



Uio • Universitetet i Oslo

«Det viktigste er at vi slipper elever herfra som er mer i stand til å håndtere sitt liv enn det de var da de kom»

Læreres forståelse av og arbeid med livsmestring i samfunnsfag

Emilie Louise Ibenfeldt

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Høsten 2022

**«Det viktigste er at vi slipper elever herfra
som er mer i stand til å håndtere sitt liv enn
det de var da de kom»**

Læreres forståelse av og arbeid med livsmestring i samfunnsfag

© Emilie Louise Ibenfeldt

2022

«Det viktigste er at vi slipper elever herfra som er mer i stand til å håndtere sitt liv enn det de var da de kom»

Læreres forståelse av og arbeid med livsmestring i samfunnsfag

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

Sammendrag

Som en del av fagfornyelsen ble folkehelse og livsmestring innført som tverrfaglig tema i læreplanen. Livsmestring i læreplanen er et nytt begrep som elevene selv har etterspurt. Ettersom dette er et nytt tema, er det interessant å se på hvordan lærere forstår og arbeider med det. Formålet med dette masterprosjektet er derfor å undersøke hvordan samfunnsfaglærere forstår temaet livsmestring og hvordan de arbeider med livsmestring. Jeg ønsker også å forstå hvordan samfunnsfagundervisning kan bidra til å fremme elevenes livsmestring, samt bidra til økt forståelse for hva det bør legges vekt på i undervisningen. For å undersøke dette, har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode i form av sammenlignende kasusstudie ettersom jeg ønsker et helhetsinntrykk. Med hensyn til oppgavens omfang, har jeg fokusert på fire kasus, hvorav hvert kasus består av en lærer og en årsplan fra en skole; to videregående skoler og to ungdomsskoler. Å både analysere lærernes forklaringer og årsplaner, gir meg et innblikk i deres egne refleksjoner i tillegg til deres faktiske arbeid rundt livsmestring.

Funnene mine tyder på at livsmestring er et begrep som kan forstås på og arbeides med på svært mange ulike måter. Jeg drøfter livsmestring som sensitivt tema og viser til betydningen av mestring, relasjoner og tverrfaglig arbeid. Jeg tar også for meg formuleringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag og samfunnskunnskap, og informantenes refleksjoner rundt dette. I drøftingen vektlegger jeg særlig konkretisering av formuleringen, individets rolle i livsmestringsundervisning og spørsmålet rundt hvorvidt man skal ta utgangspunkt i ferdigheter eller temaer, og finner at formuleringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag ikke er tydelig nok. Deretter drøfter jeg hvordan skolenes utfordring er at det er stor variasjon i hvor mye lærerne har mulighet til å jobbe med folkehelse og livsmestring i fellesskap og hvor viktig dette tverrfaglige arbeidet er for å fremme livsmestring. Jeg konkluderer med at det er mange måter man kan fremme livsmestring i samfunnsfag på, men at nøkkelen til en god fremgangsmåte kan ligge i å arbeide mer tverrfaglig og jobbe ut strategier for hvordan dette kan gjøres på hver enkelt skole.

Forord

Det at du nå leser dette forordet, betyr at jeg endelig har fått levert min masteroppgave. Veien hit har vært innholdsrik med mange oppturer og nedturer, men jeg ville aldri vært foruten noe av det. Disse fem årene på lektorprogrammet har virkelig bidratt til den jeg er i dag, og jeg ønsker å gi en stor takk til alle som har fulgt meg på reisen.

Først og fremst ønsker jeg å rette en takk til informantene mine som tok seg tid i hektiske koronalærerhverdager. Uten deres innsikt og tolkninger, ville ikke denne oppgaven eksistert.

Jeg må også takke min veileder, Eline Wiese, for uvurderlig hjelp. Først og fremst takk for alle konstruktive tilbakemeldinger og de utallige kommentarene du har skrevet, men like viktig, tusen takk for alle gangene du har sendt oppfølgingsmail for å høre hvordan det går, roet meg ned, de gode samtalene og veiledningen du har gitt meg gjennom denne masterperioden.

Så vil jeg gjerne takke alle vennene mine. Uansett hvor mange ganger jeg har sagt «Nei, jeg kan ikke i dag. Jeg skriver master», så har dere fortsatt ringt, sendt meldinger og stått klare med åpne armer når det ble litt tid innimellom. Det er jeg så takknemlig for. Så må jeg spesielt takke mine bautaer gjennom studietiden, Lise og Sissel. Tusen takk for alle sene kvelder, lesesalklemmer, latter i forelesning, turer, mer eller mindre effektive kollokvier og at vi har stått sammen i denne tiden.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine aller nærmeste. Tusen takk til Eivind som har stått fjellstøtt gjennom denne masterprosessen når jeg selv har trengt noen å støtte meg på. Å ha deg ved min side, har betydd så utrolig mye. Jeg vil også gjerne takke familien min. Mamma, pappa og Kevin, dere har ikke bare fulgt meg gjennom de siste fem årene, men gjennom hele livet. Deres støtte, trøst, oppmuntrende ord, nysgjerrighet, optimisme, klemmer og veiledning har dannet grunnlaget for den jeg er i dag. Det er deres fortjeneste at jeg nå står her med en masteroppgave i hånda og lektorskiltet rundt halsen. En spesiell takk til Kevin for at han er den eneste i familien som faktisk har skjønt hva jeg studerer.

Jeg er evig takknemlig til alle som har fulgt meg gjennom disse fem årene, tusen takk!

Emilie Louise Ibenfeldt
Oslo, september 2022

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.2 Aktualisering	2
1.3 Formål, problemstilling og avgrensing	3
1.4 Oppgavens oppbygning.....	5
2. Teori.....	6
2.1 Skolens og samfunnsfagets mandat i et livsmestringsperspektiv.....	6
2.1.1 Samfunnsfagets formål i et livsmestringsperspektiv.....	7
2.2 Livsmestring	9
2.2.1 Livsmestring som tema i undervisning	10
2.3 Livsmestring i samfunnsfag	12
2.3.1 Livsmestring og sensitive tema	15
2.3.2 Mestring og stress.....	16
2.3.3 Mestringsstrategier og mestringsforventning.....	17
2.3.4 Relasjoner og relasjonskompetanse	18
2.3.5 Trivsel.....	19
2.3.6 Sosial og emosjonell læring - SEL.....	20
2.4 Tverrfaglighet.....	22
2.4.1 Betydningen av tverrfaglig arbeid.....	23
2.4.2 Fire hovedmodeller for organisering av lærestoff.....	23
2.4.3 Tverrfaglighet i fagfornyelsen.....	24
2.4.4 Tverrfaglighet i samfunnsfag	25
3. Metode	27
3.1 Vitenskapelig ståsted.....	27
3.2 Design.....	28
3.3 Intervju som metode	29
3.3.1 Intervjuguide og gjennomføring av semistrukturerte intervju	30
3.3.2 Transkripsjon.....	31
3.4 Dokumentanalyse som metode.....	31
3.4.1 Fremgangsmåte dokumentanalyse	32
3.5 Utvalg	33
3.5.1 Rekruttering.....	34

3.5.2 Kasusoversikt	34
3.6 Analyse.....	35
3.6.1 Tematisk analyse	35
3.7 Kvalitet.....	37
3.7.1 Gyldighet.....	37
3.7.2 Pålitelighet og forskerens posisjon.....	38
3.7.3 Generaliserbarhet	39
3.7.4 Triangulering	40
3.8 Etske betraktninger.....	40
3.8.1 Informert samtykke	40
3.8.2 Anonymitet, konfidensialitet og taushetsplikt.....	41
3.8.3 Lagring og deling av forskningsmateriale.....	41
4. Funn og analyse	43
4.1 Presentasjon av informantene.....	43
4.2 Livsmestringsbegrepet	44
4.3 Livsmestring i samfunnsfag	45
4.3.1 Det fine, viktige oppdraget.....	45
4.3.2 Lærernes videre forståelse av formuleringen	46
4.3.3 Muligheter og utfordringer	48
4.4. Folkehelse og livsmestring som begrep i samfunnsfag.....	50
4.5 Skolenes arbeid med livsmestring.....	51
4.5.1 Livsmestringsundervisning i samfunnsfag.....	53
4.5.2 Lærernes arbeid med relasjoner og mestring	55
4.5.3 Tverrfaglighet i livsmestringsundervisningen i samfunnsfag	56
4.5.4 Samarbeid.....	58
4.6 Refleksjoner rundt hvordan det er å undervise i livsmestring.....	59
4.7 Oppsummering og vektlegging videre	60
5. Drøfting	62
5.1 Individets rolle i livsmestringsundervisningen	62
5.2 Konkretisering av formuleringen	64
5.3 Fokus på tema eller ferdigheter?	65
5.4 Mestring som en del av livsmestring.....	66
5.5 Livsmestring i samfunnsfagundervisning	67

5.5.1 Tverrfaglig arbeid.....	68
5.6 Relasjoner.....	69
5.7 Skolens mandat	70
6. Avslutning	71
6.1 Hovedfunn.....	71
6.2 Didaktiske implikasjoner.....	73
6.3 Videre forskning.....	74
Litteraturliste.....	75
Vedlegg	81
Vedlegg 1: Meldeskjema NSD.....	81
Vedlegg 2: Meldeskjema NSD med endringsmelding (godkjennelse av bruk av Zoom)....	83
Vedlegg 3: Meldeskjema NSD med endringsmelding (utsettelse av prosjektavslutning) ...	84
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	85
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	88
Vedlegg 6: Artefakt brukt i intervjuet	91

1. Innledning

Gjennom fagfornyelsen ble alle læreplanene fornyet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Som en del av denne fagfornyelsen, ble det innført tre tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse temaene ble spesifisert for hvert fag og skal benyttes der det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I den forbindelse ble folkehelse og livsmestring definert i samfunnsfag, men definisjonen var vagere og mer åpen enn mange hadde håpet (Koritzinsky, 2021, s. 39; Moen, 2020, s. 48).

