskusjoner på hvilke verdier som er ønskelig å utvikle via utdanningen og norsk skole fokuserer på seks verdigrunnlag: (1) menneskeverdet, (2) identitet og kulturelt mangfold, (3) kritisk tenkning og etisk bevissthet, (4) skaperglede, engasjement og utforskertrang, (5) respekt for naturen og miljøbevissthet og (6) demokrati og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det kan argumenteres for at livsmestring alltid har vært skolens fremste oppdrag, og at disse ønskelige utdanningsresultatene skal komme enkeltmenneske og samfunnet til gode. Spørsmålet blir hvordan vi kan sikre oss de overnevnte resultatene og Biesta (2009) stiller viktige spørsmål om hvordan slike resultater kan bevises gjennom målbare prøver. Biesta argumenterer for at god utdanning må innebære tre funksjoner, kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Biesta funksjoner vil videre bli sett på i lys av samfunnsfagets oppdrag og i et livsmestringsperspektiv.

Skolens kvalifiserende funksjon innebærer å utvikle kunnskap, ferdigheter og forståelse hos barn og unge slik at de har det grunnlaget det trengs for å kunne delta i samfunnet (Biesta, 2009, s.37). Videre deler Biesta (2009, s.38) opp kvalifisering til å delta i samfunnet inn i to dimensjoner, en på det spesifikke og en på det generelle nivået. Spesifikk kvalifisering dreier seg om å gi individet den opplæringen som behøves i et spesifikt yrke, eller en spesifikk ferdighet. Den generelle kvalifiseringen skal forberede individet på livet, alt fra forståelse for ulike kulturer og samfunn, demokrati og forbrukerøkonomi (Biesta, 2009, s.38). Dette har en

direkte sammenheng med samfunnsfagets relevans og sentrale verdier i læreplanen, som innebærer ferdigheter som å kunne drøfte, reflektere, utforske og tenke kritisk. I tillegg skal faget legge til rette for utvikling av forståelse for meningsmangfold, samfunnsmessige strukturer, grunnleggende demokratiske verdier, digitale ferdigheter og etisk bevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.2). Samfunnskunnskap er dermed et sentralt fag for at elevene skal kvalifiseres til å bli deltakere i samfunnet. Fagets ferdigheter tar for seg egenskaper som å fortelle, forklare, sammenligne, diskutere, vurdere og drøfte. Det er en pågående diskusjon om hva drøfting innebærer. På den ene siden har man et hierarkisk syn på drøfting, et perspektiv utformet av Benjamin Bloom (1956). Her forstås drøfting som en ferdighet man kun kan oppnå etter at man innehar kunnskapen som trengs, i tillegg til å redegjøre og anvende det (Langø, 2015, s.147). På den andre siden kritiserer Throndsen, Hopfenbeck, Lie og Dale synet på at drøfting kun er en egenskap eleven kan mestre etter reproduksjon og anvendelse (Langø, 2015, s.147). De argumenterer for at alle elever kan beherske drøfting, men at dette gjøres på ulike nivåer. Felles for ferdigheten er at eleven skal kunne argumentere fra ulike sider og komme frem til en logisk konklusjon. Fjeldstad (2013, s.256) argumenterer for at hensikten med samfunnskunnskap er å stimulere elevene til å utvikle (1) instrumentell rasjonalitet og (2) kritisk rasjonalitet, i tillegg til (3) myndiggjøring av eleven til å bli demokratisk medborger. Disse kvalifikasjonene skal sørge for at eleven skal kunne ta reflekterte beslutninger, tenke kritisk og fornuftig over kunnskap man blir presentert for gjennom ulike aktører i samfunnet og at eleven skal kunne delta i det sosiale og politiske liv. Det Fjeldstad redegjør for kan forstås som samfunnsfagets kvalifiserende funksjon.

Gjennom mange år med utdanning skal barn og unge sosialiseres til å bli medlemmer av samfunnet og dets sosiale, kulturelle og politiske praktiser. Denne funksjonen beskriver Biesta (2009, s.40) som sosialiserende og handler om hvordan skolen som institusjon overfører de normer og verdier som trengs for å vedlikeholde kulturen. Skolen setter ofte standarden for hva som er ønskelig at individet skal tenke og handle. I samfunnskunnskap er de ønskelige normene og verdiene nedfelt i fagets kjerneelement som er å skape undrende og utforskende elever, perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning, medborgerskap og bærekraftig utvikling i tillegg til identitet og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2019, ss. 2-3). Utdanning er aldri nøytral, og folkehelse og livsmestring som nytt tverrfaglig tema i skolen kan ses på som et resultat av flere faktorer i samfunnet. Det blir pekt på flere årsaker til at dette temaet har blitt innført, blant annet en forståelse av at barn og unge blir forstått som

en gruppe som er ekstra utsatt, i tillegg til at stadig flere Ungdata-undersøkelser oppgir at barn og unge har det verre enn før (Madsen, 2020, s.99).

Til slutt mener Biesta at god utdanning må innebære en subjektiverende funksjon. Subjektivisering av individet er den prosessen som finner sted for å bli et selvstendig individ (Biesta, 2009, s.40). For å bli et selvstendig individ må eleven ikke internalisere alle eksisterende normer og verdier, men sette spørsmålstegn og aktivt tenke over hvorfor de eksisterer og om de er det beste for samfunnet. Kritisk tenkning er et nøkkelbegrep i de samfunnsfaglige fagene på skolen og er også satt som et av de høyeste målene. Begrepet forstås som en ferdighet, en egenskap og en kompetanse. Kritisk tenkning er viktig i prosessen med å myndiggjøre individet, og krever at eleven gjør seg opp en mening gjennom refleksjon i stedet for overføring av fakta (Shor, 1992, s.12). I tråd med samfunnsfaget skal eleven kunne sette spørsmålstegn ved rådende maktstrukturer i samfunnet og kunne reflektere rundt bakgrunnen for og konsekvensene ulike handlinger har, både i demokratisk, bærekraftig og samfunnsforstand. Egenskaper som blir løftet frem for å være en god kritisk tenker er blant annet nysgjerrighet, åpenhet og søkende. Det er en rød tråd mellom kritisk tenkning som skal øves på i samfunnsfagene og forståelsen av livsmestring. Myndiggjøring i skolen handler i stor grad om å gjøre folk i stand til å definere sine egne problemer og finne egne løsninger i fellesskap med andre (Shor, 1992, s.13). Dette gjentar seg i forståelsen av livsmestring i samfunnskunnskap, som nettopp tar for seg å diskutere ulike temaer som kan bidra til å gjøre gode livsvalg for seg selv og samfunnet. Livsmestringsutdanning, kritisk tenkning og myndiggjøring skal stå i front i kritisk-demokratisk pedagogikk og føre til endring både hos individet og i samfunnet (Shor, 1992, s.15). Den subjektiverende funksjonen innebærer prosesser både hos individet og hos samfunnet, som har en gjensidig påvirkning på hverandre, og det er viktig å skape en forståelse for dette i utdanningen. God utdanning skal dermed sørge for å ikke lage passive medborgere, men aktive medborgere som kan delta i ulike arenaer i samfunnet og har de redskapene og kunnskaper som behøves for å gjøre dette på en reflektert måte. For å demonstrere forskjellen vil den kvalifiserende funksjonen kvalifisere eleven med ferdigheter som blant annet kritisk tenkning, mens den subjektiverende funksjonen krever enda mer av eleven, nemlig at eleven må kunne ta selvstendige valg på bakgrunn av egne refleksjoner. Samtidig er det en konflikt mellom den sosialiserende funksjonen og den subjektiverende funksjonen som samfunnsfagets oppdrag.

I avsnittet over avslutter jeg med å trekke frem en grunnleggende utfordring med utdanningssystemet. Denne utfordringen for skolen omtales gjerne som det pedagogiske paradoks og handler om hvordan elevene både skal bli selvstendig tenkende, kritiske personer samtidig som de skal sosialiseres inn i et bestående samfunn. Fjeldstad (2013) spør hvordan skolen skal oppdra og danne barn til å bli frie og selvstendige, samtidig som de skal bli demokratiske handlende medborgere. Disse spørsmålene kan knyttes tilbake til filosofen Immanuel Kant som stilte seg spørsmålet: «Hvordan kultiverer jeg friheten ved tvangen? Jeg skal venne min elev til å tåle tvang i friheten hans, og jeg skal samtidig lede ham til selv å bruke sin frihet på en god måte» (Løvlie, 2017, s.22). Med andre ord blir dilemmaet hvordan hjelpe elever til å bli selvstendige og lykkelige, samtidig som de skal bli til ansvarlige samfunnsmennesker. Dette paradokset skaper enda et problem for samfunnsfaglærerne; hvordan utdanne mennesker som opplever livsmestring.

Livsmestring legger til grunn tre forståelser av utdanning. For det første gjelder det å informere eleven, slik at hun eller han kan ta informerte valg når det kommer til eget liv. Utdanning for livsmestring har redskaper som kritisk tenkning som målsetting, fordi det kan hjelpe elevene til å stå på egne bein. Mennesket lever i samhandling med andre, og som tidligere presentert i teorien er tilhørighet fundamentalt. Derfor er det avgjørende at elevene lærer å samhandle med andre mennesker, dermed er mentalisering og sosial intelligens grunnleggende for livsmestring. Hvordan samfunnsfagets kunnskapsområder kan bidra til livsmestringsundervisning vil bli redegjort for i neste avsnitt.

2.8 Samfunnsfagets kunnskapsområder og livsmestring

Til sammen vil dette fungere som et analytisk rammeverk for resten av oppgaven.

I forrige avsnitt redegjorde jeg for hvordan samfunnsfaget både har en kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende funksjon i lys av Biesta (2009). I dette avsnittet vil jeg bruke Christensen (2015) som teoretisk bidrag for å gi oppgaven en didaktisk innramming. En av samfunnsfagdidaktikkens fremste mål er å gjøre om vitenskapelige perspektiver og teorier om til didaktiske problemstillinger, slik at det kan brukes i et klasserom.

Samfunnsfaglærernes mandat innebærer blant annet er å finne ut hvilke undervisningsformer som fremmer elevenes faglige læring, men med innføring av folkehelse og livsmestring, må de også reflektere over hvordan dette kan brukes videre som redskaper til å mestre eget liv. Christensen (2015, s.23) trekker frem fire koblinger mellom samfunnsfagets

vitenskapsområder og eleven: det demokratiske verdigrunnlaget, metoder og perspektiver innenfor samfunnsfaglige disipliner, samfunnsstrukturer og prosesser og til slutt elevenes livsverden. Dette kan gi eleven et analytisk blikk på egen livsverden, som igjen kan fylle elevens liv med mening og en forståelse for individets plass i en større sammenheng (Christensen, 2015, s. 27). I følgende del vil Christensens firedeling knyttes opp mot livsmestring for å vise samfunnsfagets relevans i livsmestringsundervisning, med andre ord hvordan det kan brukes som et medierende redskap.

Den første koblingen tar for seg hvordan elevene kan bli demokratiske deltakere i samfunnet (Christensen, 2015, s.32). Skolen har som mandat å videreføre demokratiet og demokratiske verdier som respekt, toleranse og den enkeltes rett til frie valg (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7). Elevene opprettholder demokratiet gjennom å sosialiseres gjennom kunnskapsopplæring, tilegnelse av verdier, holdninger og praktiske erfaringer med institusjonene i samfunnet som skal ta vare på deres grunnleggende rettigheter (Stray & Sætra, 2018, s.102). For at et slikt system skal opprettholdes er det helt grunnleggende at borgerne i et samfunn tror på at dette er slik et samfunn bør organiseres. Det eksisterer et spenningsforhold mellom selvstendigjøring av individet og at dette må gjøres i tråd med de demokratiske prinsippene (Christensen, 2015, s. 32). Klasserommet kan være et sted hvor elevene kan øve på demokratiet, men også livet generelt. Sammenhengen mellom demokrati og livsmestring kan sees i sammenheng med Deweys forståelse av demokrati som kan ansees mer som en livsform enn en politisk styreform (Stray & Sætra, 2018, s.109). Skolen er en arena hvor ulike mennesker møtes, hvor man kan delta i et fellesskap og vokse på hverandres erfaringer, noe som er med på å legge grunnlaget for et demokrati der alle mennesker uavhengig av bakgrunn og ståsted kan delta. På skolen vil unge mennesker oppleve utfordringer, men også løsninger, som er viktig for demokratiet, men også viktig for enkeltmennesket ved å se at ting kan løse seg i samhandling med andre. Med andre ord kan utdanning sees på som en prosess hvor barn og unge lærer seg ferdigheter til å tilpasse seg demokratiet, men også påvirke det. Demokratiet trenger gode relasjoner for å skape det grunnlaget som trengs for at enkelt individet skal våge å stå i krevende utfordringer, samtidig som det vil gi de gode erfaringer med å håndtere stress, oppleve personlig vekst og øke kreativiteten som trengs for å møte dagens og morgendagens utfordringer (Fikse, 2020, s.65). Demokratiidealet i norsk skole går hånd i hånd med livsmestring fordi man ønsker å fremme de samme mulighetene for alle mennesker.

Ved bruk av metoder og perspektiver innenfor samfunnsfaglige disipliner kan samfunnsfag fungere som et medierende redskap for elevene. De vitenskapelige disiplinene som sosiologi, sosialantropologi, statsvitenskap og samfunnsøkonomi skal gi elevene de ferdighetene som trengs for å løse komplekse samfunnsfaglige problemer (Christensen, 2015, s. 37).

Samfunnsfaglige metoder og ferdigheter som elevene skal lære er samfunnsvitenskapelige perspektiver og argumentasjon, behandle ulike typer materiale, kommunisere samfunnsfaglige forhold, overblikk over ulike hendelser og forhold i samfunnet, og til slutt en forståelse for at samfunnet er menneskeskapt (Christensen, 2015, s.37). Samfunnsfaget kan gi elevene begreper, tankesett og perspektiver til å forstå verden, og forstå at den ikke er statisk, men dynamisk. På den måten kan elevene ta i bruk faget som et medierende redskap, en verktøykasse som kan tas i bruk når elevene skal fortolke sin egen livsverden og samfunnet. Myksja og Fikse (2020, s.18) understreker også viktigheten av å lære mer om hva som påvirker personer, grupper, samfunnskulturer og systemer, og hvordan enkeltmenneske kan ta best vare på seg selv i den kulturen han eller hun har født i.

Samfunnsfag er et aktualitetsfag og innholdet bestemmes av gjeldende og relevante temaer og hendelser, men også større strukturer og prosesser (Christensen, 2015, s.42). Flere av kompetansemålene i faget omhandler sosialisering, identitetsutvikling, grensesetting og ulikhet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.6). Samtidig rapporterer NOVA (2017) om at ungdommer opplever ulike forventninger fra samfunnet, digitale utfordringer og et uutholdelig press fra alle hold og kanter. Samfunnsfaget og samfunnsfaglige problemstillinger kan derfor belyse flere av utfordringene knyttet til livsmestring. Norsk ungdom har aldri hatt mer frihet enn nå, og med denne friheten følger et enormt press (Madsen, 2020, s.115). Dette krever at ungdom får en forståelse for ulike begreper og strukturer som påvirker oss, som er verktøy samfunnsfaget kan gi dem.

Den siste koblingen tar for seg elevenes livsverden. Å bruke elevenes egne erfaringer aktivt i undervisningen og øve på å kommunisere med andre mennesker er essensielt for å utvikle verktøy som behøves for at eleven skal kunne forstå og handle i samfunnet (Christensen, 2015, s.46). Dette dannelsesformålet med samfunnsfag er hentet fra Wolfgang Klafki (1975) som mente at vitenskapen skulle være grunnleggende i dannelsesutdanningen, dette kalte han metodisk dannelse (Christensen, 2015, s.47). Målet er å trene opp individets vurderingsevne ved å arbeide med ulike metoder i undervisningen som eleven kan få bruk for senere i livet (Christensen, 2015, s.48). Samfunnsfagsundervisningen skal lage en sammenheng mellom

fokus på ferdigheter og fokus på vitenskapelige teorier og metoder, slik at det kan bli håndterlige redskaper i den virkelige verden. Målet med slik dannelse av elevene er å skape bevissthet om sentrale problemer som skjer her og nå, eksempelvis klimaspørsmålet, global og lokal ulikhetsproblematikk og problemer knyttet til teknologi eksempelvis «fake news» (Ryen, 2017). Dette krever at elevene utvikler reflekterte synspunkter, evner til argumentasjon, kritisk tenkning både om eget ståsted og andres ståsted, empati og evnen til å sette seg inn i komplekse sammenhenger. Slike ferdigheter er viktig for å ha en meningsfull demokratisk deltakelse, men kan også være viktig i et livmestringsperspektiv.

Kortizinky fremhever også viktigheten av å knytte opp aktuelle hendelser til elevenes konkrete livsverden, fra det fjerne til subjektivt nære (Ryen, 2017). Det er en fordel at lærestoffet kan knyttes opp til elevenes egne erfaringer og opplevelser, fordi det kan gjøre abstrakte teoretiske begreper og teorier mer konkrete fordi de kan knyttes opp til dagsaktuelle hendelser, episoder og informasjon for elevene (Ryen, 2017). Gjennom ungdomstiden opplever man mye forandring både i kroppen, men også gjennom relasjoner, utdanningsvalg og valg om fremtiden. Ved å gi elevene redskaper som kan knyttes opp til elevenes egne tanker, følelser og adferd kan det føre til at elevene har mer bevissthet omkring egne livsvalg og hvordan det påvirker andre i større grad (Dyrdal, 2020, s.121). Å øve seg på å velge det mest hensiktsmessige alternativet i ulike situasjoner er viktig for individet selv, men også viktig når det kommer til betydningsfull demokratisk deltakelse. Eksempelvis kan mindfulness være en øvelse som kan hjelpe elevene til å få det fjerne til å bli nært. Mindfulness handler om å være aktivt til stede i øyeblikket uten å dømme eller vurdere, det handler om individets evne til å regulere sin egen oppmerksomhet (Dyrdal, 2020, s.122). Holdninger som fremmes i mindfulness er nysgjerrighet, åpenhet og aksept, som også er holdninger man ønsker å fremme i samfunnsfaget. Det å knytte elevenes livsverden til aktuelle hendelser kan hjelpe elevene til å møte ulike fenomener på en bevisst måte hvor man aktivt vurderer hvordan man møter virkeligheten. Dette kan aktivt brukes til hvordan elevene forholder seg til hendelser som skjer i samfunnet, men også egne tanker og følelser. Evnen til å være til stedet i eget liv kan føre til selvomsorg, som videre kan føre til empati for andre som kan føre til en rausere verden. Det kan derfor argumenteres for at elevenes livsverden kan sees i sammenheng med å lære elevene ferdigheter innen mentalisering, som kan skape et godt fellesskap og være gode medborgere.