Livsmestring er et komplekst og nytt tema i skolen (Tjomsland et al., 2021, s. 13). Når det gjelder livsmestring, er samfunnsfag i en spesiell posisjon ettersom mange av temaene som allerede har blitt regnet som samfunnsfagets område, slik som identitet, seksualitet, økonomi, rus og forståelse for mangfold og andres livsvalg, nå er dekket både i samfunnsfagets kompetansemål og i folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3). Det er derfor særlig interessant å ta for seg hvordan livsmestring blir forstått og arbeidet med i samfunnsfag, siden det tverrfaglige temaet nå tilføyer og presiserer viktigheten av stadig flere emner, hvorav mange allerede har vært en del av samfunnsfag.

Jeg ønsker å på hvordan samfunnsfaglærere forstår og arbeider med livsmestring i samfunnsfag. Selv om det har blitt gjennomført forskning på de ulike aspektene som folkehelse og livsmestring rommer, er det få studier som tar for seg temaet i sin helhet i norsk utdanningskontekst. En av de mest sentrale grunnene til å forske på folkehelse og livsmestring i skolen, er at dette er et tema som elevene selv har etterlyst og uttrykt behov for (LNU, 2017, s. 2) Ifølge Madsen (2020, s. 146) har omtrent 100 000 barn skrevet under på at de ønsker livsmestring og psykisk helse inn i skolen. Dette er altså både etterlengtet og viktig for elevene. Det er påvist at lite mestring fører til mer stress hos elever og at mer stress fører til mindre læring (HEMIL, 2020, s. 50, 52). Livsmestring er derfor høyst aktuelt å forske på. Jeg ønsker å bidra med kunnskap om hvordan livsmestring forstås og praktiseres av samfunnsfaglærere, samt drøfte hvordan samfunnsfaget kan bidra for å fremme livsmestring.

Personlig er livsmestring et tema jeg interesserer meg for. Jeg oppfatter at elever har etterspurt et slikt fag og fokus på livsmestring som kan gi dem kunnskap og ferdigheter de har behov for resten av livet. Derfor synes jeg det er spennende at temaet nå er tatt inn i læreplanen, og stiller meg åpen og undrende til måten det er operasjonalisert på. Jeg ønsker å få en bedre forståelse for hvordan temaet forstås og arbeides med, mye fordi jeg anser denne innføringen av folkehelse og livsmestring som et førsteutkast og utprøving som skal videreutvikles. Jeg vil gjerne bidra til å forbedre kunnskapen rundt temaet ved å spørre de som faktisk arbeider med det, lærerne. I tillegg er denne masteroppgaven avslutningen på min lektorutdannelse, og som nyutdannet lærer håper jeg at denne forskningen kan gi meg kunnskapen om hvordan man som samfunnsfaglærer kan fremme livsmestring.

1.2 Aktualisering

Høsten 2017 startet arbeidet med fagfornyelsen hvor målet var å utvikle og innføre nye læreplaner etter Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I det følgende vil jeg kalle denne prosessen fagfornyelsen, og dette inkluderer da læreplanene i LK20. Som en del av denne prosessen ble det såkalte Ludvigsen-utvalget ble oppnevnt i 2013 fordi regjeringen ønsket en vurdering av behovet for fremtidig kompetanse i grunnsopplæringen (Madsen, 2020, s. 65; Skulberg et al., 2014). Utvalget utformet to NOUer, som utgjorde bakgrunnen for stortingsmelding nr. 28 (Korpås & Korsmo, 2016; Meld. St.28 (2015-2016), s. 9). Denne stortingsmeldingen lå til grunn for utviklingen av det nye læreplanverket hvor folkehelse og livsmestring ble innført som ett av tre tverrfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021).

I overordnet del av læreplanen i fagfornyelsen, LK20, blir folkehelse og livsmestring 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» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette innebærer at elevene «lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Livsmestring blir videre beskrevet som «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette skal dekke temaene: «fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet,

mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

I samfunnsfag og samfunnskunnskap har folkehelse og livsmestring et tydelig fokus på identitet og å gjøre gode livsvalg, i tillegg til tilhørighet, seksualitet, personlig økonomi, rus og forståelse for mangfold og andres verdier og livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3). Formuleringen i samfunnsfag er noe lengre enn i samfunnskunnskap, og inneholder i tillegg individet i fellesskap, relasjoner, samhandling, digital samhandling, utenforskap, toleranse, perspektiver på et godt liv, menneskeverd og menneskers grunnleggende behov (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4). Til gjengjeld, tar samfunnskunnskap for seg selvfølelse, trygghet, kjønn, grensesetting og digitale spor (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3).

Folkehelse og livsmestring tar altså for seg mange temaer, og har også blitt kritisert for å mangle tilknytning til kompetansemålene og mellom de tverrfaglige temaene (Koritzinsky, 2021, s. 33, 35-36; Madsen, 2020, s. 17). Dessuten har det blitt argumentert for at formuleringen er vag og åpent definert, noe som gir lite rettleiding og kompetanse til lærerne (Koritzinsky, 2021, s. 39; Moen, 2020, s. 48): «De fleste lærere, foresatte eller elever som leser dette forsøket på en innsirkling fra offisielt hold, vil nok fortsatt sitte igjen med en god del ubesvarte spørsmål om hva livsmestring egentlig er» (Madsen, 2020, s. 10). Formuleringen har også blitt kritisert for å ha et tydelig fokus på individet, noe som gir inntrykk av at man legger mer ansvar hos eleven for å stå for egen mestring (Koritzinsky, 2021, s. 39; Madsen 2020, s. 74-75, 147). Slik Ringereide og Thorkildsen (2019) påpeker, må man både ha fokus på individet, samfunnet og det sosiale: «I arbeidet må vi ha både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv» (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 16).

1.3 Formål, problemstilling og avgrensing

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er som nevnt nytt og tar for seg mye kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). Samtidig er det ikke klart hvordan man skal tolke dette og hvordan man skal arbeide med det i samfunnsfagundervisningen, selv om

Viig et al. (2021, s. 23) argumenterer for at skolen er et godt eksempel på en arena som er godt regnet for å arbeide med både folkehelse og livsmestring (Viig et al., 2021, s. 23). I min oppgave har jeg avgrenset tematikken til å kun omhandle livsmestring og vil derfor i liten grad gå inn på folkehelse. Fysisk helse har vært lenge vært i fokus og blitt arbeidet mye med i skolen, men ifølge Ringereide og Thorkildsen (2019) er, «dagens utfordringer er av en helt annen karakter» (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 18) og temaet må derfor også utvides til å innebære livsmestring. Folkehelse og livsmestring er tett knyttet sammen, slik det blir påpekt i Stortingsmelding nr. 19: «Men god helse er ikke bare fravær av sykdom, det handler også om å mestre livets utfordringer» (Meld. St.19 (2014-2015), s. 9). I den senere tiden har det vært en overgang fra å se på helse som fravær av sykdom, til å se på helse mer helhetlig hvor man opplever velvære og «ressursene mennesker har for å kunne leve det gode liv» (Sælebakke, 2018, s. 24). Dette viser at livsmestring er svært aktuelt og av denne grunnen ønsker jeg å hovedsakelig konsentrere meg om livsmestring, siden folkehelse allerede i lang tid har vært et prioritert tema, mens livsmestring mer nylig har blitt innført og er en viktig del av å ha en god helse.

Hovedformålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere forstår temaet livsmestring og hvordan de arbeider med livsmestring. Jeg ønsker også å forstå hvordan samfunnsfagundervisning kan bidra til å fremme elevenes livsmestring, samt bidra til økt forståelse for hva det bør legges vekt på i undervisningen.

Problemstillingen jeg ønsker å undersøke er:

Hvordan forstår samfunnsfaglærere livsmestring, og hvordan kan samfunnsfag fremme elevers livsmestring?

For å forske på denne problemstillingen, tar jeg for meg følgende forsknings spørsmål:

1. Hvordan forstår lærere livsmestring?
2. Hvordan arbeider lærerne med livsmestring i samfunnsfag på sin skole?
3. Hvordan kan undervisning i samfunnsfag bidra til å fremme elevers livsmestring?

For å få innsikt i hvordan temaet livsmestring forstås av ulike lærere på ulike skoler har jeg intervjuet fire lærere fra forskjellige skoler om deres oppfatning rundt livsmestringsbegrepet. Når jeg fokuserer på undervisning og lærernes arbeid med livsmestring i skolen, er det likevel naturlig at de snakker om folkehelse og livsmestring under ett. I min oppgave vil jeg derfor se

på hvordan fire samfunnsfaglærere arbeider og forstår livsmestring, og hvordan de bruker dette i undervisningen. Jeg har valgt å gjennomføre en sammenlignende kasusstudie. Hvert kasus består av en lærer og en årsplan for å få et mer helhetlig inntrykk av hvordan lærerne forteller om arbeidet sitt med livsmestring, ved å både høre på deres forklaringer og ved å se på deres faktiske arbeid i årsplanene. Av de totalt fire kasusene, er to fra videregående skole og to fra ungdomsskolen. Derfor dekker jeg både samfunnsfag og samfunnskunnskap i denne studien.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er bygd opp av seks deler. I det følgende kapittelet tar jeg for meg oppgavens teoretiske grunnlag. Siden livsmestring er et nytt tema, er mengden forskning og teori om dette begrenset. Likevel tar jeg for meg livsmestringsbegrepet med fokus på mestring, trivsel og sosiale relasjoner i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv. Tverrfaglighet er også et aktuelt emne ettersom folkehelse og livsmestring er et av tre tverrfaglige temaer i læreplanen. Det finnes mange former for tverrfaglighet, og det vil være nyttig med en slik gjennomgang for å senere se det opp mot lærernes forklaringer av deres arbeid. Jeg vil derfor også se på begrepet tverrfaglighet, både som teoretisk begrep og i fagfornyelsen og samfunnsfag.

I kapittel 3 drøfter jeg mine metodologiske valg for å gi et åpent og tydelig inntrykk av gjennomføringen av forskningsprosessen, herunder vitenskapelig metode, design, utvalg og analysemetode. I den forbindelse reflekterer jeg også rundt etiske hensyn og oppgavens gyldighet og pålitelighet.

Deretter omhandler det fjerde kapittelet mine funn og analyse av disse. Jeg tar for meg lærernes intervjuer og årsplaner og ser på hva lærerne sier, og deretter hvordan jeg tolker dette. Disse tolkningene utgjør utgangspunktet for kapittel fem, drøfting. Her løfter jeg funnene mine for å drøfte problemstillingen min før jeg i avslutningen, kapittel seks, oppsummerer hovedfunnene mine, ser på didaktiske implikasjoner med tanke på hvordan lærere arbeider med og forstår livsmestring og muligheter for videre forskning.

2. Teori

I denne delen ønsker jeg å vise ulike perspektiver rundt livsmestring og tverrfaglig arbeid for å forstå hvordan disse temaene kan undervises om i samfunnsfag. For å gjøre dette ser jeg først på skolens og samfunnsfagets mandat i et livsmestringsperspektiv. Deretter ser jeg på livsmestring i samfunnsfag, og for å fremheve de ulike perspektivene rundt livsmestring skal jeg ta for meg temaene mestring, stress, sensitive temaer, mestringsstrategier- og forventninger, relasjon og -kompetanse, trivsel og sosial og emosjonell læring. Til slutt ser jeg på ulike modeller for tverrfaglighet, for å bedre kunne identifisere ulikt tverrfaglig arbeid både generelt, som en del av fagfornyelsen og i samfunnsfag.

2.1 Skolens og samfunnsfagets mandat i et livsmestringsperspektiv

I formålsparagrafen i Opplæringsloven (1998, § 1-1) står det: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (1998, § 1-1). Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8, s. 19) viser til denne paragrafen som en essensiell del av skolens samfunnsoppdrag. Dette underbygges også av Viig et al. (2021, s. 21) som påpeker at skolen har et like viktig utdannings- og danningsoppdrag. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8, s. 9, 19) argumenterer for at det ligger mye mer i skolens samfunnsoppdrag enn kompetansemål og fagspesifikk opplæring, ettersom skolen også skal støtte elevene i sin utvikling sosialt og av identitet og relasjoner. Dette blir også trukket frem i stortingsmelding nr. 28, hvor regjeringen påpeker at skolen både skal danne og utdanne (Meld. St.28 (2015-2016), s. 6). I stortingsmelding nr. 28 blir skolens utdannings- og danningsoppdrag satt i sammenheng med formålsparagrafen: «I formålsparagrafen legges det vekt på at utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig for å både mestre sitt eget liv, delta i arbeid, inngå i nære sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet.» (Meld. St.28 (2015-2016), s. 6). Her blir det som mange ser på som skolens mandat, utvikle kunnskap og ferdigheter, satt som grunnlaget for å mestre sitt eget liv. Temaene som videre blir listet opp, deltakelse, sosiale relasjoner og samfunnet, er også essensielle i folkehelse og livsmestringsformuleringen, og skolens mandat blir derfor her helt tydelig knyttet til livsmestring.

I overordnet del blir grunnopplæringen omtalt som «en viktig del av en livslang danningprosess» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9), og skolens ansvar og oppdrag blir dermed ført videre inn i elevenes fremtid. Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 37) argumenterer derfor for at folkehelse og livsmestring må bli en del av hele skolen og at det er denne prosessen vil gjøre elevene forberedt til livet etter skolen. De forklarer videre at det aller viktigste man kan arbeide med for å fremme folkehelse og livsmestring, er et godt oppvekstmiljø (Ringereide & Thorkildsen (2019, s. 33). Det er skolens oppgave at barn opplever et sunt miljø hvor elevene får møtt sine behov, utvikler seg fysisk og psykisk «med tanke på læring og med tanke på livet.» (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 10). Et godt miljø kan ses i sammenheng med skolens mandat, og blir på mange måter vist i paragraf 9A i Opplæringslova (1998, § 9 A-2): «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Man kan altså si at det er en del av skolens mandat å gi elevene kunnskap for resten av livet, og at folkehelse og livsmestring er helt sentralt i denne prosessen.

2.1.1 Samfunnsfagets formål i et livsmestringsperspektiv

Som vi så over, er det tydelige sammenhenger mellom skolens mandat og livsmestring. Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 10) peker på at folkehelse og livsmestring som tema kan tydeliggjøre fokuset på det som er skolens overordnede oppgave: danning og utdanning, mestring i livet, skape et trygt skolemiljø, kontinuerlig arbeid med elevenes fysiske og psykiske helse, og elevenes sosiale, relasjonelle og identitetsutvikling. Samfunnsfag spiller en spesiell rolle for elevenes danning, og er derfor helt essensielt her.

I læreplanene til samfunnsfag og samfunnskunnskap under fagets relevans og sentrale verdier, står det: «Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere.» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2), og «Samfunnskunnskap er et sentralt fag for at elevene skal utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet.» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2). Nøkkelordene her er «deltakende, engasjerte og kritiske tenkende medborgere». Videre i samfunnsfagets relevans og sentrale verdier, trekkes det frem en rekke ferdigheter og kompetanser som danner grunnlaget i samfunnsfag. Av disse, er det mange samsvarende med folkehelse og livsmestringsformuleringen i faget. Blant det som samsvarer, er identitet

og identitetsutvikling, individet i fellesskap, samhandling, hvordan elevene kan påvirke og bli påvirket av seg selv og andre, toleranse, forståelse for andre, menneskerettigheter, mangfold, selvfølelse, digital samhandling og dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2, 4; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2-3). Her ser man at temaene som er fremhevet som en del av formålet i samfunnsfag, og dermed kjernen i faget, også er en del av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. Livsmestring er derfor ikke bare tett knyttet til skolens mandat, men også til samfunnsfagets formål.

Ringereide og Thorkildsen (2019) viser til Biesta (2008) sine begreper «qualification, socialisation and subjectification» og argumenterer for at formålet med skolen er «kvalifisering, sosialisering og subjektivering» (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 34). Biesta (2008, s. 40) beskriver kvalifisering som å tilegne seg den kunnskapen og ferdighetene som er nødvendig for å fungere som en aktiv samfunnsborger. Subjektivering handler om å utvikle egen identitet og selvstendighet, slik at man fungerer som et eget individ. Sosialisering går ut på å lære å bli en del av et sosialt fellesskap i forskjellige settinger med ulike mennesker (Biesta, 2008, s. 40). Arbeid med livsmestring kan styrke både subjektivering og sosialisering, og dermed oppfylle det Biesta mener samfunnsoppdraget til skolen er. Livsmestring kan styrke subjektiveringen gjennom det klare fokuset på individet og individets utvikling (Koritzinsky, 2021, s. 39; Madsen, 2020, s. 74-75). Dessuten kan livsmestring styrke sosialisering gjennom den sentrale rollen relasjoner og emosjonell og sosial kompetanse, spiller for livsmestring (Fikse, 2020, s. 68; NOU 2020:2, s. 32; Sælebakke, 2018, s. 26). Ringereide og Thorkildsen (2019) argumenterer for at disse tre formålene «vil sette barn og unge i stand til å håndtere livet. Disse tre momentene står sentralt i folkehelse og livsmestring» (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 34-35). Dette viser at folkehelse og livsmestring er helt sentralt for samfunnsfagets mandat. Jeg skal videre se på hvordan livsmestring kan forstås og hvilke temaer som har blitt trukket frem som særlig sentrale i forskningen. Dette er for å danne et bedre bilde av perspektivene rundt livsmestring for å senere se på hvordan samfunnsfaglæreren kan bidra til å fremme livsmestring i og gjennom undervisningen.

2.2 Livsmestring

Det er mange ulike måter å forstå livsmestring på, mest fordi begrepet er helt nytt i norsk skole (Madsen, 2020, s. 11). Bjørndal og Bergan (2020) legger læreplanen sin definisjon fra overordnet del til grunn, og argumenterer med utgangspunkt i dette at livsmestring er: «Et vidt begrep som dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Men for å kunne forstå og kunne påvirke det som har betydning for egen livsmestring, trengs ulike ferdigheter» (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 49). Viig et al. (2021) fokuserer på at temaet handler om at kompetanser og ferdighetene til elevene skal utvikles:

Elevene skal utvikle ferdigheter og kompetanser som kan ruste dem til å fungere personlig, samtidig som det også handler om elevenes samspill med hverandre og i møte med den verdenen de lever i. Folkehelse og livsmestring omfatter også det som gir verdi og mening i livet. (Viig et al., 2021, s. 23).

Klomsten og Uthus (2020) på sin side, beskriver hensikten med folkehelse og livsmestring som at: «elever skal utvikle kompetanse som fremmer deres helse og som gjør dem i stand til å håndtere ulike utfordringer i livet» (Klomsten & Uthus, 2020, s. 123).

Det finnes lite forskning rundt folkehelse og livsmestring i læreplanen, siden det tar tid å se effektene av den (Koritzinsky, 2021, s. 13). Det tar tid både å forske, men også for å se langtidseffektene av innføringen av de nye tverrfaglige temaene. Likevel har det blitt gjort mye forskning på hvordan elever har det. For å få et kort overblikk rundt betydningen og mulighetene som ligger innenfor livsmestring i skolen, skal jeg legge frem noen hovedtrekk fra Ungdata 2021 som dekker mange av enkeltelementene innenfor folkehelse og livsmestring.