Et mål med samfunnsfaget er at elevene skal ta faget i bruk som et medierende redskap, en verktøykasse som kan tas i bruk når elevene skal fortolke sin egen livsverden og samfunnet. Christensen (2015, s.27) viser til hvordan samfunnsfag tilbyr en rekke begreper, teorier, modeller, metoder og forståelsesmetoder til å fortolke verden. Med livsmestring kan det hende det blir lettere å gjøre samfunnsfag om til et medierende redskap og for lærere å unngå at elevene føler seg fremmedgjort av temaene. I tillegg kan det styrke samfunnsfagets rolle i skolen, fordi faget er av stor relevans i et livsmestringsperspektiv.

2.9 Oppsummering

Det teoretiske rammeverket består i første del av hvilke beskrivelser det finnes av begrepet livsmestring i skolens styringsdokumenter. Som det fremkommer blir det lagt betydelig vekt på begrepet *mestring*, og hvordan elevene skal mestre ulike utfordringer hun eller han kan møte på gjennom livet. I den forbindelsen blir Bandura (1997) inkludert for å få en dypere forståelse for mestring og begrepene *mestringsforventning* og *agent i eget liv* blir tatt i bruk for å forstå hvilke faktorer som skal til for at individet skal handle og viktigheten av å føle at man har de ressursene som trengs for å håndtere diverse oppgaver. Samtidig er mennesket et vesen som lever med andre mennesker og Baumeister og Leary (1995) og Antonovsky (1998) blir brukt for å forstå viktigheten av tilhørighet for å oppleve mestring i samhandling med andre. Det relasjonelle aspektet ved livsmestring er essensielt hvor mentalisering og sosioemosjonell læring viser hvordan kontakt og relasjoner er viktige byggeklosser for å oppleve livskvalitet. Samfunnsfaget er på mange måter det faget som skal formidle ulike levemåter og elevene lærer å se og forstå verden vi lever i. Avslutningsvis brukes Biesta (2006) for å forklare hvordan skolen kan utvikle ferdigheter som er viktige i individets kontinuerlige utvikling, i tillegg til Christensen (2015) for å demonstrere hvordan samfunnsfaget kan utstyre elevene med en viktig verktøykasse for livet.

Kapittel 3: Forskningsmetode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for valg av metode, samt utdype hvilke metodiske valg jeg har tatt under innsamling, tolkning og systematisering av data for å besvare de aktuelle problemstillingene:

1. *Hvordan forstår lærere i samfunnsfag temaet livsmestring*
2. *Hvordan skal folkehelse og livsmestring implementeres i undervisningen?*

Metode omhandler hva slags fremgangsmåte som har blitt gjort for å besvare forskningsspørsmålet og betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2017, s.140). Hensikten er å gi en detaljert beskrivelse på hvilken systematisk fremgangsmåte jeg benyttet meg av for å besvare problemstillingene (Everett & Furseth, 2012, s.138). I denne delen redegjør jeg for hvilke metodiske valg som har blitt tatt og hvorfor. Første del vil gå nærmere inn på studiens forskningsdesign og begrunnelsen for bruk av kvalitativt intervju. Videre vil jeg presentere utvalg og rekrutteringsprosessen. I tredje del vil jeg beskrive intervjuguiden, for så å demonstrere hvordan jeg har gått frem i gjennomføringen av datainnsamling i den fjerde delen. Bearbeiding av datamaterialet og dermed analyseprosessen blir redegjort for i den femte delen, og den sjette delen vil omhandle studiens validitet og reliabilitet. Til slutt vil jeg diskutere de etiske aspektene ved denne studien.

3.1 Forskningsdesign og kvalitativ metode

Formålet til forskningsdesignet er å skape et logisk forhold mellom problemstilling og metodisk tilnærming (Everett og Furseth, 2012, s. 128). I et hvert forskningsprosjekt er det derfor problemstillingen som er utgangspunktet for valg av metode (Larsen, 2017, s.20). Som forsker må en stille seg tre helt essensielle spørsmål, *hva* man ønsker å undersøke, *hvorfor* man ønsker å undersøke dette fenomenet og *hvordan* dette skal gjennomføres. Datainnsamlingsmetoden må korrelere med problemstillingen og jeg argumenterer derfor for at et kvalitativt forskningsdesign vil kunne gi meg data til å kunne besvare oppgavens problemstilling. Kvalitativ forskning er en utbredt forskningsmetode i samfunnsvitenskapelige disipliner og er en metode som flittig blir brukt til innsamling av data i pedagogikk, som i de fleste tilfeller omhandler mennesker (Kleven, 2014 s.34).

Grunnen til valg av kvalitativ forskningsmetode er at jeg ønsker å samle inn data som forteller om et utvalg samfunnsfaglærere sine tanker, meninger, holdninger og kunnskap om det tverrfaglige temaet livsmestring (Kleven, 2014, s.34). Formuleringen av oppgavens problemstilling er derfor avgjørende for valg av metode og siden problemstillingen legger vekt på dybde og ønsker mengdedata fra få enheter, vektlegges kvalitativ metode. Et kvalitativt forskningsdesign gjør det mulig å avdekke hvordan en lærer skaper mening og forståelse av det bestemte temaet.

Sammenlignet med kvantitative metoder som søker kunnskap gjennom bredde og statistiske variabler, fokuserer kvalitative metoder på å gå i dybden med få enheter (Larsen, 2017, s.26). Fordelen med kvalitativ metode er at det skaper grunnlag for sterk avgrensning av informasjonsmengde og jeg kunne samlet inn data som kunne gitt grunnlag for generaliserende statistikk (Larsen, 2017, s.28). I mitt tilfelle ønsket jeg dypere forståelse av livsmestringsbegrepet og bruken av det i undervisning, som krever utfyllende og utdypende svar. Larsen skriver at fordeler ved kvalitative metoder gjør det mulig for forskeren å stille oppfølgings spørsmål og gjøre et dypere dykk inn i intervjupersonens livsverden (Larsen, 2017, s.29). En slik metode kan også styrke oppgavens troverdighet i og med at man kan rydde opp i misforståelser og man som forsker vil kunne få innholdsrik og nyansert innblikk om fenomenet som undersøkes.

3.1.1 Fenomenologien

Målet med denne studien er å få kunnskap om samfunnsfaglæreres opplevelse av begrepet livsmestring og hvordan de planlegger å ta i bruk det tverrfaglige temaet i samfunnsfagundervisningen. For å besvare oppgavens problemstilling har jeg som forsker valgt en fenomenologisk tilnærming, som gir meg muligheten til å undersøke verden slik den oppleves fra subjektets eget perspektiv (Solem, Thuen og Tilden, 2008, s.98).

Fenomenologien ble grunnlagt av filosofen Edmund Husserl og videreutviklet av Martin Heidegger. Senere tok fenomenologien en eksistensialistisk og dialektisk retning, av Jean-Sartre og Maurice Merleau-Ponty (Kvale & Brinkmann, 2017, s.44). Fenomenologien er et filosofisk perspektiv som i sammenheng med kvalitativ forskning betyr at man skal undersøke et sosialt fenomen. Fokuset er på å forstå fenomenet ut ifra intervjupersonenes beskrivelser og opplevelser av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2017, s.45). Virkeligheten blir forstått slik mennesket oppfatter den, og formålet med en fenomenologisk studie er å beskrive

menneskers erfaringer med fenomenet. Et fenomenologisk utgangspunkt er svært fruktbar for å forstå intervjupersonenes fortolkninger av meningen med fenomenet, som i denne studien er livsmestring i samfunnsfag.

Fenomenologiske studier kan skille mellom et sosiologisk og et psykologisk individuelt perspektiv. Et sosiologisk perspektiv innebærer å undersøke grupper av individer og hvordan de skaper mening gjennom sosiale interaksjoner. Psykologisk individuelt perspektiv vil derimot ha individet selv i hovedfokus. For å besvare oppgavens forskningsspørsmål vil jeg ta utgangspunkt i det psykologiske perspektivet innenfor fenomenologien, hvor jeg setter søkelys på samfunnsfaglærerens egen erfaring og oppfattelse av livsmestring i samfunnsfag. En fenomenologisk studie forutsetter at jeg som forsker er bevisst på mine synspunkter og er åpen for å motta de erfaringene som intervjupersonene ytrer, fordi dette er sentralt for å få en relativ fordomsfri beskrivelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2017, s.46). Denne type fenomenologisk forskning blir også kalt «nedenfra-perspektiv», fordi oppgaven min som forsker er å få et innblikk i samfunnsfaglærernes faktiske forståelse av fenomenet, og oppgaven vil studere hvordan de forstår, reflekterer og gir mening til egen praksis og livsmestring (Solem, Thuen og Tilden, 2008, s.98). Ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s.45) burde forskeren også strebe etter å beskrive fenomenet, snarere enn å forklare det. Dette metodiske utgangspunktet danner rammen for hvordan jeg som forsker innhenter kunnskap om fenomenet livsmestring i skoleverket.

3.1.3 Det kvalitative intervjuet

Et kvalitativt forskningsintervju ønsker å forstå intervjupersonens subjektive verden, med andre ord hvordan de skaper mening og forståelse av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2017, s.20). For å gjennomføre et forskningsintervju er det flere egenskaper som intervjueren må ta i betraktning for å oppnå god kvalitet, som innebærer å rendyrke samtaleferdighetene våre. Dette innebærer kriterier som tilsier en profesjonell samtale, hvor det konstrueres kunnskap mellom intervjuer og intervjuperson, som resulterer i kunnskap om et fenomen i samfunnet (Kvale & Brinkmann, 2017, s.22). Denne studien tar i bruk semi-strukturert intervju, som består av en kombinasjon mellom strukturerte og ustrukturerte spørsmål. Det vil si at jeg som forsker på forhånd har bestemt tema og utvalgte spørsmål, samtidig som jeg har muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i selve intervjuet. Fordelen med semi-strukturerte

intervjuer er at forskeren kan gå dypere inn i intervjupersonens livsverden med spontane meningsutvekslinger.

Et forskningsintervju brukes for å innhente kunnskap, selv om metoden ofte blir møtt med kritikk om at dataene som samles inn i for stor grad er påvirket av intervjupersonens holdninger, og at disse ikke blir tatt i betraktning (Fjær, 2018, s.27). Det er viktig å ta i betraktning at samtalen er sosiale konstruert, som legger til grunn for ulike posisjoner og rom for handlinger under selve intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2017, s.33). Fjær (2018, s.27) trekker frem tre teknikker som han anser som viktig for å samle inn kvalifiserende data, «sammenligning, leting etter flere indikatorer og vurderinger av sammenheng med tidligere forskning». Siden en intervjusituasjon er konstruert på en annen måte enn en hverdagssamtale, er kritikken rettet mot at hva folk sier de gjør ikke nødvendigvis sier noe om handlingene deres. Samtidig er det viktig å skille mellom observasjons- og intervjudata, hvor et kvalitativt forskningsintervju søker folks redegjørelser (Fjær, 2017, s.29). Et semi-strukturert intervju vil i tillegg gi forskeren i større grad mulighet til å sammenligne intervjuene (Kleven, 2014, s.40). Samtidig som man ønsker heterogene intervjudata, fordi vi søker intervjupersonens subjektive opplevelser, altså hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2017, s.42). Intervjupersonens opplevelser, holdninger og følelser er en del av forklaringen for å forstå et fenomen, og kan styrke forskerens forståelse av det.

3.2 Utvalg

I kvalitative intervjuer er hovedregelen at intervjupersonen kan reflektere om det aktuelle temaet (Tjora, 2018, s.130). Det er derfor viktig å velge intervjupersoner i tråd med studiens formål. I denne besvarelsen vil det strategiske utvalget bestå av samfunnsfaglærere som underviser i samfunnskunnskap eller andre samfunnsfaglige programfag på videregående skole, med undervisningserfaring. Årsaken til dette valget er et ønske om å få en dypere innsikt i hvordan temaet livsmestring skal tas i bruk i samfunnsfagene og for å få en bevissthet i ulike læreres erfaring og forståelse av temaet. Intervjupersonene har dermed både egenskaper og kvalifikasjoner som kan gi svar på problemstillingen. Lærerperspektivet på dette kan øke kunnskapen om hvordan et nytt tverrfaglig tema kan innføres i samfunnsfagene, og de didaktiske løsningene av det i undervisningssituasjoner. Samfunnsfaglærere med erfaring vil kunne ha et reflektert standpunkt på hvordan de skal lede unge menneskers læringsutvikling i temaet. Undervisningserfaring tilsier også at lærerne har kunnskap og

praksis om relasjonskompetanse, som på lik linje med fagkompetansen er av stor betydning for å bygge opp elevenes evne til livsmestring (Sælebekke, 2018 s.19). Utvalget som blir beskrevet her håndplukket og et slikt utvalg kalles *strategisk utvalg* (Tjora, 2018; Thagaard, 2013). Utvalget kan også beskrives som en begrenset gruppe, i og med at de består av samfunnsfaglærere på videregående skole, i tillegg til at deltakerne er relativt likeverdige.

Videre måtte jeg tenke over hvor mange intervjupersoner som var hensiktsmessig å ha med i studien. Jeg måtte prøve å ta et reflektert valg som tok hensyn til at antall personer både påvirker undersøkelsens gyldighet og hvor dypt jeg får dykket i datamaterialet. Det talte for at det var en fordel med få personer i studien som kunne gi meg mye datamaterialet på forskningsspørsmålet. Dette er i tråd med resonnementet til Kvale og Brinkmann (2017, s.149) som argumenterer for at et fåtall deltakere åpner opp for at forskningen kan bli gjort mer grundig og håndterlig, i tillegg til at få deltakere kan gi mer enn nok interessant informasjon om et fenomen. Tjora (2018, s.143) argumenterer også for at man skal oppleve *metning* i intervjuene, med andre ord at det ikke kommer frem nye detaljer i intervjuene. Samtidig er metning som kriterium i denne studien problematisk i og med at livsmestring er et begrep med mange nyanser. Denne studien tar i bruk fire intervjupersoner, som gir svært relevant informasjon om folkehelse og livsmestring i samfunnsfaglige fag på videregående skole. Med tanke på masteroppgavens rammer fant jeg det mest hensiktsmessig å intervju få personer som jeg kunne analysere grundig, og satset derfor på et utvalg på mellom fire til seks samfunnsfaglærere.

For å få tak i informanter var målet å få til *snøballutvelging*, ved at utvelging av intervjupersoner skjer med hjelp av aktørene selv (Grønmo, 2016, s.117). Jeg startet ved å ta kontakt med lærere i samfunnskunnskap på en videregående skole jeg selv arbeider på, som resulterte i to intervjupersoner. Å ta i bruk egne nettverksmønstre viste seg å være vanskelig for å rekruttere lærere. Grunnen til det var at mange lærere har blitt stående i en krevende arbeidssituasjon under en verdensomspennende epidemi som har krevd en helt ny måte å undervise på. I stedet tok jeg i bruk egne nettverksmønstre og kontaktet flere ferdigutdannede lektorer som jeg selv har studert med. De fikk tak i sine kollegaer som igjen resulterte i to nye informanter som hadde kriteriene som trengtes for studien. Til slutt endte jeg opp med fire intervjupersoner fra Oslo og Viken, tre kvinner og en mann.

Intervjupersonene hadde mellom 5 - 16 år med undervisningserfaring, men alle hadde ulik utdanningsbakgrunn og erfaring. Tre av intervjupersonene underviser i samfunnskunnskap på VG1 og VG2, den fjerde har undervist i faget før. I tillegg underviser flere av intervjupersonene i samfunnsfaglige programfag, blant annet politikk og menneskerettigheter og samfunnsgeografi. To av intervjupersonene jobber på yrkesfagliglinje og har dermed ikke undervist i det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i og med at de ikke tar i bruk den nye læreplanen før høsten 2021. Likevel har alle videregående skoler blitt pålagt den nye læreplanen og det har aktivt blitt jobbet med den på team-møter og fellestid med hele skolen. Det må tas i betraktning at det kan være en ulempe at flere av intervjupersonene ikke har tatt i bruk det nye temaet som skal undersøkes i denne studien i og med at man som lærer ofte kan endre sin forståelse i praksis. Samtidig har hjemmeundervisning satt flere kjepper i hjulene for å jobbe tverrfaglig og få en grundig innføring av de nye tverrfaglige temaene. Likevel er det refleksjoner rundt selve begrepet *livsmestring* og undervisningsopplegg knyttet til temaet jeg er interessert i å få kunnskap om og her har alle intervjupersonene noe å bidra med.

Det er viktig å reflektere over intervjupersonenes villighet til å delta (Tjora, 2018, s.138). Det kan stilles spørsmål om hvorfor intervjupersoner ønsker å delta i et forskningsprosjekt. Er lærere som ønsker å snakke mer om livsmestring i skolen generelt mer positivt innstilt enn de som ikke ønsker å delta? Kan det være at samfunnsfaglærere som er spesielt negativ til det nye temaet ikke vil la seg intervju eller dele deres refleksjoner rundt fenomenet. Det kan være mange forklaringer på hvorfor akkurat disse fire intervjupersonene takket ja til å dele deres tanker i et kvalitativt intervju, det er derfor viktig å vurdere om utvalget av informanter kan svekke studiens troverdighet. Alle intervjuene startet med at intervjupersonen sa at de ikke følte seg helt sikker på temaet *livsmestring*, denne usikkerheten kan tyde på at lærerne på forhånd ikke hadde en spesifikk grunn til å delta i studien. Samfunnsfaglærerne ble rekruttert via nettverksmønstre. Å rekruttere via nettverksmønstre kan også i større grad sørge for at personene takker ja grunnet bekjentskap og ikke fordi de uttalt har en spesifikk mening om temaet for oppgaven. Det kan derfor argumenteres for at informantene ikke påvirker graden av troverdighet for studien.

For å sikre lærernes anonymitet velger jeg å kalle intervjupersonene «Lærer 1 (L1)», «Lærer 2 (L2)», «Lærer 3 (L3)» og «Lærer 4 (L4)». Jeg hadde først bestemt meg for å gi hver lærer et pseudonym, men siden det kun er fire lærere og tre av de er kvinner følte det enda sikrere og

bare referere til de med tall. Anonymisering er noe intervjupersonene har krav på og det er viktig å verne om deres privatliv (Befring, 2016, s.32) Til sammen har disse fire samfunnsfaglærerne bidratt med rike og dype refleksjoner rundt temaet livsmestring og hvilke muligheter og begrensinger de ser med implementeringen av temaet i faget deres.

Presentasjon av informantene:

Intervjuperson	Antall år som lærer i faget	Samfunnsfaglige undervisningsfag:	Varighet intervju
Lærer 1	12-13 år	Samfunnsgeografi og sosialkunnskap	50 minutter
Lærer 2	7 år	Samfunnskunnskap og politikk og menneskerettigheter	1 time og 3 minutter
Lærer 3	7-8 år	Samfunnskunnskap VG1	52 minutter
Lærer 4	7 år	Samfunnskunnskap på yrkesfag VG2	50 minutter

3.3 Forskerrollen

Kvalitativ forskning baserer seg på en fortolkningstradisjon og metoden er innforstått med at både datamaterialet og forsker aldri vil være fullstendig nøytrale (Tjora, 2018, s.235). Som forsker i denne oppgaven er jeg innforstått med at jeg ikke er en komplett objektiv observatør og det er derfor viktig å redegjøre for min egen posisjon til forskningsarbeidet.