Ungdata-rapporten fra 2021 viser at unges livskvalitet har utviklet seg negativt: «Samtlige livskvalitetsmål gir lavere tall i 2021 enn i 2020» (Bakken, 2021, s. 6). Hovedfunnene viser likevel at norsk ungdom har taklet pandemien godt og har opplevd mestringsfølelse, glede og optimisme (Bakken, 2021, s. 6). Ungdom opplever å være tilfredse og selv om tallene har gått litt ned, plasserer 81% av unge seg over 5 på en tilfredshetsskala fra 0-10 og 46% over 8 (Bakken, 2021, s. 6). Når det gjelder skole, er det både flere som er fornøyde og flere som ikke trives. Tallene viser spredning hvor to av tre er litt eller veldig fornøyde med skolen de går på, mens 15% svarer at de er misfornøyde (Bakken, 2021, s. 22). Når det gjelder psykisk

helse, forteller flere at de sliter, men at det ikke har endret seg mye fra før pandemien og at variasjonen i hvor mye man sliter er stor (Bakken, 2021, s. 36, 39). Blant annet rapporterer 39% at de er veldig eller ganske enige i at de har «Følt at alt er et slit» (Bakken, 2021, s. 36). Det som likevel er mest utbredt er stress, bekymringer, tristhet, nedstemthet eller følelsen av at alt er et slit (Bakken, 2021, s. 39). Ved å se på disse tallene, ser man at det ligger en stor mulighet for å undervise om livsmestring i skolen. Betydningen av denne undervisning er tydelig, da unge trenger hjelp med stresset og mestringen i hverdagen, noe livsmestring gir mulighet til ettersom tanken ved å innføre folkehelse og livsmestring som tema, er at livet skal bli lettere å mestre (Larsen, 2021).

2.2.1 Livsmestring som tema i undervisning

Selv om livsmestring er et nytt tema, har det blitt undervist om lignende temaer rundt om i verden i mange år (Klomsten & Uthus, 2020, s. 123). Verdens helseorganisasjon (WHO) trekker frem begrepet «life skills» (WHO, 2003, s. 3) eller «livsferdigheter (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50) og definerer det slik: «Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» (WHO, 2003, s. 3). Viig et al. (2021, s. 23) sidestiller «life skills» med livsmestring. I tillegg kan man se av WHO (2003) sin definisjon og senere redegjørelse for begrepet, at dette er nært knyttet til definisjonen av livsmestring i overordnet del hvor det også er fokus på at elever skal kunne påvirke mestring i eget liv og takle utfordringer (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 49; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). WHO (2003) trekker frem tre hovedkategorier av ferdigheter som bør danne grunnlaget i en ferdighetsbasert livsmestringsutdanning: «kommunikasjon og relasjonskompetanse», «kritisk tenking og handlingskompetanse» og «mestringskompetanse og selvmedfølelse» (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50; WHO, 2003, s. 9). Hver av disse hovedkategoriene har i tillegg noen spesifikke ferdigheter knyttet til seg. WHO (2003, s. 6) argumenterer for at dersom disse ferdighetene tilpasses og avgrenses til spesifikke situasjoner med tilhørende passende undervisningsmetoder, kan de hjelpe unge til å ta gode livsvalg. Man kan derfor også se disse ferdighetene i et tematisk perspektiv, ettersom de må tilpasses etter spesifikke temaer. Figur 2.1 under viser WHO sine livsferdigheter sammenlignet med Kunnskapsdepartementets (2017, s. 13) syn på livsmestring som beskrevet i overordnet del. Dette er for å vise hvordan WHO (2003) sine livsferdigheter kan speiles i folkehelse og

livsmestring og sammenhengen mellom de to temaene. Hovedkategoriene til WHO er oversatt til norsk av Bjørndal og Bergan (2020, s. 50). De resterende har jeg fritt oversatt selv.

Life skills for skills-based health education (WHO, 2003, s. 9)	Folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13)
Kommunikasjon og relasjonskompetanse	
Relasjons- og kommunikasjonsferdigheter	mellommenneskelige relasjoner, håndtere (...) relasjoner
Forhandlings- og avslagsferdigheter	–
Empatioppbygging	å kunne sette grenser og respektere andres
Samarbeid og lagarbeid	mellommenneskelige relasjoner
Beslutningspåvirknings-ferdigheter	å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv
Kritisk tenking og handlingskompetanse	
Beslutningstaking- og problemløsningsferdigheter	lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.
Kritisk tenking	–
Mestringskompetanse og selvmedfølelse	
Ferdigheter for å øke personlig selvtillit, ta kontroll, ta ansvar, gjøre en forskjell eller få til endring	utvikling av et positivt selvbylde, å ta ansvarlige livsvalg
Følelshåndtering	håndtere tanker, følelser
Stressmestringsferdigheter	–

Figur 2.1: Sammenligning av WHO (2003, s. 9) sine livsferdigheter og folkehelse og livsmestring i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13)

I figur 2.1 over ser man at selv om sammenhengen mellom livsmestring og livsferdigheter ikke er påpekt eksplisitt av Kunnskapsdepartementet, kan mange av livsferdighetene som WHO (2003) trekker frem, finnes igjen i formuleringen av folkehelse og livsmestring i fagfornyelsen. Disse livsferdighetene er dermed også relevant for å forstå temaet livsmestring slik det er beskrevet i læreplanen. Noe som er særlig fremhevet i begge tolkningene er at livsmestring består av en rekke nyanserte ferdigheter og at livsmestring i seg selv ikke er én universalferdighet (Madsen, 2020, s. 11).

WHO argumenterer altså for å undervise om helse og livsstil ved å legge vekt på ulike ferdigheter tilpasset spesifikke temaer for å bidra til at unge tar gode og sunne livsvalg (WHO, 2003, s. 4). For at en slik undervisning skal være effektiv, må den være både relevant, effektiv og bestå av deltakelse fra elevenes side. På denne måten får elevene prøvd ut og blitt trygge på ferdighetene i klasserommet: «Interactive or participatory teaching and learning methods are an essential part of skills-based health education. Skills are learned best when students have the opportunity to observe and actively practise them» (WHO, 2003, s. 13).

2.3 Livsmestring i samfunnsfag

Folkehelse og livsmestring er et vidt tema som tar for seg store kunnskapsområder (Klomsten & Uthus, 2020, s. 123). Man finner man ikke noe om folkehelse og livsmestring i samfunnsfagslæreplanen før delen med de tverrfaglige temaene, selv om nøkkelord som identitet og identitetsutvikling blir nevnt tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2019a; Kunnskapsdepartementet, 2019b). Når de tverrfaglige temaene blir definert, blir de forklart som illustrert under i figur 2.2. I figur 2.2 er formuleringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag og samfunnskunnskap sammenlignet ved å se på hva som er felles, og hva som er særegent for de to fagene:

Felles <i>(Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3)</i>	Eget for samfunnsfag (ungdomsskole) <i>(Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4)</i>	Eget for samfunnskunnskap (VGS) <i>(Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - elevene skal bli bevisst på sin egen identitet og identitetsutvikling/ elevene utvikler kunnskap om hva og hvem som påvirker identiteten - Tilhørighet/tilhørigheten - bidra til at elevene kan gjøre gode livsvalg/ bidra til at de gjør gode livsvalg - seksualitet - personlig økonomi - rus - forståelse, respekt og (...) for mangfold/ forståelse og respekt for mangfold - og andres verdier og livsvalg/ og for andres verdier og livsvalg. 	<ul style="list-style-type: none"> - og forstå individet som en del av ulike fellesskap - Innsikt i hvordan relasjoner og (...) blir påvirket av samhandling med andre, også digitalt, er en del av kompetansen i faget - Faget skal - og håndtere utfordringer knyttet til (...) utenforskap og digital samhandling. - Faget skal også bidra til å skape (...) toleranse - og det skal gi perspektiver på hva et godt liv kan være. - Gjennom faget skal elevene kunne identifisere områder der menneskeverdet blir utfordret, for eksempel i forbindelse med menneskehandel og vår tids slaveri, og peke på tiltak for å ivareta menneskers grunnleggende behov. 	<ul style="list-style-type: none"> - selvfølelsen, tryggheten og (...) deres. - Dette kan - I faget møter elevene temaer som kjønn, (...) grensesetting, (...), digitale spor og (...) - og får

Figur 2.2: Sammenligning av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag og samfunnskunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3)

Felles for begge formuleringene er at de tar for seg identitet, tilhørighet, gjøre gode livsvalg, seksualitet, personlig økonomi, rus og forståelse for mangfold og andres verdier og livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3). I tillegg tar samfunnsfag for seg individet i fellesskap, relasjoner, samhandling, digital samhandling, utenforskap, toleranse, perspektiver på et godt liv, menneskeverd og menneskers grunnleggende behov (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4). Samfunnskunnskap på sin side tar for seg selvfølelse, trygghet, kjønn, grensesetting og digitale spor (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3). Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 33) argumenterer for at læreplanen viser et tydelig faglig fokus. Dette faglige fokuset som skal dekkes, er også noe av det som er utfordrende med folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. I forskningslitteraturen blir ferdighetsaspektet rundt livsmestring vektlagt (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 49; Klomsten & Uthus, 2020, s. 123; Viig et al., 2021, s. 23). I overordnet del av læreplanen, blir livsmestring beskrevet ved at eleven skal «kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) og «håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I denne formuleringen, blir det først og fremst lagt vekt på ferdigheter, før det blir lagt frem noen aktuelle temaer. I samfunnsfag, ser man at temaer blir fremhevet i mye større grad, noe man kan se i figur 2.2. Utfordringen med at forskningslitteraturen og overordnet del i stor grad har fokus på livsmestring som ferdigheter, mens samfunnsfag har fokus på temaer, fører til at samfunnsfag både må arbeide med ferdigheter og et bredt spekter av faglig innhold.