Hovedgrunnen til at jeg er spesielt engasjert i livsmestring og hvordan skolen kan bidra i jobben med bedre psykisk helse er fordi jeg selv mistet en av mine nærmeste venninner til psykisk sykdom. Jeg ønsker å søke mer kunnskap om livsmestring og hvordan man forstår hva som bidrar til at mennesker opplever å føle seg mislykket. I praksis på både ungdomsskole og videregående skole opplevde jeg også å føle på en slags hjelpeløshet i hvordan jeg kunne støtte barn og unge mer i krevende situasjoner. I denne studien har jeg jobbet aktivt med å være bevisst på mine erfaringer og forståelser for livsmestring, slik at jeg

var åpen og villig til å endre på min oppfatning for de opplysningene og funnene som kommer frem underveis.

Min nære posisjonering til temaet kan ha påvirket min tolkning på datamaterialet, men dette er noe jeg bevisst har jobbet med. I starten var mitt utvalg av teori og tolkning av empiri svært farget av livsmestringsbriller og psykologien som gjorde at jeg måtte aktivt jobbe for å se forskningsarbeidet i samfunnsfagdidaktisk lys. Både før og underveis har jeg derfor bevisst jobbet med denne studien som en samfunnsfagdidaktiker, og tatt flere vurderinger for hvordan min kunnskapsforståelse kan ha påvirket forskningsprosessen. En bevissthet rundt min rolle som forsker ved å redegjøre for egen posisjon er viktig for å styrke oppgavens pålitelighet (Tjora, 2018, s. 236). Forskeren er tross alt det viktigste forskningsinstrumentet i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2017).

3.4 Intervjuguide

Å utforme en intervjuguide er en viktig del av forberedelsene før datainnsamlingen og hensiktsmessig for å strukturere intervjuene (Grønmo, 2016, s.168). Et nøye forberedt intervju kan øke kvaliteten på samtalen og dermed dataene som innhentes. Det er flere valg forskeren må ta i utformingen av intervjuguide; som å spesifisere de ulike hovedtemaene, kommunikasjonsform og avgjøre grad av åpenhet (Grønmo, 2016, s.169). Under utarbeidningen av intervjuguiden bestemte jeg tidlig hvilke temaer jeg ønsket å få mer informasjon om; *livsmestring* generelt, *livsmestring i samfunnsfag*, og *innføring av nytt tverrfaglig tema i skolen*. Intervjuguiden ble utformet med tanke på at intervjuene skulle være semi-strukturerte og inneholdt flere forslag til spørsmål under temaene, slik at intervjuet i seg selv var avgjørende for hvordan det ble gjennomført. For å fange opp intervjupersonenes oppfatning om forskningstemaet startet flere av spørsmålene med *hva*, for å få en begrepsmessig strukturering (Kvale og Brinkmann, 2017, s.163). Slike klare og detaljerte spørsmål er avgjørende for at intervjupersonen skal forstå hva forskeren spør om, og slik at jeg får innhentet inn rikelig med data om temaet. Likevel for å skape mer dynamisk samtale med dypere forståelse ble flere oppfølgingsspørsmål med *hvordan* brukt. Jeg unngikk «*hvorfor*»- spørsmål for å unngå å skape situasjoner hvor intervjupersonen overanalyserte, siden jeg ønsket spontane beskrivelser (Kvale og Brinkmann, 2017, s.164). Gode

intervjuspørsmål skal være lette å forstå og jeg brukte derfor korte og enkle spørsmål, som skulle skape lite rom for misforståelser (Kvale og Brinkmann, 2017, s.163).

Intervjuguiden var strukturert med åpningsspørsmål, hovedtemaer og avslutningsspørsmål. Dette er i tråd med Tjora (2018, s.158) sine anbefalinger for å skape myke overganger. Åpningen startet med at jeg la vekt på konfidensialitet og anonymisering og en kort gjennomgang av samtykkeskjemaet som de på forhånd hadde fått tilsendt på e-post. Intervjupersonen fikk informasjon om deres rett til å nekte og delta eller svare på spørsmål om de ikke ville, i tillegg til at de når som helst kunne trekke tilbake sitt samtykke. Videre starter intervjuguiden med seks oppvarmingsspørsmål. Disse innebar enkle spørsmål som utdanningsbakgrunn, nåværende stilling og klasse, som krever liten grad av refleksjon. Intervjuguiden er delt opp i tre hovedtemaer som gjorde det lettere for både meg som intervjuer og intervjupersonen å holde fokus på det overordnede temaet og holde orden på spørsmålene. Dette kan kalles *refleksjonsdelen* og inneholder spørsmål som krever at intervjupersonene reflekterer i større grad over fenomenet som skal undersøkes. Spørsmålene går innpå betydningen av livsmestring i faget og samfunnsfaglærernes tanker og refleksjoner rundt temaet i seg selv og egen praksis, i tillegg til hvordan det kan kobles opp mot samfunnsfagets sentrale verdier. Jeg fulgte guiden så godt jeg kunne, men hoppet frem og tilbake gjennom noen temaer for å bevare flyten i samtalen. Gjennom intervjuet tok jeg aktivt i bruk oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål og fortolkende spørsmål, for å få mer fullstendige svar, siden spørsmål kan oppfattes ulikt fra individ til individ (Kvale og Brinkmann, 2017, s.166). Siste delen av intervjuguiden tar for seg avslutningen av intervjuet, som inneholdt spørsmål om det er noe intervjupersonen ønsker å ta opp, eller om det er noen spørsmål angående intervjuet. Dette kan kalles en slags debrifing. Siden målet med studien er å utvikle en konseptuell generalisering var jeg som forsker bevisst på å få detaljerte konkrete data. Dette sammenfaller godt med Tjoras (2018, s.166) anbefalinger for å få en fruktbar analyse.

3.4.1 Gjennomføring av intervju

Før jeg gjennomførte intervjuene ønsket jeg å prøve ut intervjuguiden med et pilotintervju. Det er flere fordeler ved å ta i bruk et pilotintervju, for de første får jeg vurdere rekkefølgen på spørsmålene og hvordan intervjupersonen henvender seg til dem. For det andre får jeg øvd meg på ulike intervjuteknikker og sjekket intervjukvaliteten. I tråd med anbefalinger fra

Kvale og Brinkmann (2017, s.194) så jeg på hvilken grad spørsmålene mine appellerte til innholdsrike og relevante svar, hvor lange svarene til intervjupersonen var og i hvor stor grad var intervjuet «selvkommuniserende». Pilotintervjuet ble gjennomført med en ungdomsskolelærer som underviste i samfunnsfag. Intervjuet varte i underkant av en time og på slutten hadde vi en debriefing av hvordan intervjupersonen opplevde intervjuet og spørsmålene. Intervjupersonen selv ga tilbakemelding om at spørsmålene la opp til refleksjon og opplevde intervjusituasjonen som lærerik. Likevel valgte jeg å endre på formuleringen til noen av spørsmålene som jeg opplevde virket ledende, blant annet dette spørsmålet: «*Føler du at du mangler undervisningskompetanse for å undervise i folkehelse og livsmestring?*». Jeg fikk også forberedt noen flere oppfølgingsspørsmål for å klargjøre betydningen av det relevante i spørsmålene. Pilotintervjuet ble også gjennomført ved hjelp av diktafon, slik at jeg fikk prøvd meg ut på et datastøttet intervju og var sikker på det tekniske utstyret før hovedintervjuene. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg derfor øvd meg på praktiske ferdigheter, i tillegg til å utvikle intervjuferdighetene mine. Jeg fikk erfare hvordan det kvalitative intervjuet skal behandles som et håndverk og innblikk i hvordan kompetente intervjuforskere arbeider (Kvale og Brinkmann, 2017, s.36).

I tråd med det som kan defineres som det gode intervjuet var planen å gjennomføre intervjuene fysisk for å få med meg hele samtaleaspektet (Tjora, 2018, s.169). Grunnet koronaepidemien som herjer i Norge og resten av verden satt fleste lærerne i Oslo og Viken i hjemmene sine og hadde digitalundervisning. Av praktiske grunner og hensyn til smittevern ble derfor alle intervjuene gjennomført på Zoom og lyden ble tatt opp med nettskjema-diktafon. Nettskjema er både utviklet og driftes av USIT som er Universitet i Oslos senter for informasjonsteknologi og har et fokus på sikkerhet og personvern (UiO, 2021). Intervjuer via Zoom ville også skape en trygg plattform for intervjupersonene med tanke på et høyt smittetrykk på Østlandet og er viktig for at intervjupersonene skal føle seg komfortable under intervjuet (Tjora, 2018, s.166).

Målet med dybdesamtaler/semi-strukturerte individuelle intervjuer er at den skal oppleves som en fri samtale (Tjora, 2018, s.158). Dette opplevdes noe krevende. For det første kunne intervjuguiden til tider oppleves litt vel repeterende og formell, som gjorde at det var vanskelig å få til en uformell samtale med rike detaljer. En grunn til dette kan være at det var en viss grad av *asymmetri i forventet formalitet*. Intervjupersonen kan ha forventet en mye mer formell situasjon og har forberedt seg mer på et seriøst intervju enn en uformell samtale.

Likevel opplevde jeg at intervjupersonene myknet opp etter hvert som tiden gikk, noe som førte til mer detaljerte forklaringer og mer bruk av personlig erfaring. De gangene jeg frigjorde meg mer fra intervjuguiden opplevdes samtalen mer flytende og naturlig, selv om intervjuene ikke innebar at vi var fysisk til stede.

I og med at intervjuene ble gjennomført via Zoom kan det kalles datastøttede intervjuer og denne intervjuformen benyttes i økende grad (Kvale og Brinkmann, 2017, s.178). Den største fordelene med bruken av Zoom var at jeg fikk muligheten til å gjennomføre kvalitative intervjuer til tross for koronasituasjonen. En annen positiv faktor kan være at samfunnsfaglærerne i større grad følte at det var lettere å si hva de egentlig mener om det aktuelle temaet, som kan oppleves mer stressende ved et fysisk møte (Kvale og Brinkmann, 2017, s.178). Ulempene med denne type intervju var at i tre av fire intervjuer opplevde jeg som intervjuer eller intervjupersonen noen form for tekniske problemer, som forstyrret intervjuet og kan ha ødelagt for å få til en naturlig samtale. I to av intervjuene fungerte ikke kamera og jeg fikk derfor ikke observert ansiktsuttrykk, en faktor som påvirket samtaleaspektet. For å minimere de negative effektene var jeg nøye med å forsikre meg at jeg hadde forstått informantene riktig og spurte rikelig med oppfølgingsspørsmål. Et positivt utfall var intervjupersonene fikk bestemme selv hvor de kunne sitte under intervjuet og at de ikke ble forstyrret av å se opptakeren (Tjora, 2018, s.169). Dermed informerte alle intervjupersonene om at intervjuet var en fin opplevelse, i tillegg til at de var takknemlig for å kunne reflektere mer aktivt rundt temaet og hvilke muligheter og begrensninger det gir.

3.5 Metode for analyse

Ved bruk av kvalitative metoder foregår analyseprosessen kontinuerlig gjennom forskningsprosjektet (Larsen, 2017, s. 113). Analysearbeidet foregår under forberedelsene, innhenting av materialet og i etterkant når man bearbeider datamaterialet. Målet er å finne en helhetlig forståelse av forskningsspørsmålet (Larsen, 2017, s.113). Siden analyse innebærer å bearbeide en type tekst er det viktig å velge en strategisk fremgangsmåte for behandling av det innhentede datamaterialet. I arbeidet med å analysere datamaterialet har jeg en induktiv tilnærming. Analysestrategien er ikke lineær, og ga meg muligheten til å arbeide frem og tilbake med rådataene, samtidig som det la en trinnvis vei for analysen (Tjora, 2017, s.18). Videre vil jeg systematisk beskrive tekstinholdet ved hjelp av tematisk analyse, som også er en empirinær strategi (Anker, 2020, s.40). Metoden for å analysere dataene er i tråd med

fenomenologiens utgangspunkt, hvor fenomenet skal belyses ut ifra intervjupersonenes perspektiv, og det er viktig at jeg som forsker holder meg i bakgrunnen (Anker, 2020, s.51). Jeg vil følgende gjøre rede for denne analyseprosessen.

3.5.1 Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) er det å skrive en tydelig beskrivelse av hvordan transkripsjonene har blitt utført en hovedregel for å styrke materialets pålitelighet. Transkribering er en prosess hvor de muntlige intervjuene blir gjort om til tekstform, som gjør det lettere å få oversikt over materialet og gjør strukturingsprosessen videre lettere (Kvale og Brinkmann, 2017, s.206). For å bli godt kjent med materialet valgte jeg en fullstendig transkribering av dybdeintervjuene etter anbefaling fra Tjora (2018, s.173). Ulempen med transkripsjon er at det finnes ingen objektiv oversettelse. Jeg valgte å transkribere materiale på egenhånd, fordi det er en fin måte å få med meg så mange detaljer som mulig, i tillegg transkriberte jeg intervjuene mens de var friskt i minne. Dette var for å minimere sjansen for at manglende informasjon i transkriberingen ville få betydning for analysen, og er i overens med Tjora (2018) som påpeker at transkribert tekst fra et intervju man selv har vært med på er viktig. Selv om dette er en tidkrevende prosess, var det avgjørende for å sikre kvaliteten på analysen.

Jeg valgte å *normalisere* transkripsjonene, som vil si at jeg valgte å skrive intervjuene på bokmål (Tjora, 2018, s. 174). Informantene snakket ulike dialekter og å normalisere transkripsjonene var et viktig valg både for å sikre intervjupersonenes identitet, men også for at materialet skulle bli mer håndterlig videre i tolkningsprosessen. I prosessen fra muntlig til skriftlig språk kan mye av selve innholdet forsvinne, dermed var jeg nøye med å inkludere pauser, gjentakelser og noen ganger tonefall for å sikre påliteligheten til intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2017, s.212). Til slutt ble mitt fysiske datamateriale bestående av fire transkriberte intervjuer.

3.6 Koder og kategorisering

Etter første analysefase sitter jeg igjen med store mengder tekst som trengs å systematiseres. Neste steg i den tematiske analysen er å generere koder og komme i gang med kategorisering. I første omgang så jeg det hensiktsmessig å kategorisere de transkriberte intervjuene med

utgangspunkt i intervjuguiden. Dette var motstridende til den stegvis-deduktive induktive strategien, som legger til grunn at kodingen og kategoriseringen skal være empirinær (Tjora, 2018, s.196). Dette gjorde at jeg presset data inn i teorier og kategorier som ikke passet, og heter *a priori* analyse (Tjora, 2018, s.197). Jeg gikk derfor tilbake til SDI-strategien og kodet nedenfra, noe som kalles empirinær koding (Anker, 2020, s.77). I arbeidet med å identifisere relevante begreper, setninger og avsnitt fikk jeg samlet inn kodene i overordnede kategorier. Kodene ble samlet inn i tematiske kategorier som danner utgangspunktet for temaene i analysen. En slik metode ga god innsikt i materialet, samtidig som det hjalp meg å se sammenhenger og mønstre. Det var denne fasen som endret fokuset i forskningsoppgaven fra en mer psykologisk retning til en mer samfunnsfagdidaktisk, siden empirien i stor grad ga en samfunnsfagdidaktisk tilnærming til forståelsen av livsmestring. Det systematiske arbeidet med å finne mønstre la grunnlaget for fire kategorier; *Deltakelse og skolemestring, samhandling, dialog og relasjoner*.

3.5 Reliabilitet og validitet

I kvalitative studier er datakvaliteten god hvis forskningen bygger på sannhetsforpliktelser og vitenskapelige prinsipper, samtidig som utvelgning av enheter og informasjonstyper utføres på en systematisk måte. Avslutningsvis må datainnsamlingen gjennomføres på en forsvarlig måte (Grønmo, 2016, s.238). Det er nødvendig å vurdere kvaliteten på datamaterialet gjennom en systematisk fremgangsmåte som tar utgangspunkt i to kriterier; *reliabilitet* og *validitet*. For å komme frem til analyseresultater som holdbare, er det viktig å vurdere om funnene er konsistens og troverdige, og om de er gyldige og relevante (Kvale & Brinkmann, 2017, s.276). Det er derfor viktig å tydeliggjøre aspekter knyttet til reliabilitet og validitet og hvordan det kan styrke eller/og svekke forskningsprosjekts kvalitet.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet omfatter studiens pålitelighet (Grønmo, 2016, s.240). Kriteriet tar for seg om forskningen er utført på en måte som gjør at andre forskere kan komme fram til det samme resultatet på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2017, s.276). Reliabiliteten er høy dersom det samme undersøkelsesopplegget gir identisk data om samme fenomen (Grønmo, 2016, s.241). Samtidig kan reliabilitet være et vanskelig kriterium å bruke for å studere samfunnsfaglige fenomen som stadig er i endring. Hva som ligger i begrepet livsmestring, kan variere i stor grad. Likevel er det flere metodologiske forhold jeg som forsker tok i bruk

for å styrke studiens reliabilitet. Et kvalitativt intervju er en samtale mellom intervjuer og intervjuperson og metoden stiller flere krav for at datainnsamlingen skal bli gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Det er viktig å reflektere over flere problematiske aspekter. For å øke intervju kvaliteten øvde jeg som forsker på å mestre ulike spørreteknikker inspirert av Kvale og Brinkmann (2017, s.203). Jeg leste meg nøye opp på temaet, prøvde å ta hensyn til maktrelasjonen mellom meg som intervjuer og intervjuperson og hadde et bevisst forhold til etiske aspekter ved forskningsintervjuet. Som nevnt tidligere fikk jeg ved bruk av pilotintervju muligheten til å evaluere spørsmålenes betydning for funnene og utviklet et bevisst forhold til om jeg stilte ledende spørsmål som kunne påvirket forskningsfunnene. En strukturert samtale vil alltid til en viss grad være ledende, men på den måten kunne jeg bevisst lede samtalen for å få troverdig kunnskap om fenomenet.

En faktor som kan ha svekket studiens pålitelighet kan være at datainnsamlingen har blitt gjennomført av kun en person. Mine subjektive oppfatninger og fortolkninger kan ha påvirket hele eller deler av forskningsprosessen, som igjen har betydning for de empirinære funnene. Kvalitativ forskning vil alltid være påvirket av *hvem* som gjennomfører studien og *når* studien gjennomføres, og det kan derfor være bedre å ta i bruk begrepet *troverdighet* ifølge Grønmo (2016, s.249). For å skape tillitt til det aktuelle undersøkelsesopplegget har datamaterialet blitt gjennomgått flere ganger for å avklare stabilitet i beskrivelsene mine om fenomenet. I intervjuene tok jeg også i bruk diktafon som gjorde det mulig for meg å ta i bruk direkte sitater fra intervjupersonene, ifølge Tjora (2017, s.237) styrker dette studiens pålitelighet ved å tydeliggjøre intervjupersonens egen stemme. I tillegg vurderte jeg samsvaret mellom intervjupersonenes beskrivelser som utgjør studiens forskningsfunn, med tidligere forskning for å etablere et visst empirisk grunnlag.

For å styrke studiens troverdighet blir mine metodiske valg nøye beskrevet på en detaljert og grundig måte, noe som kalles transparens, eller gjennomsiktighet i forskningen (Tjora, 2017, s.248). I oppgaven har jeg tydelig presentert valg av undersøkelsesmetode, i tillegg til en utbredt bruk av sitater fra intervjuene som gir leseren en mulighet til å få et nøye innblikk i empirien og min fortolkning av den. Både etiske hensyn og plassmangel har begrenset hva slags informasjon om informantene som har blitt inkludert og hvor mye. Funnene er derfor en sammenfatning av datainnsamlingen fra de fire dybdeintervjuene.

3.5.2 Validitet

Validitet refererer til studiens gyldighet og betyr i hvilken grad datamaterialet er relevant for studiens formål (Grønmo, 2016, s.251). Spørsmålet er hvorvidt forskningsfunnene faktisk gir svar på problemstillingen, og i hvilken grad metoden faktisk reflekterer over fenomenet vi ønsker å vite mer om (Tjora, 2018, s.232; Kvale & Brinkmann, 2017, s.276). Validering gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, derfor er det avgjørende å tydeliggjøre og redegjøre for valg som tas i arbeidet med fenomenet for å styrke gyldigheten (Tjora, 2018, s.234). For å styrke validitetsaspektet ved denne intervjuundersøkelsen har jeg valgt å følge Kvale og Brinkmanns (2017, s.278) syv stadier for gyldighet. Stadiene fungerer som en kvalitetskontroll gjennom de ulike delene av studien og viser kvaliteten på undersøkelsen. Fase 1. *tematisering*, fase 2. *planlegging*, fase 3. *intervjuing*, fase 4. *transkribering*, fase 5. *analysering*, fase 6. *validering* og fase 7. *rapportering*. I teorikapitlet har jeg sørget for å gi et detaljert innblikk i teoretiske perspektiver som har påvirket forskningsprosessen. Nøye planlegging og bruken av prøveintervju sikrer validiteten ytterligere ved å vise hvordan spørsmålene utformes til å finne og etablere kunnskap om fenomenet (Tjora, 2018, s.234). Validiteten i transkribering og analysering ble undersøkt for feilkilder, ved å gi detaljerte beskrivelser av språklig stil og om fortolkningen er logiske (Kvale og Brinkmann, 2017, s.278). Likevel er studiens største svakhet at vi er avhengig av at folk har tilstrekkelig selvinnsikt eller vilje til å avgi svaret ifølge Kleven (2014, s.35). Livsmestring og psykisk helse er en tematikk som har fått mye oppmerksomhet de seneste årene, og temaet kan oppleves som sensitivt for noen personer. For å kontrollere validiteten i intervjupersonenes beskrivelser understrekte jeg at studien ikke var ute etter en objektiv sannhet om hva livsmestring er, men at det er lærernes subjektive beskrivelser av begrepet som er i fokus. Det kom også frem i intervjuene at flere av lærerne stilte seg kritiske til begrepet og i tråd med fenomenologien var jeg opptatt av å bli oppfattet åpen og mottakelig for intervjupersonenes forklaringer (fase 3). Både min teori og empirinære tolkning bidrar til å svare på problemstillingen, og forskningen har i tråd med Tjora (2018, s.234) vært basert på faglighet forankret i relevant forskning for fenomenet. Tolkningen av dataene styrkes også ved kontinuerlig samarbeid og diskusjoner om dataene med veileder (Grønmo, 2016, s.250).

3.6 Forskningsetiske betraktninger

All forskning skal være basert på forskningsetiske verdier og prinsipper, som sørger for at forskningsprosessen blir gjennomført på en pålitelig og forsvarlig måte (Befring, 2016, s.28). Som forsker har jeg dermed et etisk ansvar for å handle med gode intensjoner, handlinger og konsekvenser både på person-, institusjon-, og samfunnsnivå (Befring, 2016, s.29). For å stryke oppgavens kvalitet vil jeg derfor gjennomgå hvilke etiske retningslinjer jeg har tatt i bruk, og hvilke etiske spørsmål oppgaven reiser. Før jeg påbegynte studien ble en nøye skissert forskningsdisposisjon sendt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som godkjente de forskningsetiske retningslinjene. Oppgaven har derfor hentet inn nødvendig persondata i tråd med personlovverket, i tillegg til en riktig behandling av personopplysningene. Ifølge NSD (2021) innebærer behandling innsamling og registrering, bearbeiding og analyse, overføring og lagring, og publisering og arkivering. Studien ble derfor gjennomført i tråd med NSD sine krav om behandling av personopplysninger.

Ifølge Befring (2016, s.31) må pedagogisk forskning ta hensyn til spesielt fire forskningsetiske normer. Det mest grunnleggende prinsippet omhandler informert samtykke. All deltakelse i empirisk forskning skal derfor bygge på informert samtykke (Befring, 2016, s.31). Gyldig samtykke krever at det er frivillig, forståelig og informert, tydelig, dokumenterbart i tillegg til at samtykke må være en aktiv handling og lett å trekke tilbake (NSD, 2021). Vedlegg C viser hvordan jeg innhentet informert samtykke via informasjonsskriv med tilhørende samtykkeskjema. Informasjonsskrivet ble sendt ut i forkant av intervjuet og samtykkeskjemaet ble gjennomgått i forbindelse med intervjuene.

Deltakerne i studien har krav på at absolutt alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og på anonym deltakelse (Befring, 2016, s.32). Det stilles dermed strenge krav til bruk av navnelister, lagring og oppbevaring av data, i tillegg til makulering (Befring, 2016, s.32). Jeg sikret deltakernes anonymitet gjennom å kun referere intervjupersonene som Lærer 1, 2, 3 eller 4. I tillegg ble lydfilene lagret i UiOs Nettskjema, som er en sikker måte å samle nettbaserte data (UiO, 2021). Denne løsningen sørger for en sikker innsamling og lagring av data. Etter innleveringen blir alle lydopptak, personopplysninger og feltnotater slettet. Som forsker er det viktig at jeg tar hensyn til eventuelle konsekvenser av at informantene deltar (Befring, 2016, s.33). Livsmestring er et tema som kan oppleves svært personlig for mange, for å sikre deres integritet var anonymitet viktig, i tillegg til at intervjupersonene skulle sitte

igjen med en god opplevelse. Jeg var derfor opptatt av å skape en intervjusituasjon hvor deltakerne følte at det var rom for å snakke fritt og gjort grep for å sikre lærernes anonymitet.

Kapittel 5: Analyse

I dette kapittelet presenteres det empiriske materialet og analysen av dette. Studiens hensikt er å forsøke og besvare to underproblemstillinger: *Hvordan forstår lærere i samfunnsfag temaet livsmestring?* Og *Hvordan skal folkehelse og livsmestring implementeres i undervisningen?* For å besvare forskningsspørsmålet har jeg konstruert fire kategorier: *deltagelse og skolemestring, samhandling, dialog og relasjoner*. Disse hovedtemaene vil bli presentert i samme rekkefølge, presentasjonen vil også bestå av ulike utsagt fra intervjupersonene for å belyse kategoriene. Utsagnene fortolkes i lys av temaet for studien og relevant teori, på den måten får leser tilgang til hvordan jeg har kommet frem til studiens funn. Analysen med hovedfunn vil senere bli brukt i diskusjonsdelen, kapittel seks, som skal svare på oppgavens problemstillinger.

5.1 Deltagelse og skolemestring

Hensikten med denne studien er at jeg ønsker å belyse hvordan begrepet livsmestring kan forstås. I de fire intervjuene er det en viss enighet blant lærerne om at livsmestring handler om at individet har de ressursene som trengs for å mestre eget liv. En av lærerne forklarer at livsmestring handler om:

(...) at man får både kunnskap, forståelse og ferdigheter til å klare å navigere på en måte, både i privatliv, yrkesliv og i samfunnslivet. (L4)

Videre forklarer læreren at det handler om å styrke det arbeidende menneske, det demokratiske mennesket og samfunnmennesket. Det handler om å ruste individet for livet og L2 uttrykker at det dreier seg om at elevene tilegner seg de redskapene som trengs for å håndtere utfordringer de møter på gjennom livet. L3 bygger videre på denne forståelsen og legger vekt på at for å håndtere ulike situasjoner må elevene kunne forholde seg til ulike arenaer i samfunnet, som diverse institusjoner, arbeidsplassen, NAV og digitale kilder. Slik kunnskap, forståelse og ferdigheter som blir nevnt legger til rette for at elevene skal kunne bli deltakende samfunnsborgere og L3 ser på deltakelse som et viktig aspekt ved livsmestring:

Det viktigste synes jeg er at elevene rett og slett skal være deltakere og kunne manøvrere og forstå det samfunnet vi lever i. Og da mener jeg fra det lille samfunnet som er

skolesamfunnet til det store verdenssamfunnet. Også er det mange nivåer imellom der. Men at elevene blir deltakere i eget liv og gjerne deltakere på et høyere nivå, på samfunnsnivå, det synes jeg er det viktigst. (L3).

I likhet med L3 forklarer L4 «Jeg tenker at det er mye livsmestring i det å forstå, mestre og kunne delta aktivt i de demokratiske prosessene, alt fra borettslag til elevrådet til stortingsvalget». Det kan virke som om samfunnsfaglærerne tolker livsmestring opp mot fagets sentrale verdier om at samfunnskunnskap skal utdanne elevene til å bli engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette oppdraget trekker L1 frem:

Jeg tenker litt på det oppdraget vi har om at elevene skal bli, at dem skal kunne ta del i samfunnet på en god måte, som gjør at de er forberedt på å kunne delta og delta i valg med å ha en liksom peiling på hva de ulike partiene i Norge er for, hva et demokrati er og hvorfor det er viktig at vi er opptatt av yringsfrihet og sånne ting, for det forsvinner litt i det her flotte, rike landet vi bor i.

I utsagnet kommer det frem at L1 ser viktigheten av at elevene skal kunne delta i samfunnet, og det forutsetter at elevene gjennom skolegangen utvikles til å bli myndiggjorte og at elevene har et bevisst forhold til valgene de tar. Dette er jamfør Bandura (1999, 2006) som forklarer at det å være agent i eget liv handler om at individet har et bevisst forhold til valg og handlinger i eget liv. Å være agent i eget liv kan oppleves meningsfullt ved at man deltar i noe større enn seg selv. Livsmestring kan dermed sees på som en grunnstein for deltakelse.

I datamaterialet ble det tydeliggjort at lærerne knytter mestring til kunnskapstilegnelse, som igjen kvalifiserer elevene til deltakelse. Ulike ferdigheter og kunnskaper er helt avgjørende for å kunne delta i ulike arenaer i samfunnet, og det virker som lærerne tenker at dette er viktig for å styrke elevenes mestringsforventning. Som L4 sier «Det er nettopp kunnskap, forståelse og trygget som kan forebygge». Samfunnsfaglæreren nevner forebygge som i denne sammenhengen kan forstås som forebygge mot å falle utenfor samfunnet, at individet ikke klarer å delta. L2 knytter sammen kunnskap og deltakelse og beskriver:

Man kan ikke sitte og undervise i samfunnskunnskap og hele tiden snakke om Kardemomme by eller et eller annet sånn fantasi ting som ikke eksisterer. Det er ikke

det de møter. Jeg er ganske utdatert på hva de er interessert i og det er ofte de som gir meg eksemplene på ting som vi kan snakke om, også tar jeg det opp i neste time. Vi må på en måte forberede de på det samfunnet de er på vei inn i. Å ikke analysere disse temaene ville jo, ja hva er poenget med faget da? (L2)

Utsagnet over viser til en forståelse om at hvis elevene lærer kompetansemålene i samfunnsfagene på videregående vil de i større grad være i stand til å mestre livene sine som samfunnsborgere. Dette kan forstås dithen at samfunnsfaglæreren lager en forbindelse mellom det subjektive elevene opplever, deres livsverden, og det samfunnsfaglige. L2s forklaring kan tolkes som at det å hjelpe elevene med ulike analytiske redskaper kan hjelpe dem med å forstå verden de lever i og dermed kunne delta. I samfunnsfagtimen gir læreren elevene redskaper til å håndtere ulike oppgaver som igjen blir en del av deres erfaring og kan styrke elevenes tro på å overkomme utfordringer (Bandura 1997). Utsagnet viser også til at lærerne tolker mestring som en utviklingsprosess og at dette er redskaper alle elever kan tilegne seg (Michelet & Klevan, 2020). L4 sier: «det at den (utdanningen) oppleves som relevant kan gjøre at en presterer enda bedre i fagene». Det virker som om læreren mener at hvis man tar utgangspunkt i elevenes livsverden vil det skape engasjement og motivasjon hos elevene. Dette igjen skaper rom for mestring. Som følge av dette nevner flere av lærerne hvordan faglig støtte er viktig i et livsmestringsperspektiv:

Det er viktig å jobbe med autentiske tekster. Man må selvfølgelig være forsiktig med det, fordi skolearenaen skal være trygg og det er en annen del å jobbe med det og vite når og hvilke elever du må forberede i forkant, hvilke temaer som er betente, snakke med elevene om det, ha retningslinjer for hvordan man snakker om ting. Jeg sverger til den at det må være autentisk det vi jobber med. (L2)

Likhetstrekk til dette kan vi også se hos L3: «Jeg tenker at det viktigste i samfunnsfag er faktisk å ha forståelse av det vi lever i». Å ha undervisning som fører til forståelse og kunnskap om aktuelle samfunnsfaglige problemstillinger, prosesser, strukturer, teorier og begreper kan fungere godt som et metodisk verktøy for å forstå ulike fenomener. Med andre ord kan det å mestre ulike ferdigheter i samfunnsfag også føre til livsmestring ved at eleven i større grad forstår utfordringer han eller hun møter på. L3 forklarer videre viktigheten med fagterminologi; «for de begrepene kan hjelpe dem til å sette ord på det de ser, observerer og ønsker». Dette sammenfaller godt med Antonovskys (1998) beskrivelse av at individets

mulighet til å forstå og forklare verden er en viktig komponent for at livet skal oppleves meningsfullt. L3 poengterer videre: «Det overordnede er at de skal oppleve at dem har fått med seg noe verdifullt de kan ta med seg videre». Her belyser den ene samfunnsfaglæreren viktigheten av at eleven opplever lærestoffet som meningsfullt og av verdi for eget liv. L3s refleksjoner kan igjen sees i lys av Antonovskiy (1998), som illustrerer at det er avgjørende at mennesket selv opplever oppgavene hun eller han møter på som meningsfulle, for å kunne investere de ressursene som trengs for å løse de. Det blir derfor viktig for at individet skal oppleve mestring, ikke bare på skolen, men også i livet generelt. L4 understreker igjen hvordan skolemestring er mer enn å kunne fakta og er grunnleggende for deltakelse:

Det at man kan klare å i hvert fall jobbe seg skikkelig gjennom, slik at når man kommer ut av en periode så merker man at nå har faktisk elevene forstått dette her. Ikke bare forstått at man kan spy opp noe på en prøve, men at man kan når man skal et eller annet i et offentlig kontor, så kan man ta med seg noe man har lært, eller noe man skal ut i sin første jobb, så har man også forståelse, når man skal ta opp et lån i banken, så vet man litt av, når man deltar i et valg så kan man det, at man får jobbet såpass godt at det blir internalisert. (L4)

Læreren viser hvordan samfunnsfag er et fag som skal brukes i den virkelige verden, og ikke bare på skolebenken. Samfunnsfaget skal forme elevene til å bli deltagende samfunnsborgere. Det å delta bli sett på som en viktig verdi for å bidra til det demokratiske fellesskapet. Samfunnsfag handler om hvordan man som borger lever sammen med andre borgere i et samfunn. Det virker som om flere av samfunnsfaglærerne er opptatt av å koble opp livsmestring mot samfunnsfagets kunnskapsområder for å gi det innholdsforståelse. I spørsmålet om samfunnsfagets rolle til livsmestringsutdanning svarer L1: «Det handler jo om de temaene som er viktige i faget, som sosialisering og oppvekst, hvor de knytter identitet og selvbilde. Så jeg jeg tenker det hører hjemme der». Her kobler læreren livsmestring og kompetansemål fra samfunnsfagene sammen og det tyder på at læreren ser på erfaringer fra samfunnsfaget som viktige i et livsmestringsperspektiv.

Et av skolens fremste mål innebærer opplæring av elever. Slik jeg forstår det begrunner samfunnsfaglærerne at livsmestring i faget kan forstås ved hjelp av to premisser; (1) den første er å ha de redskapene som skal til for å kunne delta i ulike deler av livet, (2) det andre

premisset at elevene opplever skolemestring og at dette kan overføres videre i livet. Med andre ord kan lærernes forståelse sammenlignes med at å mestre skolen er å mestre livet.

5. 2 Samhandling

I forrige avsnitt viser jeg til hvordan samfunnsfaglærerne knytter livsmestring til gode faglige erfaringer som gjør at elevene kan være aktive deltakere i de ulike arenaene i samfunnet.

Videre i intervjusamtalene ble det løftet frem hvilke utfordringer læreren ser med livsmestring i samfunnsfaget og hvordan noe av problematikken ligger utenfor deres kompetanseområde.

L1 uttrykte hvor mangfoldig hun opplever livmestringsbegrepet:

Jeg tenker vel på at du skal være i stand til å både mestre hverdager og kriser på en god måte. Livsmestring for meg dreier seg om å ta de gode hverdagslige valgene, som både er knyttet til kosthold og fysisk aktivitet. Men også at du skal kunne håndtere sorg og død, sykdom og ulike kriser som kan ramme deg.

Slik jeg tolker dette sitatet til L1 omfatter livsmestring veldig mange ulike kompetanseområder. Samfunnsfaglæreren forklarer hvordan begrepet omfatter alle de små hverdagslige valgene vi tar, til diverse livskriser som kan være en stor påkjenning for individet. Denne forståelsen av livsmestring finner vi også hos L2 som forklarer at det er en del ting som kreves for å kunne fungere i samfunnet og kunne håndtere de utfordringene man møter på. L3 kommenterer denne innholdsforståelsen av livsmestring:

Lærer har selvfølgelig hovedansvar, men som elev har du også et ansvar og noen plikter, ikke bare rettigheter. For et synes jeg er ganske viktig i et livmestringsperspektiv, hvis vi kan kalle det det. Det er også å ha en forståelse av at rettigheter på en måte bare er den ene siden av saken.