Kunnskapsdepartementet (2017) argumenterer for at «Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Koritzinsky (2021, s. 33-34) argumenterer for at de tre tverrfaglige temaene i liten grad er synlige i fagplanene, og at kompetansemålene dermed ikke uttrykker de tverrfaglige temaene og da heller ikke folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016), s. 38) peker på at de tverrfaglige temaene ikke skal gå på bekostning av annet fagspesifikt innhold og at de kun skal inkluderes der de er en sentral del av faget. Når dette likevel ikke er presisert i kompetansemålene, utover den egne formuleringen av folkehelse og livsmestring, er det ikke lett å si hva folkehelse og livsmestring i samfunnsfag er eller hvordan man skal arbeide med det. Når det gjelder relasjoner, er ikke det relasjonelle samspillet eksplisitt beskrevet i folkehelse og livsmestring.

Sælebakke (2020, s. 64) argumenterer for at dette er essensielt for elevenes livsmestring. Som en del av formuleringen i samfunnsfag blir det nevnt at elevene skal få innsikt i relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4). Likevel er ikke relasjoner som ferdighet beskrevet og heller ikke relasjoners betydning for undervisning i temaet. For å videre belyse hvordan samfunnsfaglæreren kan bidra til å fremme livsmestring i og gjennom undervisningen har jeg derfor valg å ta for meg temaene mestring, stress, mestringsstrategier og -forventning, relasjoner, relasjonskompetanse, sosial og emosjonell læring, sensitive tema livskvalitet og trivsel, og se på hvordan disse temaene spiller inn på livsmestring i samfunnsfag.

2.3.1 Livsmestring og sensitive tema

Livsmestring kan være et sensitivt tema, og som klasseleder må man være klar over at en slik undervisning kan være utfordrende (Klomsten, 2020, s. 211). Livsmestring i samfunnsfag tar for seg temaer som seksualitet, rus, utenforskap, selvfølelse, kjønn, grensesetting. Det kan være utfordrende og sensitivt både for elever og lærere å delta i undervisning om folkehelse og livsmestring (Klomsten, 2020, s. 211). Eriksen et al. (2022, s. 17) viser til at sensitive temaer ofte blir tatt opp uventet, og at lærerne da må handle profesjonelt og utvise «pedagogisk klokskap» (Eriksen et al., 2022, s. 17). Dette kan også særlig gjelde for livsmestringsundervisning i samfunnsfag, hvor mange av temaene som skal undervises om kan oppfattes som sensitive. Det er derfor helt essensielt å være oppmerksom på elevenes reaksjoner (Klomsten, 2020, s. 211). Røthing (2019, s. 53) argumenterer for at «ubehag kan forstås som en ressurs», men for å kunne bruke det som en ressurs er det sentralt at man tilegner seg kompetanse før man underviser både om temaet og om hvordan man skal håndtere eventuelle reaksjoner, tanker og følelser (Klomsten, 2020, s. 211). Det er læreren sin oppgave å skape et slikt fellesskap i klasserommet hvor hver elev kan utvikle seg (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 8). Likevel er ikke dette relasjonelle samspillet beskrevet noe sted (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 33) og lærere må derfor arbeide med dette, uten hjelp fra læreplanen. Som samfunnsfaglærer er det derfor viktig at man tilegner seg nødvendig kompetanse for å håndtere sensitive temaer og særlig i livsmestringsundervisning som tar opp mange temaer som kan oppleves sensitive.

2.3.2 Mestring og stress

Stress er «de kroppslige reaksjonene på belastningene man ble utsatt for» (Bru, 2019, s. 20). Det finnes både positivt og negativt stress, og forskjellen mellom disse to ligger i hvorvidt man opplever utfordringene som løselige (Bru, 2019, s. 20-21). Bjørndal og Bergan (2020, s. 50) definerer mestring som: «å kunne håndtere akutte eller vedvarende stressende situasjoner i livet» (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50). Denne definisjonen legger opp til at det er positivt stress man blir utsatt for. Mestring og stress er tett forbundet. Mennesker har et behov for å mestre oppgaver, ha kontroll og unngå dermed negativt stress (Wangberg, 2020, s. 29). Bru (2019, s. 21) påpeker også på at positivt stress kan føre til læring og utvikling dersom man bruker mestringsstrategier.

I samfunnsfag er dette relevant fordi mestring og livsmestring er tydelig presisert både i læreplanen til samfunnsfag og samfunnskunnskap ved at folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema i begge læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3). I tillegg er identitet og livsmestring et kjerneelement i samfunnskunnskap hvor elevene skal lære «hvordan de kan mestre egne liv» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3). Videre er det presisert i folkehelse og livsmestring i samfunnsfag at elevene skal lære å håndtere utfordringer knyttet til en rekke problemer, en ferdighet hvor mestring er helt sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4). Dette er også knyttet til samfunnsfagets relevans og sentrale verdier fra læreplanen, hvor elevene skal lære å påvirke eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2). Mestring er altså relevant for samfunnsfaget både som en del av livsmestring i faget og knyttet til fagets verdier.

I tillegg er mestring essensielt for læring. Det er påvist at lite mestring fører til mer stress hos elever: «høye forventninger til seg selv, lav selvfølelse og manglende opplevelse av mestring er faktorer som knyttes til økte opplevelser av stress hos elever» (HEMIL, 2020, s. 52). HEMIL-rapporten (2020, s. 50) påpeker at mangelen på mestringsopplevelser kan føre til psykiske og fysiske plager. I en skolesammenheng foreslår Byrkjedal-Sørby og Øverland (2019, s. 112-115) god lærerstøtte, forutsigbarhet, felles forståelse og foreldresamarbeid som tiltak for å forhindre negativt stress og høy stressbelastning hos elevene. Bru (2019, s. 23) påpeker at det må være et optimalt nivå av stress, slik at elevene verken kjeder seg eller blir overveldet. Slik jeg har vist til, er mestring sentralt i livsmestring i samfunnsfag fordi

elevene håndtere utfordringer og i samfunnsfagets relevant ved at elevene skal påvirke egne liv. I den forbindelse må man lære å mestre, noe mestringsstrategier og mestringsforventninger kan bidra til.

2.3.3 Mestringsstrategier og mestringsforventning

Klomsten og Uthus (2020) trekker frem begrepet «livsmestringsverdi» (Klomsten & Uthus, 2020, s.135) og argumenterer for at elevene kan oppleve dette dersom de lærer å håndtere vanskelige situasjoner i livet og egen psykisk helse. Det er avgjørende for ens psykiske helse hvordan man håndterer følelser (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 47). I denne sammenhengen er mestringsstrategier viktig, som både kan forsterke og forebygge dårlig psykisk helse alt ettersom man forneker problemet eller tar tak i det og får hjelp (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 53-54). Bjørndal og Bergan (2020, s. 51) og Bru (2019, s. 27) viser til at mestringsstrategier kan deles inn i problem- eller løsningsfokuserert mestring og emosjonsfokuserert mestring som handler om hvorvidt man møter en stressende situasjon med henholdsvis aktiv problemløsning eller følelsesmessig bearbeiding. Hvis man ser på fagfornyelsen, er dette også en del av overordnet del og samfunnsfagets forståelse av mestring hvor man skal kunne påvirke eget liv og håndtere utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13; Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2, 4). For å mestre og håndtere en oppgave, er det viktig at man har troen på at man kan klare å løse den og bygge opp en mestringstillit (Wangberg, 2020, s. 29). Dette kan man gjøre ved å gi konstruktive tilbakemeldinger, sosial modellering og progressive mestringsopplevelser (Wangberg, 2020, s. 29). Dette kan knyttes til samfunnsfaglærerens oppgave i undervisningen, blant annet gjennom underveisvurdering slik den er beskrevet i samfunnsfag, hvor slik veiledning, tilrettelegging for en progressiv utvikling og tilbakemelding er helt sentral (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 6-7).

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 118) og Sørensen et al. (2020, s. 105) trekker frem Banduras begrep mestringsforventning. Mestringsforventninger handler om hvorvidt man er i stand til å vurdere ens egen mulighet til å gjennomføre handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118). Dette påvirker hvordan man møter utfordringer, og elever med lave mestringsforventninger vil fortære oppleve oppgaver som truende i frykt for at de ikke skal mestres (Sørensen et al., 2020, s. 105; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118). Elever med høye

mestringsforventninger har større sjanse for selvregulering og å planlegge for gjennomføring av oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 119). Det er altså helt essensielt at elever klarer å ha høye mestringsforventninger til seg selv og setter realistiske mål som justeres gjennom prosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 119). Elever med høy mestringsforventning takler det ofte bedre å ikke mestre, fordi de begrunner dette av andre grunner enn egen manglende kompetanse. (Sørensen et al., 2020, s. 105). Man kan styrke mestringsforventning ved å enten få oppgaver man tidligere har mestret, ved å verbalt overtale en person at den har ferdighetene som kreves, ved å legge til rette for emosjonelt og fysiologisk velvære eller ved å observere andre mestre en lignende oppgave (Sørensen et al, 2020, s. 105-106). Som lærer er man helt sentral i at elevenes kan oppleve mestring, og man må støtte eleven i økt mestringstro, sosial kompetanse og følelsesregulering (Andreassen, 2020, s. 117; Havik, 2019, s. 140-141). Læreren er en gruppeleder som skal legge til rette i undervisningen slik at elevene lærer seg å takle det som er vanskelig (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 9), slik jeg også viste til tidligere rundt undervisning av sensitive temaer i samfunnsfag. Dette er helt sentralt i møte med temaene i folkehelse og livsmestring, som kan være utfordrende. I tillegg vil den mestringskompetansen elevene oppnår, være nyttig utenfor skolesammenheng og bidra til den livslange læringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dessuten er mestringsstrategier og mestringsforventninger sentralt når elevene skal tar for seg livsmestring i samfunnsfag og hvordan man skal mestre livet (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3).