Her problematiserer intervjupersonen hvor langt skolen og lærerne skal gå for å ordne opp for elevene. Sitatet tolker jeg som at L3 uttrykker en bekymring over at dette er et ansvar som faller på skolen og lærerne. Videre forklarer L3: «Det er ting i samfunnet som gjør at folk har det dritt (...). Det skal være noen utenfor som kan hjelpe til i vanskelige situasjoner». Jeg tolker dette sitatet dithen at livet til tider er røft, noe elevene må håndtere, samtidig så skal det

være et apparat som kan ta imot de når det behøves. L1 forteller også om ulike livskriser og traumatiske hendelser som oppleves som en stor psykisk påkjenning for elevene:

En annen utfordring er at du møter elever som har ulike traumer. Jeg vet at jeg har en elev nå som har blitt voldtatt. Men hun vet ikke at jeg vet. Vi skal snart begynne med barnemishandling og sosiale problemer nå. Elever som er i fosterhjem eller tatt hånd om av barnevernet og sånne ting, så det er litt vanskelig når man har sånne typer temaer i klasserommet. Vi har tilfeller av selvmord blant søsken på skolen, og da er det selvfølgelig vanskelig tematikk å ha om psykiske kriser. Da trenger man hjelp fra de proffe på skolen, kanskje man har både sosialrådgivere og helsesykepleiere som kan hjelpe til. Vi stort sett bare unngår det, vi bare går rundt grøten, men jeg synes man skal tørre å ta tak i det. Jeg vet om videregående skoler som har opprettet sorggrupper for flere elever som har opplevd dødsfall. Det synes jeg høres veldig fornuftig ut. Men hos oss har det ikke vært noe sånn at man har tenkt at de elevene som en gruppe kanskje kunne ha nytte av hverandre gjennom de triste erfaringene det er av å miste brødre til selvmord. Livsmestring toucher inne på mange ulike problemstillinger.

Her snakker samfunnsfaglæreren om hvordan lærerne skal møte elever som har opplevd traumer. Intervjupersonen prøver å skille mellom hvilket mandat læreren har innen livsmestring, og når det går utenfor deres kompetanseområde. Uttalelsen står overens med hvordan livsmestring blir beskrevet i skolens styringsdokumenter. Utdanningsdirektoratet (2018) beskriver at det tverrfaglig tema skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse, og som gjør at elever lettere kan ta gode og ansvarlige valg. Skolens mandat til livsmestringsutdanning tolkes som at skolen skal forberede elevene, ikke at de skal være den profesjonelle hjelpen når livserfaring og mestringsevnen til eleven ikke er tilstrekkelig for å håndtere hendelsen (NHI, 2021). De profesjonelle i en sånn situasjon vil ifølge Norske helseinstitutt være leger, psykologer eller andre helsearbeidere (2021). Videre forteller læreren at det ikke betyr at skolen ikke kan være en arena som tar tak i slike utfordringer, men at dette må gjøres av profesjonelle. Med andre ord kan psykiske kriser og traumer være forbi lærernes kompetanse og være utenfor det «livsmestringsmandatet» som skolen har fått. L4 poengterer også at det må annen profesjonell kompetanse inn i slike tilfeller:

I noen tilfeller tenker jeg at andre fagområder må inn, NAV og andre oppfølgingsinstanser, fordi for enkelte elever så trenger man kanskje noe annet før man er klar for å vende tilbake som en ordinær elev.

L4 forklarer her at livsmestring er komplekst og at det derfor krever samarbeid på flere ulike områder. Dette gjelder spesielt når elevene går igjennom noe som ligger utenfor samfunnsfaglærernes kompetanseområde. Igjen kommer det frem at skolen skal forberede elevene på arbeids- og samfunnslivet. Utsagnet kan sees i lys av Bandura (1997) som forklarer at mennesket alltid vil prøve å ta de beste valgene ut ifra situasjonen, men om utfordringen er større enn de ressursene individet har til å håndtere de trenger vi andre mennesker til å hjelpe oss. L3 forteller hvordan skolen har ansatt flere miljøarbeidere for å bistå elevene; «Jeg føler at det har vært en stor satsning mot elevenes livsmestring og folkehelse, kan jeg egentlig si». L1 støtter opp med at kommunen burde være en del av støtteapparatet på skolen, at de kan være en del av det forebyggende arbeidet for livsmestring, men også være der som en del av hjelpeapparatet. Tatt i betraktning virker det som om lærerne ser på samhandling på tvers av sektorer, fagområder og tjenester som viktig både for å støtte opp under barn og unge som befinner seg i sårbare og vanskelige situasjoner. L2 uttrykker også viktigheten med å delegere ansvaret riktig:

Akkurat på livsmestring har jeg nok ikke den sterkeste bakgrunnen (...). Det er best at det er fagpersoner på faget og ikke pedagogikken nødvendigvis. Hvis man har muligheten så er det å hente inn fagpersoner.

Utsagnet gir et innblikk i usikkerheten mange av lærerne føler rundt begrepet livsmestring og spørsmål om når det omfatter deres kompetanseområde og mandat til livmestringsundervisning, og når det går over deres mandat. Traumer og andre psykiske utfordringer ligger utenfor samfunnsfaget, og der ønsker lærerne at spesialiserte team skal komme inn. Samfunnsfaglærernes refleksjoner viser til at det trengs en avklaring på hva som forventes av dem nå som folkehelse og livsmestring er på timeplanen, samtidig som de ser på samhandling som en viktig metode å møte problematikken på. Nødvendigheten av en slik avklaring kommer også frem hos L4:

Jeg er litt bekymret for den forståelsen av livsmestring at lærere skal leke psykologer, og at man skal gi for stort ansvar til alle elever om at vi bare skal fikse og ordne alle

ting. De skal bare ha noen selvutviklingsstrategier som skal gjøre at alt ordnes og fikses.

Bekymringen viser til at både for lærere og elever er det viktig at ulike kompetanser brukes i samhandling om livsmestring. Refleksjonen innebærer også en bekymring om livsmestring på timeplanen vil sende ut signaler om at etter endt videregående skole så skal alle elever i norsk skole ha de ressursene som trengs for å mestre livet. Et slikt press kan virke mot sin hensikt for å skape en helsefremmende skole (Uthus, 2020). For at elevene skal oppleve tilhørighet er det avgjørende at elevene tar i bruk de ressursene som finnes i samhandling med andre mennesker, fordi det å stå sammen med andre gjør det lettere å kjempe mot motstand (Bandura, 2006; Uthus, 2020).

5.3 Dialog

Gjennom analysen av intervjuene bemerket jeg meg hvordan intervjupersonene gjentatte ganger nevnte hvordan kunsten av å forstå kommunikasjon og dialog er en viktig ferdighet i et livsmestringsperspektiv. På spørsmålet om hva intervjupersonen opplever som det viktigste i jobben som samfunnsfaglærer svarer L2:

Utfordre. Altså utfordre på begrunnelser for meninger, uavhengig av politisk side eller ideologi eller hva det måtte være. Å kunne ikke for å korrigere, men for å kunne forklare. Så hvis de har tatt et standpunkt så vil jeg gjerne høre hvorfor de har det standpunktet, og at det å utfordre på å kunne forklare og få en bedre forståelse av sitt eget standpunkt eller å endre mening hvis de mener det er riktig. Det synes jeg er det viktigste, det å gi de en tryggere arena på å bli utfordret på. Å bli utfordret tenker jeg er en veldig positiv og viktig ting. Ikke for å ta vekk holdningen eller for å korrigere noe, men for å sørge for at de vet hvorfor de har det de synes de har.

Her formidler L2 viktigheten av å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg. L2 tar i bruk de samme verbene som kompetansemålene i samfunnskunnskap, og innebærer det å kunne forklare, reflektere og utforske. Samfunnsfaglæreren påpeker viktigheten av elevens evne til å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Dette kan sees på som subjektivering ifølge Biesta (2009), fordi det innebærer at eleven øver på å være i dialog sammen med andre mennesker, og dette blir sett på som en ferdighet som er med på å

myndiggjøre individet. I tillegg uttrykker L2 at utfordring er viktig for at elevene skal kunne reflektere over eget ståsted, som er en viktig komponent i Biesta (2009) sitt syn på skolens subjektiverende funksjon. Denne evnen til refleksjon er også noe L3 mener er viktig både i samfunnsfaget, men også i livet:

Begrepslæring og det å problematisere verdier må gjøres i samspill med elevene. Rett og slett at de problematisere begreper, diskutere og at elevene får anledning til å finne ut hva disse verdiene betyr, hva er en verdi, hva betyr det for meg? Hva betyr det for samfunnet? Hvilke konsekvenser får det hvis disse verdiene forsvinner? At de jobber med holdninger og verdier. Stille spørsmål ved og koble de mot andre verdier, se at det er verdier som noen ganger kanskje er i kollisjon, og hva er da viktigst? Hvordan håndtere man dette? Hva er en verdi og hvilke følger, altså hvis man har en verdi, hvilke konsekvenser får den verdien for hvordan man lever livet, tar stilling til politikken, den politiske liv også videre.

I sitatet ovenfor reflekterer L3 rundt det at skolen er en arena som kan skape situasjoner hvor elevene får erfare meningsmotstand. Samfunnsfaglæreren stiller flere spørsmål som krever at elevene tenker kritisk, reflekterer og kan i dialog med andre uttrykke seg selv. Det L3 formidler kan være viktig i et livsmestringsperspektiv fordi det kan forberede mennesket til å være en aktiv aktør i eget liv (Bandura, 1997). Den didaktiske tilnærmingen står overens med Shor (1992), som forklarer at en slik kritisk-demokratisk pedagogikk i større grad vil føre til aktive medborgere og som igjen kan føre til de endringene vi ønsker for å få lykkeligere individer og en helsefremmende skole. L1 formidler en lignende didaktisk tilnærming i samfunnsfaget:

Vi jobber med å hjelpe dem analytisk, at de skal bli mer analytiske, altså få evnen til å forstå saker ut ifra ulike vinkler. Vi prøver alltid å ta et individperspektiv og samfunnsperspektiv på en sak vi diskuterer for å få blikket ut ifra et bare sånn jeg tilnærming.

Slik jeg tolker L1 handler samfunnskunnskap også om å gi elevene kvalifiserende redskaper til å håndtere og forstå ulike problemstillinger. Å være analytisk er dermed et verktøy eleven kan ta i bruk for å øke forståelsen for verden og er ifølge Biesta (2009) viktig for å kvalifisere eleven til å være en del av samfunnslivet. L1 forklarer at undervisningen ofte handler om å

øve på å ta i bruk ulike perspektiver for å forstå en sak. Tilnærmingen skal gjøre at elevene i større grad tenker rasjonelt, og på den måten utvikler redskaper som Fjeldstad (2013) kaller instrumentell og kritisk rasjonalitet. Samfunnskunnskap og samfunnsfagene jobber spesifikt med å forstå kunsten av kommunikasjon og dialog og hvordan det henger tett sammen med demokratiopplæring. L3 trekker linjer mellom det å kunne mestre livet og være demokratisk deltakere:

Demokratiske verdier som deltakelse, ytringsfrihet er viktige. Det å kunne ytre seg, ha lov til å ytre seg, tørre å ytre seg, ha lyst til å ytre seg er viktig for det å være menneske. Ja og jeg tenker på det som viktigste demokratiske verdier, at det finnes ikke demokrati uten ytringsfrihet.

I dette utsagnet til L3 blir dialog forstått som et slags bindeledd for demokratiet og individets livsmestring. Ytringsfrihet blir sett på som en grunnstein i demokratiet, men det å samhandle med andre og kunne sette ord på egne opplevelser er også viktige livsmestringsstrategier ifølge Skårderud og Duesund (2014). Det at L3 nevner demokratiske verdier, som ytringsfrihet, viser at samfunnsfaglæreren trekker inn skolens mandat om at unge individer skal sosialiseres inn i samfunnet og opprettholde demokratiske verdier. En slik forståelse gjenspeiler det Biesta (2009) kaller skolens sosialiserende funksjon. Det kan antas at intervjupersonen som samfunnsfaglærer tenker at faget legger vekt på demokratiteori, som igjen legger vekt på fri og åpen samfunnsdebatt som også er viktige ferdigheter for at elevene skal oppleve meningsfullhet og tilhørighet. Dette er viktige faktorer for at elevene skal oppleve velvære (Baumeister & Leary, 1995). L2 forklarer en mer praktisk tilnærming «Kanskje de flytter hjemmefra og måtte forklare folk i andre enden hvem de er, og hva de står for. Så det er viktige ferdigheter, men det er litt diffuse ferdigheter også». I sitatet forklarer L2 at dialog og kommunikasjon er viktige ferdigheter for å navigere seg gjennom livet og en måte å uttrykke hvem man er til andre. Dette er redskaper som kan jamføres med det L1 mener utvikles i dialog med andre:

Jeg tror at det er dialog i klasserommet som er viktig. For det er ikke alle ting som man kan jobbe isolert med. Man kan ikke bryne seg og man trenger å bryne seg og man trenger å møte motargumenter, man trenger å møte motbør. Det gjør man bare i samhandling med andre.

I sitatet ovenfor ytrer L1 hvilken lærdom det er for elevene å samhandle, og at det blant annet innebærer å reflektere over andres motargumenter. Gjennom dialog kan elevene lære seg å samhandle på en god måte med andre mennesker, ved at de får øvd på å prøve å forstå seg selv i samhandling med andre samtidig som de skal forstå andres menneskers meninger og ståsted. Ferdighetene som øves på gjennom dialog i klasserom kan ifølge Skårderud og Duesund (2014) kalles mentalisering. Lærernes refleksjoner rundt dialog i klasserommet bygger videre på deres forståelse av viktigheten av relasjoner i et livsmestringsperspektiv, og hvordan deres undervisning også kan bidra til sosioemosjonell læring.

5.4 Relasjoner

I forrige avsnitt viser intervjudataene til at lærerne ser på dialog og kommunikasjon som viktig for å opprettholde demokratiske praksiser, i tillegg til at det også kan styrke individet i et livsmestringsperspektiv. Gjennom intervjuene kommer det også fram en slags bekymring om at livsmestring som tverrfaglig tema vil i for stor grad ansvarliggjøre individet, uten å legge vekt på menneskelige relasjoner og samhold. L4 forklarer litt av problematikken:

Jeg føler noen ganger at man nesten legger opp til at nå skal alle elevene lære livsmestring på skolen også er det bare hvert enkelt individ som skal få ansvar for å fikse alt i livet sitt. Det føler jeg er veldig feil vei å gå. Men samtidig skal man ikke se bort ifra betydningen skolen har i å ruste folk for livet og ruste folk til å få forståelse for seg selv og akseptere seg selv.

Utsagnet kan forstås som en bekymring for at elevene i større grad vil føle seg ansvarliggjort når det kommer til å mestre eget liv. Likevel uttrykker intervjupersonen at det norske utdanningssystemet er den arenaen vi har til å danne barn og unge både faglig og sosialt. L2 stiller seg enig dette: «Hvis ikke oss, så hvem, er da spørsmålet. Det er den arenaen vi har til å lage noe felles». Begge læreren uttrykker indirekte hvordan vi mennesker er mangfoldige og sammensatte, men likevel lever i et slags fellesskap som kan styrke enkeltindividet. Jeg tolker lærernes utsagn som at lærerne fokuserer på at individet utvikler seg i samhandling med andre mennesker og at dette sees på som en styrke i skolen. I den grad samsvarer lærernes refleksjoner med verdier som formålsparagrafen fokuserer på (Utdanningsdirektoratet 2018). På spørsmålet om hvordan samfunnsfaglæreren jobber med å implementere fagets sentrale verdier i undervisningsopplegget svarer L1 dette:

Det er å gjøre ting litt sånn praktisk, jeg nevnte jo det med å intervju flyktninger. Jeg tenkte at vi skulle ha om funksjonshemninger etter jul, og da har jeg tenkt om jeg kunne dra på hjelpemiddelsentralen i kommunen å låne noen rullestoler eller låne blindestokker eller et eller annet. Slik at vi leker rett og slett litt handicappet på skolen og ser hvordan det er. Hvordan er det å være blind på skolen? Vi har jo hatt elever som nesten har vært blinde. Hvordan er det å sitte i rullestol og komme seg fra etasje til etasje og såne ting.

Utsagnet over skildrer ulike undervisningsopplegg som krever at elevene setter seg inn i andre menneskers livssituasjon. L1 forklarer videre at det er viktig at elevene lærer seg å ta hensyn til andre og «oppfører seg som et godt medmenneske i samfunnet», og eksemplene til læreren krever empati, innlevelse og refleksjon. Dette er sosioemosjonell egenskaper som er en del av menneskets grunnkompetanse, og spiller en viktig rolle i det sosiale samspillet, og er ifølge Haugan (2020) viktig for hvordan mennesket håndterer livet. L4 trekker også frem hvordan aksept av mangfold også er av betydning for enkeltindividet:

Det å akseptere seg selv er noe som skjer når man i stor grad aksepterer andre som er annerledes. Fordi om man klarer å akseptere andre som er annerledes, så kan det være lettere å akseptere ting ved seg selv som man kanskje egentlig synes er litt flaut, eller skamfullt på en eller annen måte.

Ovenfor formidler samfunnsfaglæreren hvordan toleranse og aksept for mangfold også er av betydning for enkeltmenneske ved at man får erfare at man blir verdsatt for den personen man er. Slik verdifast undervisningspraksis får en sosialiserende funksjon (Biesta, 2009). Samtidig innebærer det at elevene må tolke både andre og seg selv, og slike mentale prosesser kaller Skårderud & Duesund (2014) for mentalisering. L4 forklarer videre at dette er også viktig i arbeidet mot å forebygge utenforskap og ekstremisme: «Det handler veldig mye om at alle føler seg inkludert og føler at de mestrer på en måte det som samfunnet krever». Det læreren beskriver kan i bunn og grunn forstås som relasjoner og tilhørighet, samtidig som enkeltindividet i seg selv er viktig. Det interessante som læreren nevner her kan også forstås som paradokset mellom den sosialiserende og den subjektiverende funksjonen utdanning innebærer (Løvlie, 2017; Biesta, 2009). L1 bygger videre på dette ved å forklare ulike temaer som omfatter menneskelig samhandling:

Jeg har hatt elever som har sagt at de liker det her faget veldig godt fordi, det er ikke bare det vi lærer, men det er akkurat som om vi lærer litt mer om hvordan, ja det er å lære ting du trenger å vite til du blir voksen. Jeg hadde om, det er jo om sånne kjærestegreier og hvilke partnere du velger og sånne ting. De er veldig engasjerte i det og det samme med barneoppdragelse, og vi snakker om hvordan man kan jobbe med selvtillit og selvbilde hos barn og sånne ting. De relaterer det nok både til seg selv og sin familiesituasjon, men at de klarer å tenke litt fremover at vi kommer dit sikkert selv også.

Her forklarer L1 hvordan temaer i et samfunnsfaglige programfag kan brukes til å forstå seg selv bedre, både i mellommenneskelige relasjoner, men også i større sammenhenger og skalaer. Undervisningsopplegget gir elevene samfunnsfaglige analytiske verktøy som kan utvide deres perspektiver og kunnskapen kan være en sentral del av å legge til rett for at elevene skal kunne ta gode livsvalg for seg selv. I likhet med L4 forklarer L1 undervisningsopplegg som krever at elevene resonnerer over ulike verdier. I tillegg gir det elevene mulighet til å kunne danne sin egen identitet og lære hvordan man kommuniserer den sammen med andre (Bandura, 2006). Igjen kan samfunnsfaglærerens måte å forstå samfunnsfaget og undervisning av det sammenlignes med mentalisering, for det krever at elevene kan skille mellom yte og indre sannheter (Skårderud, 2020). L2 understreker, slik som de andre, viktigheten av å skape større forståelse for samfunnet vi lever i og at det derfor er viktig å ta i bruk ekte og aktuelle hendelser:

Det er viktig å jobbe med autentiske tekster. Man må selvfølgelig være forsiktig med det, fordi skolearenaen skal være trygg og det er en annen del å jobbe med det og vite når og hvilke elever du må forberede i forkant, hvilke temaer som er betente, snakke med elevene om det, ha retningslinjer for hvordan man snakker om ting. Jeg sverger til den at det må være autentisk det vi jobber med.

L2 forklarer to temaer her, det første er undervisningsopplegg hvor elevene kan øve på å sette seg inn i andre menneskers situasjoner, kulturer, språk, etnisitet og verdier. Igjen ser vi en kombinasjon av å forstå seg selv og menneskelig interaksjon og samhandling (Skårderud & Duesund, 2014). Elevene får øvd på å være bevisst, både i forhold til seg selv og andre, noe som Haugan (2020) understreker er viktig i vår sosiale grunnkompetanse. Den andre

dimensjonen i L2 sitt utsagn er at vi får et innblikk i hvordan samfunnsfaglæreren tenker i lærer-elev relasjonen. Læreren viser vilje til å bry seg og ta hensyn til elevene, slik at de skal oppleve en trygg skolehverdag. L1 forklarer også en historie om en elev som har opplevd noe traumatisk, og hvordan det kan tas hensyn til i undervisningssituasjoner. Samfunnsfaglærerne viser til hvordan de både gir faglig, men også sosial- og emosjonell støtte.

5.5. Oppsummering av de viktigste funnene

Ovenfor har studiens funn blitt presentert gjennom fire ulike kategorier; *deltagelse og skolemestring, samhandling, dialog og relasjoner*. Slik det fremkommer er samfunnsfaglærerne svært opptatt av livsmestring, men at begrepet stort sett belyses gjennom samfunnsfaget og det arbeidet de allerede gjør. Dette kommer frem ved at samfunnsfaglærerne i stor grad fokuserer på hvordan kunnskap fra deres fag kan bidra til at elevene er i stand til å mestre livene sine som samfunnsborgere. Analysen viser at lærerne kontinuerlig tenker over hvordan ulike kompetansemål i faget kvalifiserer elevene til å ta bedre valg for dem selv og samfunnet. Samtidig knytter de læringsaktiviteter opp mot dialog og relasjoner og hvordan dette er viktige byggesteiner for et demokratisk samfunn. De ser på gode relasjoner som avgjørende, men skiller likevel mellom hva som er innenfor mandatet til samfunnsfaglæreren og når helsehjelp med kvalifiserte helsearbeidere skal bidra. Psykiske lidelser og psykiske kriser ønsker de at spesialiserte team skal ta seg av, slik at de som lærere kan fokusere på gode lærer-elev relasjoner og undervisningssituasjoner som fører til mestring for enkelteleven. Med andre ord et faglig fokus som orienterer seg mot relasjonelle erfaringer i klasserommet. Dette kan muligens være fordi begrepet til dels er overflødig i samfunnsfagets natur. Det er viktig at denne kunnskapen kommer frem for å belyse konsekvensene av livsmestring i skolen, og at det kan være et pådyttet begrep i arbeid som skolen som institusjon og lærere i hver enkelt time allerede arbeider med. I neste avsnitt vil studiens hovedfunn drøftes opp mot oppgavens problemstilling.

Kapittel 6: Drøfting av funn

Formålet med denne studien har vært å belyse et utvalg samfunnsfaglærere på videregående skole, sine refleksjoner om livsmestring som tema i faget deres. I dagens samfunn føler mange unge at det ligger et stort ansvar på enkeltindividet til å prestere (Uthus, 2020, s.24). Livsmestring i skolen kan på mange måter sees på som en politisk reaksjon på at mange barn og unge rapporterer inn økt stress og psykiske vansker. Den utdanningspolitiske strategien går ut på at elevene i større grad skal kunne håndtere stress og press ved å tilegne seg ulike mestringsstrategier (Madsen, 2020, s.125). På bakgrunn av dette har jeg hentet inn kunnskap om hvordan noen samfunnsfaglærere forstår og jobber for en helsefremmende og læringseffektiv skole. Innledningsvis presenterte jeg to delproblemstillinger som skal belyse spørsmålet om samfunnsfaglærernes forståelse av livsmestring og hvilke muligheter og begrensninger de ser i innføringen av det nye tverrfaglige temaet. I det følgende kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i studiens empiriske funn i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning for å drøfte hvordan livsmestring kan forstås i samfunnsfaglig kontekst og hvordan temaet kan implementeres i undervisning på videregående skole.

6.1 Hvordan forstår lærere i samfunnsfag temaet livsmestring?

6.1.1. Innholdsforståelse av livsmestring

Hvordan lærere skal forholde seg til folkehelse og livsmestring i deres skolepraksis er et relativt utforsket område (Aarskog, 2020). Et av studiens hovedfunn viser at samfunnsfaglærerne finner begrepet livsmestring vagt og komplisert. De forklarer stort sett hvordan deres kompetanse som lærer i samfunnsfag kan gi en forståelse av temaet, noe som resulterer i at de stort sett ikke forholder seg til begrepet, som tydelig er påvirket av psykologifaget. Som tidligere forklart legger de utdanningspolitiske styringsdokumentene vekt på at livsmestring omhandler kompetanse som fremmer god psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.12). Utdanningsdirektoratet (2017, S.12) karakteriserer livsmestring i skolen som tilegnelse av diverse kvalifikasjoner og forståelse for hvilke faktorer som er viktig for å håndtere eget liv på en positiv måte. I flere offentlige debatter diskuteres det hvilke faktorer som fremmer god psykisk helse, i tillegg til en del ubesvarte spørsmål om hva livsmestring egentlig innebærer (Aarskog, 2020). Denne ulike forståelsen av begrepet skaper mye av den samme problematikken som har blitt påpekt av psykolog og filosof Ole Jacob Madsens bok *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene* (2020).

Hva betyr livsmestring for de ulike fagene og den ulike kompetansen lærerne besitter? Madsen (2020, s.17) påpeker at de ubesvarte spørsmålene rundt begrepet livsmestring har flere ulike konsekvenser og begrensninger, og peker blant annet på sprikende løsningsforslag og aktører, i tillegg til utydelige kompetansemål som gjør det vanskelig å administrere og fullbyrde livsmestring som tema på skolen. I stedet for å forstå livsmestring ved hjelp av psykologiske mestringsstrategier, forholder lærerne seg til hvordan samfunnsfaget kan være en viktig bidragsyter til å kvalifisere elevene til arbeidsliv- og samfunnsliv (Biesta, 2009). En kan tolke det slik at lærerne prøver å skape sin egen forståelse av temaet med forankring i samfunnsfaget, og dermed ikke forholder seg til temaets opprinnelige betydning.

Funnet kan gi et innblikk i hvordan lærerne prøver å profesjonalisere begrepet. Livsmestring i skolen kan forstås som en metode til å utstyre elevene med de ressursene som trengs for å håndtere motgang (Utdanningsdirektoratet, 2017). Som det fremkommer i studien, forholder samfunnsfaglærerne seg til begrepet ved å styrke mennesket som en del av samfunnet, med andre ord styrke det integrerte mennesket. Denne forståelsen av livsmestring skiller seg litt ut fra livsmestringslitteraturen generelt (for eksempel Uthus, 2020; Sælebakke, 2018; Myskja & Fikse, 2020). Lærerne forstår livsmestring innenfor mandatet i samfunnsfag, og legger vekt på at elevene skal fungere som samfunnsborgere, mens hovedfokuset i litteratur om livsmestring er på hvordan individet kan ta styring over eget liv (Bandura, 1997). Lærerne hadde større vektlegging på samfunnet som helhet og så litt bort fra den individualiserte forståelsen av livsmestring. En årsak til dette kan være at flere av samfunnsfaglærerne mente at livsmestring kan oppleves svært personlig, og fremstår derfor som vanskelig å kombinere den enkeltes behov og samfunnets behov, i tillegg til at de opplever begrepet som individorientert. Denne utfordringen kan være en forlengelse av det pedagogiske paradoks (Kant, 1803; Fjeldstad, 2013). Hvordan se enkeltindividet og frigjøre eleven fra press og stress, samtidig som de skal delta i samfunnslivet for å bygge videre på de demokratiske institusjonene våre?

Samfunnsfaglæreren ser på utdanningsinstitusjonen som en forberedelse til å delta i samfunnet; «vi må forberede de på samfunnet de er på vei inn i». Under intervjuene kommer det frem at lærerne fokuserer mindre på det individualiserte mestringsidealet, og i stedet løfter frem myndiggjøring som et grunnleggende prinsipp for demokratisk deltakelse. Denne forståelsen kan sammenlignes med den kritisk-demokratisk pedagogikken til Shor (1992). Samfunnsfaglærerne føler et ansvar om å både kvalifisere og sosialisere elevene inn i det norske samfunnet, samtidig som de vektlegger myndiggjøring og kritisk tenkning. Dette skal

bidra til å selvstendiggjøre individet. Deres innholdsforståelse av livsmestringsundervisning kan valideres av Biesta (2009), som mener at god undervisning skal inneholde en kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende funksjon. Samtidig uttrykker flere av lærerne at å ha ansvar for elevenes livsmestring føltes overveldende, spesielt når temaet omhandler psykiske lidelser, som oppleves å være utenfor deres kompetanseområde. Det impliserer at de norske styringsmaktene må skape tydeligere føringer på hvordan man skal implementere folkehelse og livsmestring med den verktøykassa som samfunnsfaglærere har. Likevel har intervjupersonene en ganske lik forståelse av hvordan livsmestring kan være aktuelt i samfunnsfaget som en grunnstein for demokratiet. Målet er å skape samfunnsborgere som er delaktige medborgere og hvilke kvalifikasjoner og ferdigheter som trengs for å kunne delta i samfunnets ulike arenaer. Dermed kan samfunnsfaglærerens forståelse av livsmestring også forstås som tilegnelse av samfunnsfagets kunnskapsområder som vil bli diskutert i neste avsnitt.

6.1.2 Kunnskapstilegnelse = mestring

I avsnittet over diskuterer jeg hvordan de fire samfunnsfaglærerne ikke forholder seg til den opprinnelige betydningen av livsmestringsbegrepet. På spørsmålet om hvordan lærerne forstår livsmestringsbegrepet adresserer de kompleksiteten rundt hva det vil si å mestre livet. Likevel prøver de å fylle begrepet med innhold og hva det vil si for deres praksis som samfunnsfaglærere. Samtlige legger til grunn for viktigheten av at elevene skal tilhøre et meningsfullt fellesskap og hvordan verktøy fra samfunnsfag kan gjøre at elevene mestrer livet bedre. Dette tyder på at samfunnsfaglærerne forstår livsmestring som kunnskapstilegnelse i faget, og at det i større grad vil gjøre elevene i stand til å mestre livene sine som samfunnsborgere. Det andre hovedfunnet fra studiet er dermed at lærerne forstår samfunnsfag som et medierende redskap for livsmestring (Christensen, 2015). I denne delen vil jeg diskutere hvilke kunnskapsområder samfunnsfaglærerne trekker frem som viktige i et livsmestringsperspektiv.

I studiens empirigrunnlag kommer det frem at kunnskap om hvordan man som individ kan delta i demokratiet kan forstås som livsmestring; «hva som gjør at de er forberedt på å kunne delta» (L1). Samfunnsfaglærerne mener at livsmestring handler om å støtte opp under enkelteleven ved å gi han eller hun kunnskap, forståelse og ferdigheter til å møte ulike situasjoner gjennom livet. De trekker særlig frem at samfunnsfaget handler om at elevene skal

utvikle de redskapene som trengs for å delta i demokratiet. Målet om å skape selvstendiggjorte demokratiske medborgere som tar beslutninger som respekterer det demokratiske verdigrunnlaget og en slik forståelse henger sammen med fagets formål ifølge Christensen (2015, s.33) og Utdanningsdirektoratet (2017). Intervjupersonene trekker frem kunnskap om hvordan elevene kan delta på ulike nivåer, de demokratiske prosessene og om politikk generelt for hvordan elevene skal kunne ta reflekterte beslutninger. En slik forståelse antyder taksonomi (Bloom, 1956), og det virker som samfunnsfageleven må gjennom en slags progresjonsstige som til slutt skal føre til demokratisk handling, som igjen vil føre til mestringsfølelse og tilhørighet (Bandura, 2009; Baumeister & Leary, 1995). Elevene skal ta beslutninger som baserer seg på det demokratiske verdigrunnlaget, med andre ord bør eleven ta valg som er bra for seg selv som enkeltindivid, men også bra for samfunnet som helhet. Gjennom intervjuene forklarer samfunnsfaglærerne hvordan slik kunnskap kan gi elevene de mestringsressursene som trengs for å kunne delta. Som en av lærerne uttrykte «de må lære å fikse selv» (L1), for det vil styrke deres menneskelige utvikling og gjøre at de mestrer å være en del av samfunnet. Dette finner støtte i Lazarus og Folkman (1984) som forstår mestring som at individet har de ressursene som trengs for å håndtere situasjonen.

I tillegg til kunnskap om demokratiske prosesser trekker lærerne frem hvordan samfunnsfaget kan brukes som et analytisk redskap til å forstå samfunnet bedre. I intervjuene forteller lærerne om hvordan fagets kompetanseområder kan brukes til å løse komplekse utfordringer, som også eksisterer i elevenes livsverden. Faget forstås dermed som et medierende redskap til å behandle ulike temaer som eleven måtte møte på. Dette er en kobling Christensen (2015) trekker frem som viktig i samfunnsfagdidaktikken og dermed for lærernes praksis. Lærerne fremhever flere temaer i samfunnsfaget, blant annet sosialisering, identitet og selvbylde, ekstremisme, ytringsfrihet og politikk. Alle er temaer innenfor ulike kompetansemål i samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2017). Funnet viser at lærerne forstår mestring som noe prosessorientert og ikke egenskapsorientert (Michelet og Klevan, 2020, s.255). Det er ikke medfødte personlige egenskaper, men hvordan eleven utvikler kunnskap og hvordan dette blir en del av elevenes verktøykasse.

Samfunnsfaglærernes utsagn kan forstås dithen at innsikt i samfunnsfaglig tankegang og metode kan styrke elevenes tro på at de har de ressursene som trengs for å mestre situasjonen. En slik forståelse kan for det første henge sammen med Antonovskys (1998) teori om salutogonese, som beskriver at individets tro på at verden kan forstås og forklares, i tillegg til

å ha tiltro på at man har de redskapene og ressursene som trengs for å overkomme diverse oppgaver, er viktig for å oppleve velvære i utfordrende situasjoner. For det andre kan lærernes forståelse av samfunnsfaget er et medierende redskap som elevene kan ta i bruk i deres hverdag, sammenfalle godt med Banduras (1997) teoretiske bidrag om mestringsforventning. Den legger til grunn at elevene har nok tro på egne ressurser til å utføre den handlingen som behøves for å håndtere situasjonen. Funnene i studien indikerer at lærerne oppfatter kunnskap i samfunnsfag som en faktor som kan styrke elevenes mestringsforventning, spesielt når det kommer til forståelse av og deltakelse i samfunnet. Samfunnsfaglige perspektiver og metoder blir sett på som instrumentell støtte for livet.

Samtidig viser datamaterialet fra intervjuene at lærerne legger betydelig vekt på kritisk tenkning og evnen til refleksjon som avgjørende for mestring. Lærerne er samstemte om at elevene trenger mer enn faktabasert kunnskap for å kunne navigere seg gjennom livet. Kritisk refleksjon baserer seg på den kunnskapen lærerne viser til i faget, men samtidig var lærerne opptatt av å forklare det som en metode elevene kan ta i bruk. Det innebærer at elevene øver seg på å bli utfordret og utfordre kunnskap og perspektiver ved å stille spørsmål og undersøke for å utvide egen forståelse. Ferdigheten er en del av samfunnsfagets subjektiverende funksjon (Biesta, 2009), men også viktig for at eleven skal bli myndiggjort ifølge Bandura (2009, s.164). Lærerne kombinerer kunnskap som påvirker livet med evnen til kritisk refleksjon, og dette kan styrke det handlende enkeltindividet. Igjen viser dette hvordan intervjupersonene kontinuerlig ser livsmestring innenfor samfunnsfagmandatet.

I dette avsnittet har jeg trukket frem hvordan lærerne ser sammenheng mellom kunnskapstilegnelse og mestring. Med livsmestring på timeplanen skaper det større rom for å bygge bro mellom teori og praksis, eller mellom teori og livet. En viktig forutsetning er at det gjøres innenfor samfunnsfaglærernes verktøykasse og mandat. Som flere av lærerne påpekte så er elevene allerede i samfunnet og de har allerede sin egen viten gjennom livserfaring. Samfunnsfaget kan tilby elevene et analytisk blikk på å forstå egne levekår og forstå seg selv i en større sammenheng med samfunnet som de er en del av. I stedet for å forstå livsmestring og livskvalitet som et subjektivt og psykologisk begrep, viser samfunnsfaglærerne hvordan elevene kan finne støtte i faget og hvordan det kan hjelpe de til å fortolke sin egen livsverden og samfunnet. Livskvaliteten til eleven er avhengig av de redskapene og ressursene en har som gjør livet både forståelig og håndterlig, men også meningsfullt (Heimburg & Ness, 2020,

s.10). Samfunnsfaglærerne viser hvordan deres fag og kompetanse kan være en viktig bidragsyter til dette.

6.2 Hvordan skal folkehelse og livsmestring implementeres i samfunnsfag?

Livsmestring er et begrep som har fått mye oppmerksomhet etter at det ble presentert i fagfornyelsen. Skoler og lærere prøver å fylle begrepet med innhold og hva det vil bety for deres praksis. Ovenfor drøfter jeg hvordan samfunnsfaglærerne i denne studien forstår livsmestring som kunnskapstilegnelse i faget, som vil føre til at elevene opplever mestring gjennom å kvalifiseres til deltagelse i samfunnet. I dette kapitlet vil jeg diskutere hvordan oppgavens fire samfunnsfaglærere ser for seg å implementere det tverrfaglige temaet i deres samfunnsfagundervisning og hvordan deres bidrag kan være med å belyse den nye læreplanen og ilegge begrepet didaktisk innhold.

6.1.3. Gode faglige og relasjonelle erfaringer

Sentrale funn fra studien viser hvordan samfunnsfaglærerne bruker faget til å skape gode faglige og relasjonelle erfaringer for elevene og er viktig i et livsmestringsperspektiv. Det er viktig med mange forskjellige tilnærminger for å skape rikelige med muligheter for et godt liv for barn og unge. I denne delen vil jeg drøfte hvordan lærerne allerede besitter kompetanse om en helsefremmende praksis med den samfunnsfagdidaktiske og pedagogiske kompetansen de har.