2.3.4 Relasjoner og relasjonskompetanse

Relasjoner er helt grunnleggende i pedagogisk arbeid (Moen, 2020, s. 49). Relasjoner er også en helt essensiell del av livsmestring, da «gode sosiale og emosjonelle ferdigheter generelt sett være med å ruste barn til å lykkes i utdanning og oppvekst, og gi dem evne til å fungere godt med andre, og gi dem utholdenhet og pågangsmot» (NOU 2020:2, s. 32). Sælebakke (2020) omtaler kontakt og relasjoner som: «kjernen i den praktiske og erfaringsbaserte siden ved folkehelse og livsmestring» (Sælebakke, 2020, s. 64). Relasjoner og livsmestring er gjensidig avhengig av hverandre, og det ene kan ikke forstås uten det andre (Sælebakke, 2018, s. 27): «relasjonskompetanse kan betraktes som grunnlag for livsmestring» (Sælebakke, 2018, s. 26). I folkehelse og livsmestring i samfunnsfag er det fokus på å få innsikt i relasjoner og bli en del av et fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2, 4), og relasjoner er derfor noe man må lære om i livsmestring i samfunnsfag.

Barn må lære å tilegne seg sosial kompetanse og sosiale og emosjonelle ferdigheter (Fikse, 2020, s. 68). For å få til gode relasjoner, må man ha relasjonskompetanse, som innebærer «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Sælebakke, 2018, s. 34). Denne relasjonskompetansen kan deles inn i to deler; det pedagogiske håndverket og den pedagogiske etikken. Disse går henholdsvis ut på å være klasseleder mens man ser hver enkelt elev og å ha en autentisk relasjon samtidig som læreren har ansvaret for relasjonskvaliteten (Sælebakke, 2020, s. 66). Relasjonen mellom lærer og elev skal derfor være asymmetrisk og profesjonell hvor læreren har ansvaret (Sælebakke, 2018, s. 36). Som lærer er man rollemodell, man skal være en ansvarlig voksenperson som sørger for et godt klassemiljø med gode relasjoner (Helsedirektoratet, 2015s, s. 26). Elever med gode relasjoner til lærerne, blir mer motivert, trives bedre, får mindre atferdsproblemer og får større læringsutbytte (Sælebakke, 2018, s. 113). Slik Vygotsky mente, lærer man best i sosiale samspill med andre (Imsen, 2020a, s. 203): «I henhold til dette kan man si at også livsmestring utvikles i elevenes samspill med lærer og medelever» (Moen, 2020, s. 52).

Det er likevel viktig å påpeke at man som lærer skal bidra til universelle relasjonstiltak, uten å være psykolog eller terapeut. Samtidig skal man være en vei videre for elever som trenger denne hjelpen ved å være en døråpner for dem til riktig helsehjelp (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 16). Forskning viser også at elever kan trenge hjelp til å sette ord på vanskelige tanker, og at lærere derfor ikke må være redd for å snakke med elever på en direkte måte om alvorlige temaer (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 27). Dette er også viktig spesielt når man underviser om temaene i folkehelse og livsmestring, og da som lærer har ansvaret for relasjonene i klasserommet hvor elevene skal føle seg trygge.

2.3.5 Trivsel

Sosiale relasjoner også helt sentralt for elevers trivsel og psykisk helse (Sælebakke, 2018, s. 25; Wistoft, 2012, s. 48). Ifølge Wistoft (2012) er trivsel: «et uttrykk for et velbefindende, der giver følelsen af overskud, gåpåmod, handlekraft og glæde ved at være sammen med andre» (Wistoft, 2012, s. 45). En slik beskrivelse av trivsel beskriver blant annet at man

opplever handlekraft, noe som henger sammen med mestring. Helsedirektoratet bruker trivsel som et begrep for «well-being» på norsk (Helsedirektoratet, 2015a, s. 7), selv om det er en rekke diskusjoner om hva som kan være en god oversettelse (Helsedirektoratet, 2015b, s. 3-4). Seligman (2011, s.16-20) beskriver fem elementer som en del av «well-being». Dette er positive følelser («positive emotion»), engasjement («engagement»), mening («meaning»), relasjoner («relationships») og gjennomførelse («accomplishment») (Seligman, 2011, s. 16).

Læreren har en enormt viktig rolle for elevers trivsel: «Forskning har vist at læreren, ved å være en nøkkelperson for å fremme trivsel og læring i klassemiljøet, er den faktoren som har mest innflytelse på elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet i skolen» (Helsedirektoratet, 2015a, s. 26). I denne sammenhengen er læreren helt sentral, og Tvedt og Bru (2019, s. 59) viser til relasjonen mellom lærer og elev er helt avgjørende for elevenes trivsel, læring, forståelse av egen kompetanse, strukturering av læring og elevenes tro på seg selv. Dessuten blir elevers konsentrasjon påvirket av denne relasjonen og hvor interessert de er i skolearbeid og i læring, i tillegg til å påvirke elevenes sosiale utvikling, hvor godt man følger klasseregler og elevers psykiske helse (Moen, 2020, s. 49).

2.3.6 Sosial og emosjonell læring - SEL

Når det gjelder hvordan man kan hjelpe elevene med å oppleve mestring, trekker Tharaldsen og Stallard (2019, s. 75) frem en modell for sosial og emosjonell læring (SEL). I denne modellen er opplæringen av fem ulike ferdigheter for å oppleve mestring, sentral (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 75). Dette kobler sammen mestring og relasjoner, og målet her er å: «utvikle og forbedre generelle emosjonelle, kognitive og atferdsmessige ferdigheter som kan øke evnen til å mestre en rekke utfordringer og belastninger» (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 76). Både mestring og relasjoner, slik jeg har argumentert for tidligere, er essensielle deler av samfunnsfaget og livsmestring i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2, 4; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2-3). Disse fem kompetanseområdene som modellen trekker frem er utvikling av selvbevissthet, selvregulering, sosial bevissthet, relasjonsferdigheter og ansvarlig beslutningstaking (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 76-79). Figur 2.3 under viser en sammenligning mellom disse kompetansene med WHO's livsferdigheter (WHO, 2003, s. 9), og ser man en tydelig sammenheng:

Life skills for skills-based health education <i>(WHO, 2003, s. 9)</i>	Sosial og emosjonell læring (SEL) <i>(Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 75)</i>
Kommunikasjon og relasjonskompetanse Relasjons- og kommunikasjonsferdigheter, forhandlings- og avslagsferdigheter, empatioppbygging, samarbeid og lagarbeid, beslutningspåvirknings-ferdigheter	Sosial bevissthet og relasjonsferdigheter
Kritisk tenking og handlingskompetanse Beslutningstaking- og problemløsningsferdigheter og kritisk tenking	Ansvarlig beslutningstaking
Mestringskompetanse og selvmedfølelse Ferdigheter for å øke personlig selvtillit, ta kontroll, ta ansvar, gjøre en forskjell eller få til endring, følelshåndtering og stressmestringsferdigheter	Selvregulering og selvbevissthet

Figur 2.3: Sammenligning av WHO (2003, s. 9) sine livsferdigheter og kompetansene fra SEL (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 75; WHO, 2003, s. 9)

Denne figuren viser ikke bare at SEL og WHO sine livsferdigheter er overlappende, men som jeg viste i min tidligere sammenligning av WHO sine livsferdigheter og livsmestring, kan man se at alle disse tre beskrivelsene da har en tydelig sammenheng og er tett knyttet opp mot livsmestring. For å oppnå en god utvikling av kompetanseområdene i SEL gjennom skolen, kreves en helhetlig innsats hvor dette styrkes gjennom alle skolens aktiviteter og læreren får en god opplæring i hvordan dette kan gjennomføres (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 80). Dessuten kreves det et samarbeid og sammenheng mellom klasserommet, på skolen som helhet og i hjemmet og samfunnet (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 75, 80-81). Sælebakke (2020, s. 63) argumenterer også for at denne sosiale og emosjonelle kompetansen er helt essensiell for elevenes livsmestring, men trekker i tillegg inn lærerens relasjonskompetanse: «Både læreres relasjonskompetanse og elevenes erfaringsbaserte livsmestringsevne bygger med andre ord på deres SEI-kompetanse» (SEI-kompetanse, sosial, emosjonell og interkulturell kompetanse) (Sælebakke, 2020, s. 63). Sælebakke (2020, s. 66) omtaler den sosiale og emosjonelle læringen som «den praktiske og erfaringsmessige

siden ved livsmestring» (Sælebakke, 2020, s. 66). Det er altså viktig for elevene at læreren har relasjonskompetanse som kan bidra til deres sosiale og emosjonelle læring. I tillegg til at lærere kan fremme i og gjennom undervisning ved å arbeide med stress, mestring og relasjoner, trivsel, sensitive temaer og sosiale og emosjonell læring, er selve rammene rundt undervisningen også helt sentral. Derfor skal jeg nå se videre på tverrfaglighet og hvordan man kan arbeide tverrfaglig.

2.4 Tverrfaglighet

Tverrfaglighet er en undervisningsmetode som gir elevene innsikt i lærestoffet fra flere ulike vinkler og dermed kan danne seg et helhetlig inntrykk samtidig som man må se etter sammenhenger og årsaksforhold (Viig et al., 2021, s. 24). I stortingsmelding nr. 28 (Meld. St.28 (2015-2016)), som utgjorde bakgrunnen for utviklingen av læreplanene i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021), blir tverrfaglighet definert slik:

Flerfaglighet eller tverrfaglighet betyr at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag. Ofte er målet med tverrfaglig arbeid at elevene både skal øke sin forståelse av temaet og få bedre forståelse av de involverte fagene. (Meld. St.28 (2015-2016), s. 37-38)

Her brukes både tverrfaglighet og flerfaglighet, mens i det ferdige læreplanverket i fagfornyelsen, brukes kun begrepet tverrfaglighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Jeg forholder meg derfor til tverrfaglighet som begrep og tar utgangspunkt i definisjonen som er gitt i stortingsmeldingen (Meld. St.28 (2015-2016), s. 37-38) og utdypingen av denne forståelsen gitt av Utdanningsdirektoratet (2020).

På Utdanningsdirektoratets egne sider om tverrfaglige temaer i fagfornyelsen står det: «Temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger i enkeltfag og på tvers av fag. Elevene skal lære om hvordan perspektiver fra ulike fag utfyller hverandre» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Koritzinsky (2021, s. 24) peker på at tverrfaglig arbeid er ikke arbeid uten fag og heller ikke noe som er et mål i seg selv. Snarere er begrepet en metode benyttet når man har behov for lærestoff fra ulike fag for å fullt ut forstå et tema. Ved å bruke en slik tverrfaglig fremgangsmetode, kan dette «styrke læring i dybden og få oss til å forstå og engasjere oss grundigere i et tema» (Koritzinsky, 2021, s. 24).

2.4.1 Betydningen av tverrfaglig arbeid

En helt sentral del av tverrfaglig arbeid, er lærernes involvering (Koritzinsky, 2021, s. 28) Lærernes samarbeid på tvers av faglig bakgrunn er helt essensielt for at elevene skal få styrket sin dybdelæring i et tverrfaglig arbeid (Koritzinsky, 2021, s. 28). Ikke bare kan tverrfaglig arbeid styrke elevenes læring, men dette kan også føre til at lærernes forståelse av temaene blir dypere og fylligere ettersom drøftingen av undervisningen med andre fagpersoner kan bidra til gode pedagogiske og didaktiske samtaler (Koritzinsky, 2021, s. 29). Dessuten vil elevene kunne få innsikt fra flere vinkler på sammensatte temaer slik at man forstår helheten bedre, men også delene av helheten (Viig et al., 2021, s. 27). Elever vil også få en større forståelse for at faginndelingen er bestemt av samfunnet dersom man varierer hvordan man organiserer lærestoffet på og viser de ulike måtene man kan arbeide med fagene på, både fagspesifikt og tverrfaglig (Koritzinsky, 2021, s.29). Elevene kan også på denne måten få en større forståelse for at det først og fremst er å få kompetanse om ulike temaer som er det sentrale, og at fagorganiseringen kan endres deretter, fordi man ønsker en flersidig forståelse (Koritzinsky, 2021, s. 29).

2.4.2 Fire hovedmodeller for organisering av lærestoff

Tverrfaglig arbeid er én av mange måter å organisere lærestoff på. Det finnes en rekke ulike måter å organisere undervisning på og hvilken form for undervisning læreren velger bør alltid ha elevenes læring i fokus (Imsen, 2020b, s. 406) Basert på Koritzinsky tar jeg i denne delen utgangspunkt i fire hovedmodeller for organisering av lærestoff med bakgrunn i å tydeliggjøre hvilke alternativer man har: fagdeling, flerfaglig samordning, flerfaglig temaopplegg og tverrfaglig organisering (Koritzinsky, 2021, s. 24). Slik Koritzinsky (2021, s. 24) påpeker, er dette teoretiske modeller og i virkeligheten vil det være glidende overganger og kombinasjoner i ulik grad av disse i klasserommet.

«Fagdeling betyr at undervisning og læringsprosesser følger opp de enkelte fagenes formål og innhold, uten å ta særlig hensyn til andre fag» (Koritzinsky, 2021, s. 25). Fagdeling som organisering handler om en metode hvor fagstoffet blir lært innad i hvert fag og at hvert fag har fokus på egne mål og innhold uten å samarbeide med andre fag (Koritzinsky, 2021, s. 25).

«Flerfaglig samordning betyr at vi kobler deler fra ulike fag sammen» (Koritzinsky, 2021, s. 26). I en flerfaglig samordning av fag, behandler ulike fag tilsvarende temaer samtidig. På denne måten arbeider elevene med omtrent samsvarende temaer samtidig i ulike fag i varierende grad, uten å arbeide med temaene på tvers av fagene. Dette vil si at de lærer ulike ting om forskjellige emner utfra ulike faglige ståsteder, men ikke ser på sammenhengen mellom disse. Det er altså fortsatt en tydelig deling mellom fagene, men temaene som blir tatt opp i hvert fag, er samsvarende uten at det er noen større grad av tverrfaglighet (Koritzinsky, 2021, s. 26; Viig et al., 2021, s. 26). Flerfaglig temaopplegg innebærer: «En mer planmessig flerfaglig samordning kan skje ved at én eller flere lærere konsentrerer seg om ett bestemt tema i en lengre tidsperiode» (Koritzinsky, 2021, s. 27). Denne temaorganiseringen av innholdet, kan bidra til at elevene ser sammenhenger mellom de ulike fagene og ikke skaper et like tydelig skille mellom fagene (Koritzinsky, 2021, s. 27). En tverrfaglig integrering innebærer «en langt sterkere og mer forpliktende kobling mellom lærestoff og metoder fra flere fag» (Koritzinsky, 2021, s. 27). En slik organisering av fagstoffet innebærer at man tar for seg felles problemstillinger på tvers av fag. Målet med denne organiseringen er ikke å få frem hvert enkelt fag og heller ikke ha med så mange fag som mulig (Koritzinsky, 2021, s. 27-28). En slik organisering av fagstoffet er nyttig for å se sammenhenger på tvers av fag og å se etter helheten rundt løsningene av problemstillingene, noe som også gjenspeiler virkeligheten i større grad hvor løsninger ikke er fagsortert (Koritzinsky, 2021, s. 28).

2.4.3 Tverrfaglighet i fagfornyelsen

Det blir presisert i overordnet del at kompetansemål skal ses i sammenheng, både på tvers av og innad i fag, og at hele læreplanverket må ses i sammenheng og i lys av formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). De tre delene av fagfornyelsen; opplæringsloven, overordnet del og fagspesifikke læreplaner, må ses i sammenheng:

Opplæringsloven, overordnet del og læreplanene for de enkelte fagene er tett koblet sammen i en felles og gjensidig avhengighet fra formålsparagrafen til overordnet del, fra overordnet del til læreplanene for de enkelte fag med deres kjernekomponenter og kompetansemål, og tilbake til formålet for undervisningen igjen. Lærere og skolen må ivareta denne helheten – deler av læreplanverket kan ikke legges bort og gis mindre oppmerksomhet. (Viig et al., 2021, s. 21)

Læreplanen har en tydelig oppfordring om at man må se sammenhengen mellom fagene tydeligere. I tillegg må man jobbe mer helhetlig og i dybden og «Elevenes totale læringssituasjon må ivaretas bedre» (Ringereide & Thorildsen, 2019, s. 36). De tre nye

innførte tverrfaglige temaene skal bidra til at elevene «oppnår forståelse og ser sammenhenger i enkeltfag og på tvers av fag» (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe som viser utdanningsdirektoratets hensikt ved innføringen av disse temaene og en bekreftelse i at man både skal se hele læreplanen i sammenheng, men også de ulike fagene på tvers. Dette er også koblet til folkehelse og livsmestring da en slik sammenheng kan bidra til at elevene ser mer mening og forstår fagene bedre, og dermed ser mening i skolearbeidet (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 36-37). Det er viktig at alle er klar over dette og tar et felles ansvar (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 36).

2.4.4 Tverrfaglighet i samfunnsfag

Det finnes mange muligheter når man skal arbeide med de tverrfaglige temaene, man kan jobbe fagspesifikt, i flere fag eller velge å jobbe på tvers av alle fag uten å følge timeplanen (Viig et al., 2021, s. 24). Selv om det ikke er noen konkrete kompetansemål knyttet til folkehelse og livsmestring, er det presisert at temaene skal bli inkludert der det naturlig faller seg og fagene er helt sentralt i folkehelse- og livsmestringsundervisning: «temaene skal arbeides med og undervises i på fagenes premisser» (Viig et al., 2021, s. 24). Koritzinsky (2021, s. 33-34) har kritisert de tverrfaglige temaene, og mener at de i liten grad er synlige i kompetansemålene, slik Kunnskapsdepartementet (2017, s. 13) mener de skal være. I tillegg mener han at selv om temaene er tatt opp i enkelte kompetansemål, fører ikke dette til tverrfaglig arbeid, men heller: «Det betyr bare at det behandles i flere fag» (Koritzinsky, 2021, s. 34).

Viig et al. (2021, s. 25) argumenterer for at dersom man skal oppnå en helhetlig livsmestringsundervisning, bør lærere gjøre seg kjent med andre fags kompetansemål slik at et samarbeid kan fungere bedre: «Dette forutsetter samarbeid og en systematisk tilnærming i årsplanleggingen lærerne imellom for å lette arbeidet med å planlegge og arbeide med de tverrfaglige temaene parallelt i undervisningen av enkeltfag eller på tvers av fag» (Viig et al., 2021, s. 25). Det er helt essensielt at lærere opplever at det er satt av tid til arbeid med de tverrfaglige temaene, både innenfor hvert enkelt fag og mellom fagene (Viig et al., 2021, s. 25). Tverrfaglig arbeid er ikke ensbetydende med å alltid arbeide tverrfaglig. Ofte vil ett spesielt tema i et fag kreve større grad av tverrfaglighet for å oppnå dybdeforståelse enn et annet. Det betyr heller ikke at man arbeider fagløst, men heller at man trenger innspill fra

flere ulike fags kompetanse for å oppnå dybdeforståelse rundt et tema (Koritzinsky, 2021, s. 24). Dette vil være gjeldende for samfunnsfag sin kompetanse når det kommer til folkehelse og livsmestring.