En tilnærming samfunnsfaglærerne i denne studien ofte brukte var å koble sammen temaer fra læreplanen opp mot elevenes livsverden. Som det fremkommer i denne studien var lærerne opptatt av undervisning som skjer i samtiden; «man kan ikke sitte og undervise i samfunnskunnskap og hele tiden snakke om Kardemomme by. Det er ikke det de møter» (L2). Christensen (2015, s.27) viser til hvordan samfunnsfaget tilbyr en rekke begreper, teorier, modeller, metoder og forståelsesmetoder til å fortolke verden. Som lærerne påpeker så er elevene allerede i samfunnet og de har allerede sin egen viten gjennom livserfaring. Samfunnsfaget kan tilby elevene et analytisk blikk på å forstå egne levekår og forstå seg selv i en større sammenheng med samfunnet som de er en del av. Samtidig er det viktig at elevene ikke føler seg fremmedgjort i faget. Undervisningen skal ikke kun inneholde faktabasert kunnskap om verden, det skal også gi elevene en forståelse av deres deltakelse i samfunnet på ulike måter (Christensen, 2015, s.28). Samfunnsfaglærernes løsning på denne utfordringen var

å ta i bruk konkrete situasjoner, som kan sammenlignes med en mer spesifikk tilnærming i Biestas (2009) kvalifiserende dimensjon. Lærerne nevner hvordan de aktivt tar i bruk hendelser som skjer i elevenes livsverden, som hva de ser på sosiale medier, til dagsaktuelle hendelser, samtidig som de ga oppgaver som utsatte elevene for nye situasjoner. Praktiske oppgaver som ble tatt i bruk i undervisningen var blant annet å intervju mennesker fra ulike grupper i samfunnet, leve seg inn i andres livsverden gjennom rollespill, bøker og filmer. Gjennom skolehverdagen blir de møtt på mangfoldighet i oppgaver og utfordringer, perspektiver og meninger. Slik bruk av konkrete situasjoner skaper god faglig erfaring, og blir en del av elevenes livserfaring. Lærerne har her tatt i bruk flere elementer som blir illustrert av PERMA-modellen og prøver å skape faglige situasjoner hvor elevene kan oppleve engasjement og mening i læringsaktivitetene (RTVS, 2020). Dette kan igjen gjøre at elevene føler at skolehverdagen er meningsfylt.

Samfunnsfaget har mange aktuelle temaer og lærerne fremhevet viktigheten av å ta i bruk autentiske tekster. Tekstene brukes for å koble opp elevenes livsverden og samfunnsfaglig metode knyttet lærerne undervisningen sin opp mot aktuelle problemstillinger, prosesser og strukturer. De mente at det kunne gi en forståelse for det vi lever i og skapte ofte engasjement hos elevene. Dette finner støtte i Antonovsky (1998) som gjennom sin teori om salutogonese fremhever at elevene sanser mindre ubehag og stress om de opplever at oppgavene de får på skolen er verdifulle for deres liv. Å ta i bruk aktuelle temaer og knytte det opp mot elevenes livsverden krever mye av samfunnsfaglæreren (Ryen, 2017). Likevel ser det ut som dette er en populær metode hos studiens samfunnsfaglærere, og kan dermed være et didaktisk grep som ikke bare styrker samfunnsfagets oppdrag, men også elevenes mulighet til livsmestring. Samfunnsfaglige begreper og teorier blir en del av elevenes ressurser og dermed er bruken av aktuelle temaer og autentiske tekster midler som kan hjelpe elevene med å tilegne seg kunnskap. Lærernes metoder for å implementere livsmestring i samfunnsfagundervisning henger sammen med deres kobling mellom kunnskapstilegnelse og mestring som tidligere diskutert. Ved at elevene får prøvd seg på autentiske tekster får de mulighet til å tilegne seg kunnskap som ligger utenfor deres subjektive verden og det blir en del av deres verktøykasse som de kan innhente når de har behov for det. En slik metode gir elevene spesifikk kvalifisering til å håndtere ulike utfordringer (Biesta, 2009). Undervisningspraksisen til lærerne skaper også situasjoner hvor elevene kan oppleve at de kan tilegne seg ressurser til å håndtere eget liv, og kan styrke deres myndiggjøring (Bandura 1997).

Samfunnsfaglærernes didaktiske metoder krever at eleven ikke kun repeterer kunnskap, men at de aktivt kan bruke det til deltakelse i samfunnet og kan bruke redskapene til å løse ulike utfordringer. Dette styrker utdanningens subjektiverende funksjon ifølge Biesta (2009). Lærenes forståelse av hvilke faktorer som er viktige i et livsmestringsperspektiv påvirker hvilke undervisningsformer de tar i bruk. Her finner jeg flere likhetstrekk i deres forståelser, blant annet læringsaktiviteter som krever at elevene øver på samfunnsvitenskapelig tankegang og argumentasjon, behandling av ulike type tekst (tabeller, aviser, tv, sosiale medier, bøker etc.), ferdigheter i å kommunisere faglig, helhetlig forståelse av temaet og en forståelse av samfunnet er menneskeskapt og dermed kan endres (Christensen, 2015, s.37). Eleven må ta selvstendige valg over hvilke holdninger de har og hvordan de skal påvirke samfunnet rundt seg på bakgrunn av de refleksjonene de har gjort seg etter slike praktiske og utfordrende oppgaver. En slik kritisk-demokratisk pedagogikk kan ifølge Shor (1992) føre til endring hos eleven, ved at de ser fordelene og mulighetene ved å være aktive medborgere. Elevene får øvd seg på å være agent i eget liv, og hvordan de aktivt kan organisere og påvirke sin egen livssituasjon (Bandura, 2006). En kan stille spørsmålsteget ved om disse metodene egentlig endrer noe ved samfunnsfagundervisningen, eller om det viser verdien av erfaringene faget gir i et livsmestringsperspektiv?

Aktivitetene samfunnsfaglærerne tar i bruk i deres undervisning skaper også mulighet for å utvikle sosiale kompetanse fordi elevene møter temaer som krever innlevelse og følelser. Selv om intervjupersonene var svært opptatt av det faglige innholdet knyttet de også opp gode relasjoner og samarbeid. En slik bruk av livsmestringsbegrepet i undervisningen korrelerer med utdanningsetatens forståelse av begrepet, som legger vekt på både det faglige og det relasjonelle (Utdanningsetaten, 2017). Undervisningsaktivitetene som lærerne forklarer krever at elevene prøver å gi mening i andres atferd i lokale, nasjonale og globale sammenhenger, i tillegg til sin egne tanker og refleksjoner om temaet. Slike mentale prosesser kalles for mentalisering ifølge Fonagy, Georgly, Jurist og Target (2020). Selv om lærerne ikke eksplisitt forholdt seg til begrepet mentalisering, var de ganske samstemte om at dette var en egenskap som kan øves opp gjennom aktiviteter med andre elever, i tråd med litteraturen (Fonagy & Bateman, 2020). Lærerne var tydelige på at de har faglig kompetanse og at deres arbeid først og fremst gjelder faglig danning av elevene, likevel er arbeidsmåtene deres metoder som kan utvikle elevenes relasjonsferdigheter.

I studien trekker lærerne frem dialog og samhandling som viktige ferdigheter for å fungere godt med andre mennesker. I intervjuene forteller samfunnsfaglærerne om hvordan elevene utvikler identiteten i fellesskap med de andre i klasserommet, og setter søkelyset på kunnskap, åpenhet og diskusjon som betydningsfulle faktorer. Temaet blir trukket fram i forbindelse med kompetansemål i samfunnskunnskap, men metodene som blir brukt i klasserommet handler også om sosioemosjonell læring (Haugan, 2020). Ved å diskutere ulike temaer som identitet med klare rammer i et klasserom får elevene mulighet til å øve på deres sosiale kompetanse. Jamfør Haugan (2020) som mener dialog med andre mennesker er en handling som krever refleksjon over egen indre og ytre atferd for å forstå det budskapet som kommuniseres. Klasseromsdiskusjoner og gruppeoppgaver krever også at eleven må forstå sin egen holdning og hvilke følelser som kommer til uttrykk i dialog med andre. Dette krever at elevene øver på mentalisering, som tar for seg at eleven både forstår og kan reflektere over seg selv i mellommenneskelige relasjoner (Skårderud & Duesund, 2014, s.154). I intervjuene hadde flere av samfunnsfaglærerne det samme budskapet om at deling av kunnskap og verdier kunne være viktig for enkeltindividet. Arbeidsmetodene kan være med på å utvikle elevenes relasjonsferdigheter ved å øve på konflikter, uenigheter og kanskje også personlige utfordringer. Ifølge Haugan (2020) er dette noe som kan støtte opp elevenes robusthet overfor livets opp-og nedturer. Til tross for at lærerne har et stort faglig fokus, ser man hvordan deres metoder i samfunnsfagundervisningen kan støtte opp under livsmestringsperspektivet. Metodene legger til rette for at eleven skal kunne utvikle selvbevissthet, men også sosial bevissthet i samhandlingen som befinner seg i klassen, som en del av klassemiljøet (Haugan, 2020). En slik bevissthet kan skape meningsfulle relasjoner med andre mennesker. Det å forstå og godta andres forventninger er også en del av individet sosiale ferdigheter og kan være med å bygge opp elevens motstandsdyktighet til stressende hendelser. Dette støtter samfunnsfaglærerne, men de er også opptatt av hvordan andre arenaer kan legge til rette for at elevene skal oppleve livsmestring, og hvilke områder som ligger utenfor samfunnsfaglærernes ansvar og kompetanse. Dette vil bli diskutert videre i neste delkapittel.

6.1.3. Samhandling for livsmestring

Slik det er drøftet i foregående avsnitt viser denne studien en indikasjon på at lærerne har kompetanse til å skape gode faglige og relasjonelle erfaringer i samfunnsfagundervisningen, som kan gi elevene ressurser de trenger for å oppleve mestring. Lærerne i studien beskriver

flere muligheter ved å jobbe på tvers av fag, sektorer og kompetanser, som kan legge til rette for barn og unges beste. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan legge til rette for et godt samarbeid som i større grad kan forebygge, men også fange opp ungdom som trenger ekstra støtte i situasjoner som er utenfor samfunnsfaglærernes faglige verktøykasse. Livsmestring er komplekst, og lærernes refleksjoner kan sammenlignes med det kjente uttrykket: «det skal en hel landsby til for å oppdra et barn», og dette vil bli videre lagt vekt på i dette kapitlet.

Det har blitt satt et søkelys på tverrfaglighet og Ludvigsen utvalget (NOU:2018) har konkludert med at tverrfaglig samarbeid er en god forutsetning for dybdelæring i skolen. Datamaterialet i denne oppgaven viser til at flere av lærerne ser hvordan tverrfaglig samarbeid på tvers av fag kan styrke elevenes forståelse av temaet. De uttrykte videre at å jobbe tverrfaglig for elevene skaper gode forutsetninger for varig og dypere forståelse av temaet fordi de får mange ulike faglige tilnærminger. Dette støttes av Christensen (2015, s.48) som fremhever at det er grunnleggende ved dannelsesutdanningen å skape metoder som elevene kan få bruk for senere i livet. Lærerne så positivt på å jobbe tverrfaglig med livsmestring. Grunnen til det kan være at det åpner opp for en felles forståelse for hvordan lærerne og skolen sammen kan jobbe for elevenes livsmestring som overordnet mål. På den måten kan det tydeliggjøre at livsmestring for elevene er et fellesprosjekt og ikke enkelt lærerens ansvar, det igjen kan styrke lærernes mestringstro i arbeidet med temaet. Målet er koble elevens progresjon i faget opp mot egne livserfaringer, og derfor kunne gå fra generaliserende beskrivelser og enkle forklaringstyper, til teoretisk forklare egne erfaringer og aktivt handle ut ifra en større perspektivforståelse (Christensen, 2015, s.121). Ut ifra intervjuene kommer det frem at utfordringen oppstår når slik progresjon kun sees i sammenheng med psykologisk kunnskap, perspektiver og teknikker.

I den grad livsmestring tolkes i lys av psykologiens fagfelt fører dette til at samfunnsfaglærerne opplever at temaene krever en annen kompetanse enn de besitter. Samfunnsfaget skal gi elevene forståelse og oppslutning om menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling, i tillegg skal faget stimulere og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2019). Et funn fra studien viser at lærerne var trygge på den analytiske og faglige tilnærmingen av temaer som tas opp i kompetansemålene til samfunnsfaget. Dette gjelder temaer som blant annet levevaner, rusmidler og sosiale medier som vi finner i beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i

skolens styringsdokumenter. Samtidig peker lærerne på at om elevene opplever ulike psykiske kriser i livet, opplever omsorgssvikt eller andre forhold som gjør at eleven trenger særskilte behov, så må andre kommunale instanser inn. Elevenes behov er svært ulike, og det er nødvendig å samarbeide på tvers av fagmiljøer for å møte disse behovene. Et slikt syn henger sammen med Utdanningsdirektoratets prosjekt; «Et lag rundt eleven», som ser hvordan man ved hjelp av tverrfaglig samarbeid kan støtte opp under elevene på best mulig måte (Malmberg-Heimoen, 2020, s.11). Det kan virke som om spesialpedagogikkens metode om å tilrettelegge for at alle skal kunne være inkludert i skolefelleskapet i større grad blir sett på et viktig verktøy i arbeidet mot en helsefremmende skole.

Som redegjort for er det en stor pedagogisk vilje i å bistå elevene og styrke de med verktøy og ressurser som trengs for å oppleve velvære. I tråd med dette ønsker de at skolene styrker opp rådgivningstjenesten, BUP, PP-tjenesten og helsesykepleiere. Å bygge opp ulike tjenester på skolen som støtter opp under eleven skaper større muligheter for at flere elever vil oppleve å mestre de kravene som skolen setter, som vil styrke deres følelse av tilhørighet til skolen. Et slikt fokus valideres av litteratur på temaet som konkluderer med at en skole som skaper gode rammebetingelser, både faglig, sosialt og materielt, vil fremme mestring, tilhørighet og trivsel (Sælebakke, 2018; Uthus, 2020; Helsedirektoratet, 2016). Ifølge Baumeister og Leary (1995) vil dette styrke elevenes følelse av tilhørighet, fordi instrumentell støtte kan føre til mestring, som igjen gjør at elevene føler at de hører til i det sosiale fellesskapet. Føler elevene en tilhørighet til skolen kan det være med på å øke deres motivasjon til å ville mestre ulike utfordringer de møter på i klasserommet, men også utenfor klasserommet. På den måten vil tilretteleggingstilskudd på skolen skape en god spiral for eleven med muligheter for å føle på positive følelser rundt skolearbeidet som vil føre til engasjement og mening i arbeidet i tråd med PERMA-modellen (Seligman, 2018) Dette vil gi gode erfaringer som kan tas med videre i livet og gjøre at de føler seg mer forberedt til å møte ulike oppgaver.

Selv om skolen satser på å bli en mer helsefremmende skole med livsmestring i spissen, betyr ikke det at de ekstra ressursene som er tilgjengelige på skolen skal gjøre arbeidet for elevene. Det er viktig å poengtere at noen av lærerne var skeptiske til å bygge et for stort lag rundt elevene og poengterte viktigheten av å lære å håndtere utfordringer på egenhånd. Ekstra ressurser og tverrfaglig samarbeid for elevenes livsmestring skaper rom for at elevene kan bygge opp tiltroen til seg selv og sine evner til å mestre ulike utfordringer. Et slikt synspunkt er i tråd med Bandura (1997) som understreker viktigheten av at individet tror på sine egne

ressurser til å mestre situasjonen fordi dette skaper handlekraft. Samarbeid med eleven kan styrke deres utvikling og gi de metoder som passer den enkelte elev, som kan føre til at eleven føler seg verdsatt og mening med tilværelsen (Antonovsky, 1998). Å føle seg kompetent nok til å håndtere situasjonen styrker elevens opplevelse til å ha kontroll over eget liv med en verktøykasse som skolen har bidratt med.

Kapittel 7: Avslutning

I denne studien har jeg løftet frem fire videregående læreres forståelse og refleksjoner rundt begrepet livsmestring og hvilke muligheter og utfordringer de ser med innføringen av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, med hovedfokus på livsmestring. Oppgaven har hatt som formål å besvare to underproblemstillinger: *Hvordan forstår lærere i samfunnsfag temaet livsmestring? Og hvordan skal folkehelse og livsmestring implementeres i undervisningen?* Målsettingen er å bidra med ny og relevant forskning omkring hvordan temaet livsmestring kan forstås og bli tatt i bruk i samfunnsfaget.

Funnene i studien peker på at lærerne i stor grad tolker begrepet *livsmestring* med deres samfunnsfaglige kompetanse. De ser på hvordan samfunnsfaget kan brukes som et medierende redskap for elevene ved å ruste de opp med analytiske briller som kan gjøre verden mer begripelig og forståelig. I tillegg til at faget i større grad kan kvalifisere elevene til å delta i samfunnslivet, både når det kommer til arbeid, men også ulike demokratiske prosesser. Med andre ord forstås livsmestring i samfunnsfag som kunnskapstilegnelse. De fremhever kunnskap om ytringsfrihet, identitet, verdenssamfunnet, samfunnsmessige strukturer, kjønn, seksualitet og demokrati. Funnene kan tolkes på to måter. Den ene tolkningen er at lærerne ikke forholder seg til begrepets opprinnelige betydning fastsatt av utdanningsdirektoratet. Den andre er at lærernes forståelse av livsmestring bidrar til en mer samfunnsfagdidaktisk retning av begrepets betydning. Hva begrepet faktisk kan bety for samfunnsfaget.

Gjennom undervisning i samfunnsfag viser lærerne elevene mange ulike måter de kan påvirke og delta i samfunnet. Deltagelse blir sett på som avgjørende både for å bevare demokratiet, men også viktig i et helsefremmende perspektiv, fordi elevene føler en tilhørighet til fellesskapet. I denne studien vektlegger lærerne gode faglige og relasjonelle erfaringer som blir en del av elevenes ressurser. Deres bevisste refleksjoner rundt dette henger sammen med forskning om mestring, tilhørighet og velvære (Antonovsky, 1998; Bandura, 1997; Seligman; 2018). Blant annet fordi de retter fokuset sitt på at elevene er en del av et fellesskap, og hvordan klasserommet kan være en trygg arena til å utfordre og strekke seg og dermed se hvordan elevene kan være agent i eget liv. Lærernes yrkesprofesjonelle kunnskap om å skape aktive demokratiske medborgere ved hjelp av samtaler og diskusjoner, i tillegg til

gruppeoppgaver og utfordringer som krever refleksjon og utforskning viser at lærerne har kunnskap som kan løfte frem livsmestring i samfunnsfag.

Samtidig forstår samfunnsfaglærerne deler av livsmestring som utenfor deres kompetanseområde. Hvis temaet blir trukket mer mot psykologien finner intervjupersonene det vanskeligere å kombinere livsmestring med deres samfunnsfagdidaktiske verktøykasse, og det oppstår en viss usikkerhet rundt deres rolle som samfunnsfaglærer. Dermed etterlyser de et behov for bredere og mer inngripende støttesystem i skolen. Her retter de søkelyset på hvordan tverrfaglig samarbeid på tvers av sektorer kan tilrettelegge for at elevene i større grad skal oppleve livsmestring. Denne studien kan være med å klargjøre hva som er faglæreres oppgave i arbeidet med livsmestring, i tillegg til viktigheten av å ha et helhetlig system som fanger opp enkelteleven. For å støtte arbeidet med livsmestring i skolen er det derfor viktig å presisere at det også ligger et ansvar på statlig nivå, slik at strukturene i skolen, kommunene og samfunnet ellers skaper et godt støttesystem som skal fremme god psykisk og fysisk helse. Selv om livsmestring er på timeplanen skal ikke ansvaret kun ligge på den enkelte lærer eller den enkelte eleven, det er vi som samfunn som skal hjelpe til uavhengig av de forutsetningene man er født med eller inn i. Skolen er en viktig arena hvor barn og unge lærer seg å være en del av et større fellesskap, her utvikles eget selvbilde, mestringsfølelser, mål og drømmer, men om livsmestring på timeplanen vil dempe presset og gjøre at ungdom faktisk får det bedre gjenstår å se.

Samfunnsfaglærerne i denne oppgaven bidrar med deres perspektiv, kunnskap og refleksjoner for hvordan skolen og samfunnsfaget kan skape livsmestring hos elevene. Avslutningsvis vil jeg trekke frem at livsmestring på timeplanen kan styrke arbeidet mot å forberede eleven på hvordan hun eller han kan navigere seg gjennom livet. Samtidig kan det tverrfaglige tema føre til økt opplevelse av velvære og mestringsforventning om at en har de ressursene som trengs til å møte de utfordringene som både livet og skolen byr på. Tidlig innsats og et inkluderende fellesskap er viktig for å gi de forutsetningene barn og unge trenger til å møte motbør. Samtidig er det viktig å ta lærernes profesjonskompetanse, erfaring og faglig kompetanse som utgangspunkt for hvordan de kan bidra. Om livsmestring i skolen kan bidra til at elevene opplever at de mestrer livet gjenstår å se. En ting er sikkert, med livsmestring på skolen er det viktig at vi står sammen for et mer inkluderende og varmt samfunn, som ikke overlater livets prosjekt helt og holdent til enkeltindividet.

7.1 Veien videre

Med innføringen av den nye læreplanen og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring vil arbeidet med livsmestring være et sentralt satsingsområde på den videregående skolen fremover. Denne oppgaven vil være et bidrag til å fylle fagfornyelsen og setter samtidig søkelyset på hva vi trenger mer kunnskap om for å fremme livsmestring hos elever i den videregående skolen.

Denne oppgaven fokuserer på hvordan fire samfunnsfaglærere forstår begrepet livsmestring og fremmer et lærerperspektiv. Det trengs videre forskning på hvordan elevene forstår begrepet livsmestring. Siden unge selv rapporterer at de sliter mer enn før, føler de at livsmestring i skolen er et godt redskap som kan hjelpe de i vanskelige situasjoner, eller blir det enda en ting de må mestre? Hva ønsker de at temaet skal bety for deres skolehverdag, det er tross alt deres liv det handler om. Det hadde vært interessant med videre forskning om livsmestring er det elevene i den videregående skolen ser for seg at de trenger.

Oppgaven belyser i tillegg hvordan et utvalg samfunnsfaglærerne forholder seg til en mer tverrfaglig organisering av deres skolehverdag. For å nå et mer helhetlig perspektiv på livsmestring er det viktig med tverrfaglig samarbeid på statlig nivå. Det trengs videre forskning på hvordan dette kan organiseres. Dette kan være viktig arbeid for å fjerne presset på enkeltindividet og på læreren til å lære sine elever å mestre livet. Hvordan ser ulike koordinatorene i kommunen for seg at de kan jobbe tverrfaglig med livsmestring?

Skolen er en viktig arena for å styrke elevene i deres hverdag, samtidig ruste de for fremtiden. Den kunnskapen, forståelsen og opplevelsene de får i løpet av tretten år skolegang blir en del av deres livserfaring, som vil være av betydning for deres vei videre. Det er elementært å få en dypere forståelse for hvordan skolen kan tilrettelegge for at alle barn og unge opplever livsmestring.

Referanseliste

Aarskog, K. N. (2020, 8. desember). *Folkehelse og livsmestring må ikke bare bli et pratefag.*

UiT Norges arktiske universitet. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/folkehelse-og-livsmestring-ma-ikke-bare-bli-et-pratefag/1782300>

Aasheim, A., Røren, I., Hager-Thorsen, F., Furuly, J. G., og Støm, T. J. (2021, 18. mars). De rakk ikke å bli voksne. *Aftenposten, A-magasinet.*

<https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/PRjLK0/de-rakk-ikke-aa-bli-voksne>

Allen, J. G., Bleiberg, E., Haslam-Hopwood, T. (2003). *Mentalizing as a compass for treatment.* The Menninger Clinic.

Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping.* Jossey-Bass.

Bandura, A. (1982) Self-efficacy mechanism in human agency. *The American Psychologist* 37(2), 122-147. <https://psycnet-apa-org.ezproxy.uio.no/fulltext/1982-25814-001.pdf>

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Association for Psychology Science* 1(2), 164-180.. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uio.no/doi/pdf/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529 <https://psycnet-apa-org.ezproxy.uio.no/fulltext/1995-29052-001.pdf>

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Education Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://link-springer-com.ezproxy.uio.no/content/pdf/10.1007/s11092-008-9064-9.pdf>

- Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancie`re, and the Subject of Democratic Education. *Studies in philosophy and education*, 2(30), 141-153.
- Befring, E. (2016). Kap. 3: Forskningsetikk. I E. Befring (Red.), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Cappelen Damm Akademisk.
- Christiensen, T. S. (2015). *Fagdidaktikk I samfunnsfag*. Frydenlund.
- Danielsen, A. G. & Tjomsland, H. E. (2017). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (s- 441-466). Fagbokforlaget.
- Donne, J. (1975). *No man is an Island*. Devotions upon Emergen Occacions.
- Dyrdal, G. M. (2020). Kapittel 6: Mindfullness, I A. Myskja og C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 119-135). Cappelen Damm Akademisk
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. og Soest, T.V. (2017). Stres og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager (NOVA Rapport 6)
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/51115/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Everett, E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Fikse, C. (2020). Kapittel 4. Relasjonell kapasitetsbygging for samskaping. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 65- 90). Cappelen Damm Akademisk.
- Fjeldstad, D. (2013). Kap. 14. Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til, I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 251-270). Universitetsforlaget AS.

- Fjær, G. E. (2018). Til forsvar for kvalitative intervju. *Dansk Sociologi* 3(29), 27-43. Hentet fra <https://search-proquest-com.ezproxy.uio.no/docview/2371591922/fulltextPDF/D32DDB20134F4F79PQ/1?acountid=14699>
- FN- sambandet. (2021). *Internasjonal dag for utdanning*. United Nations Association of Norway <https://www.fn.no/om-fn/fn-dager/kalender/internasjonal-dag-for-utdanning>
- Folkehelseinstituttet (2020). *Psykisk helse i Norge* (Helse- og omsorgsdepartementet Rapport 2018). https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Fonagy, P., Georgley, G., Jurist, E., og Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalisation and The Development of The Self*. Other Press
- Fonagy, P., Bateman, A. W. (2012). *Handbook of Mentalizing Health Practice*. American Psychiatric Publishing.
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2016). *Undervisningspraksis. Profesjonalitet i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Haugan, J. A. (2020). Kapittel 9: Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse, I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 204-239). Gyldendal.
- Heimburg, D.V. & Ness, O. (2020). Forord. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 9-13). Cappelen Damm Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2016). *Aldring, mestringsbetingelser og livskvalitet* (IS Rapport 2475). https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/aldring-mestringsbetingelser-og-livskvalitet/Aldring,%20mestringsbetingelser%20og%20livskvalitet.pdf/_attachment/inline/8eb8c451-2e98-4e41-859c-

[9008c05a8ded:fddecb64bb4227305494f4314cea8aa97e894ac/Aldring,%20mestrings
betingelser%20og%20livskvalitet.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20pa%20norsk.pdf)

Helsedirektoratet. (2015). *Well-being på norsk* (IS-2344).

[https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-
being%20pa%20norsk.pdf/_/attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-
4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-
being%20pa%20norsk.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20pa%20norsk.pdf/_/attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20pa%20norsk.pdf)

Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. Departementene.

[https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi
_for_god_psykisk-helse_250817.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag

Kleven, Thor Arnfinn (2014). Data og datainnsamlingsmetoder, I T. A., Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Fagbokforlaget.

Kröninger-Jungaberle, H. & Grevenstein, D. (2013). Development of salutogenetic factors in mental health – Antonovsky's sense of coherence and Bandura's self-efficacy related to Derogatis symptom check list. *Health and Quality of Life Outcomes* 11(80), 1-9.
<https://hqlo.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186%2F1477-7525-11-80.pdf>

Langø, M. (2015). Kap. 7: Å drøfte i samfunnskunnskap, I Å. Samnøy., O. R. Hunnes og K. Børhaug (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 143-157). Fagbokforlaget.

Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Fagbokforlaget.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company.

- Løvlie, L., Østerud, S., og Hansen, B. (2016). *Kant, Immanuel. Om pedagogikk*. Thorleif Dahls Kulturbibliotek (Opprinnelig utgitt 1803)
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på skolen. Rett medisin for elevene?*. Spartacus.
- Madsen, O.J. (2009). Psykologi, samfunn og etikk. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 2(46), 144-152. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2009/02/psykologi-samfunn-og-etikk>
- Michelet, C. & Klevan, T. (2020). Økt mestring og ro i hverdagen. *Fokus på familien* 4(20), 252-271. https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/file/pdf/67247023/oekt_mestring_og_ro_i_hverdagen.pdf
- Malmberg-Heimonen, I., Tøge, A. G., Lyng, S. T., Borg, E... (2020). *Et lag rundt eleven. En klyngerandomisert evaluering av LOG-modellen* (AFI Rapport 2020:07). Oslo Met. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6455/Et%20lag%20rundt%20eleven%20En%20klyngeevaluering%20av%20LOG-modellen.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelsen av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Fyll ut meldeskjema for personvernopplysninger*. Hentet 20. september. 2020. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>

- Opplæringsloven. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsbygging. (2020, 5. juni). *En modell for glede og lykke*. RTVS. <https://rvtssor.no/aktuelt/322/en-modell-for-glede-og-lykke/>
- Ryen, E. (2017, 15. august). Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren. *Bedre skole*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laereryrket-pedagogikk/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglaereren/172100>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology* 13(3), 333-335.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17439760.2018.1437466?needAccess=true>,
- Shor, I. (1992). Education is Politics: An Agenda for Empowerment. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, 30(11).
- Skaalvik, E. M. & Frederivi, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3(15), 10-15. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98(3), 152-164. https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/file/pdf/66695931/mentalisering_og_uro.pdf
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2013). *Miljøterapi bogen. Mentalisering som holdning og handling*. Hans Reitzels forlag.
- Skårderud, F. (2020, 23. oktober). *Hva er mentalisering?* Psykologisk.no.
https://psykologisk.no/2016/05/hva-er-mentalisering/#_ENREF_16

- Solem, M.B., Thuen, F. og Tilden, T. (2008). Å ta empirien på alvor – Er forskningsbasert kunnskap relevant for systematisk familiebehandlere?. *Fokus på familien* 2(36), 88-106. https://www.idunn.no/file/pdf/33195855/a_ta_empirien_pa_alvor_-_er_forskningsbasert_kunnskap_relevant_for_systemis.pdf
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati* 1(27), 99-113. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2018/nr-1/heldal-och-satra---skole-for-demokrati.pdf>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Universitetet i Oslo. (2021, 22.mars). *Hva er nettskjema*. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/>
- Universitetet i Oslo. (2021, 12.mai). *Overordnet beskrivelse av Nettskjema*. UiO. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/siterer.html>
- Unge Leve. (2019, 13. februar). *Kraftig økning av selvmord hos unge*. Leve.no. <https://leve.no/2019/02/kraftig-okning-av-selvmord-hos-unge/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er fagfornyelsen?* Regjeringen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag VG1/VG2* (SAK01-01). <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/SAK01-01.pdf?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=sak01-01&lang=nno>

Uthus, M. (2020). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Gyldendal.

Uthus, M. (2020). Kapittel 2. Prestasjonspresset, et individuelt eller kollektivt ansvar? I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*, (s. 23-40). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg A: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Livsmestring i skolen og hvordan temaet kan brukes i undervisningen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle inn informasjon fra samfunnsfaglærere om hvordan de forstår temaet livsmestring, og hvilke refleksjoner og ideer de har rundt bruk av temaet i samfunnsfagundervisningen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er som nevnt å samle inn informasjon om hvordan lærere i samfunnsfag på ungdomsskolen og videregående skole tolker temaet livsmestring, og hvordan de skal ta i bruk temaet i undervisningen for å ruste elevene bedre til å takle muligheter og utfordringer. Forskningsspørsmålet vil bli sett på fra et lærerperspektiv. Dette forskningsprosjektet er en 30-poengs masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk knyttet til Lektorprogrammet ved Universitet i Oslo.

Prosjektet vil undersøke hvordan samfunnsfaglærere forstår livsmestring, hvilke verktøy de tenker er viktige for å ruste elevene til å møte en sammensatt verden, og hvilke konkrete øvelser og undervisningsopplegg kan de tenke seg å bruke i undervisning av temaet. Det vil være et fokus på å forstå skolen som arena for psykisk helse, spesielt samfunnsfaget hvor god psykisk helse er en grunnstein for samfunnsdeltakelse. Jeg vil undersøke disse spørsmålene ved å intervjuere lærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttet for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på bakgrunn av din status som samfunnsfagslærer på ungdomsskole eller videregående skole. Dette informasjonsskrivet sendes ut til lærere som underviser i samfunnsfag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker til å være en del av forskningsprosjektet mitt innebærer det at du gjennomfører et intervju. Det vil være et semistrukturert intervju der jeg vil stille spørsmål om forståelsen av det nye tverrfaglige temaet livsmestring, og refleksjoner om hva du som lærer

ser for deg å konkret gjøre med temaet. Intervjuet vil vare omtrent en times tid. Dersom du tillater det så ønsker jeg å gjøre lydopptak av intervjuet.

Spørsmålene jeg vil stille i intervjuet vil hovedsakelig dreie seg om hvordan du tolker og forstår livsmestring som en del av fagfornyelsen, hvilke undervisningsopplegg du tenker passer til temaet og hvordan de kan bidra til økt livsmestring. Jeg vil også stille noen spørsmål om din utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil erstattes med en kode, som blir lagret på en egen liste adskilt fra øvrige data. Lydopptak vil gjøres med Universitet i Oslos egenutviklede diktafon-app og all data vil oppbevares i henhold til UIO og NSD sine retningslinjer for å ivareta ditt personvern. Dersom det blir nødvendig på grunn av Covid-19 eller andre omstendigheter vil jeg benytte meg av lydopptaksfunksjon på Zoom, som er godkjent av Universitet i Oslo. Jeg og min veileder vil ha tilgang til dataene. Dersom noe av dataene eventuelt er interessant for en medstudent vil disse bli anonymisert før de får tilgang.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2021. Alle personopplysninger og lydopptak vil slettes på forsvarlig vis.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Instituttet for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Emma Carlsson, emmack@student.uv.uio.no (meg)

- Janicke Heldal, janickeheldal@gmail.com
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
- personvernkontakt@ils.uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student
Emma Carlsson

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Livsmestring i skolen og hvordan temaet kan brukes i undervisningen*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg B – Intervjuguide

Tema	Spørsmål
Innledning	Takk for at du ønsker å bidra til mitt masterprosjekt. Understreke viktigheten av at ingen svar er feil i denne sammenhengen.
Informasjon	<p>Informasjon om forskningsprosjektet og hvilke temaer intervjuet vil gå inn på. → Samfunnsfaglæreres forståelse av temaet livsmestring og hvordan temaet kan bli tatt i bruk i undervisningen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Åpningsspørsmål - Livsmestring og betydningen av det (generelt) - Livsmestring og samfunnsfagene - Innføring av nytt tema i skolen - Avslutning
Undertegne samtykkeskjema	Gjennomgang av samtykkeskjemaet, og påminnelse om fullstendig frivillighet og anonymitet.
Åpningsspørsmål	<p>Spørsmål før vi starter?</p> <p>Hvilken utdanning har du?</p> <p>Hvilken stilling har du på skolen?</p> <p>Hvor lenge har du jobbet som lærer i samfunnsfag?</p> <p>Hvordan opplever du å jobbe som samfunnsfaglærer?</p> <p>Hva synes du er viktigst i jobben som samfunnsfaglærer?</p> <p>Kan du fortelle litt om din opplevelse av elevene dine?</p>
Livsmestring	<p>Hva legger du i begrepet livsmestring?</p> <p>Hva tenker du er viktig for å oppleve livsmestring for dine elever?</p> <p>Hva er skolens rolle når det gjelder utdanning til å mestre eget liv?</p>

	<p>Hva slags fokus har din skole på livsmestring?</p> <p>Hva tenker du er samfunnsfagenes rolle når det gjelder å hjelpe unge til å mestre eget liv?</p>
<p>Livsmestring i samfunnsfagene</p>	<p>Hvilke kompetansemål i samfunnskunnskap / ditt samfunnsfaglige programfag tenker du kan kobles opp mot det nye tverrfaglige tema <i>folkehelse og livsmestring</i>?</p> <p>Hvordan vil du jobbe med å få inn samfunnsfagets sentrale verdier i undervisningsopplegget?</p> <p>Kan <i>folkehelse og livsmestring</i> kobles opp mot demokratiske verdier?</p> <p>Tenker du at <i>folkehelse og livsmestring</i> er viktig med tanke på samfunnsfagets dannelsesaspekt?</p> <p>Hvordan har du inkludert arbeid med livsmestring i egen samfunnsfagundervisning? - Tverrfaglig samarbeid? (eventuelt hvordan kunne du tenkt deg å inkludert arbeid med livsmestring i egen samfunnsfagundervisning?)</p> <p>Hvilke ressurser tenker du at det er viktig å benytte seg av i undervisning om <i>livsmestring og psykisk helse</i>?</p>
<p>Innføring av nytt tverrfaglig tema i skolen</p>	<p>Hvordan opplever du læreplanendringene sammen med strukturelle og organisatoriske endringer på din skole eller i ditt yrke?</p> <p>Hvordan opplever du at <i>folkehelse og livsmestring</i> har blitt gjort om til praktiserende pedagogikk?</p> <p>Hva er dine tanker om å jobbe tverrfaglig med dette temaet?</p> <p>Hvilke muligheter/begrensninger finnes med å jobbe tverrfaglig med temaet <i>folkehelse og livsmestring</i> på videregående?</p>

Hvordan føler du din
undervisningskompetanse passer inn i
innføringen av temaet *folkehelse og
livsmestring*?

Vedlegg C – Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Livsmestring i skolen

Referansenummer

419653

Registrert

21.08.2020 av Emma Katrine Carlsson - emmakc@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Janicke , janickeheldal@gmail.com, tlf: 22590586

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emma Carlsson , emzcarlsson@me.com, tlf: 99353575

Prosjektperiode

31.08.2020 - 30.06.2021

Status

09.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

09.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 09.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Zoom (via Uninett) er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)