3. Metode

Formålet med min oppgave er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere forstår og arbeider med livsmestring. Jeg ønsker også å forstå hvordan samfunnsfagundervisning kan bidra til å fremme elevenes livsmestring, samt bidra til økt forståelse for hva det bør legges vekt på i undervisningen. Problemstillingen min er: «Hvordan forstår samfunnsfaglærere livsmestring, og hvordan kan samfunnsfag fremme elevers livsmestring?». Basert på denne problemstillingen tar jeg for meg disse forskningsspørsmålene: «Hvordan forstår lærere livsmestring?», «Hvordan arbeider lærerne med livsmestring i samfunnsfag på sin skole?» og «Hvordan kan undervisning i samfunnsfag bidra til å fremme elevers livsmestring?». I utforskningen av disse spørsmålene, er metode helt sentralt. Metode er en strategi man bruker for å oppdage ny kunnskap. Dette danner selve grunnlaget og er en essensiell del av en forskningsprosess. Det er derfor sentralt at man finner den metoden som på best mulig måte er egnet til å besvare forskningsspørsmålene man har valgt (Furseth & Everett, 2012, s. 128). For å besvare disse spørsmålene har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode i form av sammenlignende kasusstudie med blandet metode. Jeg har gjennomført kvalitative semi-strukturerte dybdeintervjuer med fire samfunnsfaglærere i kombinasjon med dokumentanalyse av samfunnsfagsårsplanene de arbeider med. I dette kapittelet skal jeg først gjøre rede for mitt vitenskapelige ståsted som danner grunnlaget for metodevalget, før jeg skal beskrive designet og metoden jeg har valgt. Deretter skal beskrive utvalget mitt og analyseprosessen før jeg ser på kvaliteten i denne prosessen samt etiske betraktninger rundt dette.

3.1 Vitenskapelig ståsted

I samfunnsvitenskapelige tilnærminger og forskning spiller fortolkning en viktig rolle (Robson, 2002, s. 196; Thagaard, 2002, s. 37). Derfor er det viktig å være klar over forskerens vitenskapelige ståsted ettersom dette har en betydning for forståelsen og informasjonen forskeren søker etter (Thagaard, 2002, s. 33). Jeg har lagt perspektiver fra hermeneutisk tilnærming og sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap til grunn i forskningsprosessen. Den sosialkonstruktivistiske tradisjonen har som mål å få frem ulike perspektiver som kan diskuteres opp mot hverandre, fremfor å finne en objektiv sannhet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Retningen har også fokus på at subjektivitet påvirker forskeren, og at det derfor er viktig å vise refleksivitet rundt egne tolkninger (Gleiss &

Sæther, 2021, s. 203, 206). Mitt mål er å få frem forskjellige perspektiver hos ulike lærere og å sammenligne disse for å oppnå en bredere forståelse av temaet. I tillegg har jeg analysert årsplanene deres for å kunne se sammenhenger mellom det informantene forteller og det de har planlagt å gjøre i et mer langsiktig perspektiv.

Jeg tar også med meg hermeneutikkens syn på fortolkning. Hermeneutikk er «art and science of interpretation» (Robson, 2002, s. 196) eller «læren om tolkning» (Dalen, 2011, s. 17). I hermeneutikken ligger fokuset på et dypere meningsinnhold hvor tolkning skjer på ulike nivåer uten en objektiv sannhet (Dalen, 2011, s. 17-18; Thagaard, 2002, s. 37). Det er også lagt vekt på sammenheng (Dalen, 2011, s. 18): «Hermeneutikken bygger på det prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten» (Thagaard, 2002, s. 37). Det er denne helheten jeg fokuserer på når jeg både intervjuer lærerne og analyserer læreplanene deres.

Hermeneutikken ser også på handlinger, interaksjoner og samtaler som fenomener som kan tolkes (Robson, 2002, s. 196-197; Thagaard, 2002, s. 39). Dette er svært viktig i min metode da jeg ser på både lærernes tanker og handlinger rundt forståelsen av et abstrakt begrep.

3.2 Design

Jeg har valgt å gjennomføre en sammenlignende kasusstudie. Det finnes mange ulike metoder som alle har fordeler og ulemper (Furseth & Everett, 2012, s. 128), og de aller fleste problemstillinger kan bli løst ved bruk av flere metoder (Robson, 2002, s. 370). Fokuset må derfor ligge på å velge en metode, eller en kombinasjon av metoder, som besvarer forskningsspørsmålet man har stilt (Furseth & Everett, 2012, s. 128). Basert på mine forskningsspørsmål, har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode i form av sammenlignende kasusstudie med blandet metode. Robson (2002, s. 89) refererer til kasusstudie som en av tre tradisjonelle blandede design. En kasusstudie går ut på at man tar for seg en naturlig avgrenset enhet og innhenter mye informasjon om denne enheten (Cohen et al., 2018, s. 292; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 151; Thagaard, 2002, s. 47; Tjora, 2020, s. 256). Thagaard (2002) argumenterer for at kasusstudier kan ha «én eller flere empirisk avgrensede enheter» (Thagaard, 2002, s. 187), noe Robson (2002, s. 89) bekrefter ved å vise til at flere lignende kasus kan være en del av en kasusstudie.

Jeg skal sammenligne fire kasus, hvorav hvert kasus består av ett semistrukturert dybdeintervju med en samfunnsfaglærer og én årsplan ved én skole; to videregående og to ungdomsskoler. Hver av de fire lærerne skal ha med seg sine årsplaner til intervjuet slik at dette fungerer som et artefakt (Bahn & Barratt-Pugh, 2013, s. 194). I mitt studium ønsker jeg å sammenligne og se på forskjeller og likheter i forståelse og praksis mellom kasusene og har derfor valgt ulike skoler og skolenivå, for å få en mer helhetlig innsikt på tvers av erfaring. Jeg går nærmere inn på detaljene rundt denne prosessen i neste del.

Jeg skal bruke intervju og dokumentanalyse som metode for å intervjuere lærerne og analysere årsplanene deres. Først og fremst har jeg valgt blandede metoder i form av kvalitative intervjuer og dokumentanalyse for å oppnå det problemstillingen min tar for seg, et helhetlig innblikk rundt lærernes forståelse og refleksjoner rundt livsmestring i tillegg til å se sammenhengen med årsplanene og lærernes faktiske arbeid. En åpenbar ulempe ved bruk av flere metoder, er tiden og plassen dette krever sammenlignet med oppgavens omfang og tidsbegrensning (Furseth & Everett, 2012, s. 129). Jeg har derfor valgt å begrense oppgaven min til konkrete avgrensede forskningsspørsmål for å hindre et overfladisk preg på oppgaven.

3.3 Intervju som metode

Det finnes en rekke ulike former for intervju med et hovedskille mellom åpne og strukturerte intervjuer. Man må velge intervju etter hva man ønsker å oppnå (Dalen, 2011, s. 14, 26; Thagaard, 2002, s. 84). Jeg ønsker et inntrykk av lærernes forståelse av livsmestring, noe dybdeintervju egner seg til ettersom dybdeintervjuets formål er å skape en samtale rundt spesifikke temaer (Tjora, 2020, s. 113). Jeg var ute etter lærernes individuelle forståelse som kan variere stort, og jeg ønsket derfor ikke et veldig strukturert intervju som kunne resultere i at elementer i lærernes tolkning ikke fikk rom til å bli diskutert.

Derfor ønsket jeg et intervju hvor jeg kunne ta tak i eventuelle interessante aspekter i lærernes forklaringer, noe et semistrukturert dybdeintervju som gir rom for både lærerens tanker og mine oppfølgingsspørsmål, passer godt til (Dalen, 2011, s. 26; Thagaard, 2002, s. 84-85; Tjora, 2020, s. 265). Fordelene med et semistrukturert intervju er at man får gått i dybden, utforsket detaljene og stilt oppfølgingsspørsmål underveis, samtidig som man følger

en tematisk guide som gir mulighet til å sammenligne svarene (Loseke, 2017, s. 97; Tjora, 2020, s. 30). En kvantitativ fremgangsmåte ville heller ikke gi rom for oppfølgingsspørsmål eller fleksibilitet (Kleven et al., 2011, s. 19; Loseke, 2017, s. 97; Tjora, 2020, s. 30).

Ulempen med intervjuer er at utvalget ofte er mindre, og funnene vil i liten grad kunne generaliseres (Tjora, 2020, s. 30). En annen ulempe ved intervju, er at man er avhengig av god kommunikasjon med intervjuobjektet for å få frem refleksjoner (Tjora, 2020, s. 31).

3.3.1 Intervjuguide og gjennomføring av semistrukturerte intervju

I et semi-strukturert intervju, trenger man en intervjuguide som belyser det temaet problemstillingen og forskningsspørsmålene tar for seg (Dalen, 2011, s. 26). Dalen (2011, s. 26, 32) presiserer at en intervjuguide kan bestå av både temaer og spørsmål med det formål å besvare de spørsmålene studien skal belyse. Jeg valgte en kombinasjon hvor temaet for intervjuene var livsmestring og jeg stilte to hovedspørsmål: «Hva tenker du at livsmestring er?» og «Hvordan arbeider dere med livsmestring i samfunnsfag på din skole?». Jeg antok at lærernes erfaringer og arbeidsmetoder spriket, og hadde støttespørsmål til hovedspørsmålene som ble brukt som en hjelp for å få informasjon rundt de samme spørsmålene fra alle informantene. På den måten hadde jeg en oversikt over hvilke spørsmål jeg ville ha svar på og jeg kunne stille dem som informantene selv ikke besvarte ubevisst i sine refleksjoner rundt andre spørsmål.

I arbeidet frem mot intervjuene brukte jeg mye tid på å utforme intervjuguiden, noe som er grunnleggende for et godt intervju (Dalen, 2011, s. 27). Jeg brukte mye tid på å reflektere rundt om spørsmålene var klare, ledende, krever forkunnskap, er sensitivt og gir rom for informantens fortelling, slik Dalen (2011, s. 27) argumenterer for. Jeg brukte prøveintervju som et virkemiddel for å teste intervjuguiden slik Dalen (2011, s. 30-31) anbefaler. Dette førte til at jeg omformulerte og kortet intervjuguiden betraktelig ned. Likevel måtte jeg etter det første intervjuet endre et par av spørsmålene mine da jeg innså at spørsmålene mine var for vage og lite spisset. Jeg reviderte derfor intervjuguiden min før de siste intervjuene, uten at essensen i spørsmålene ble endret. På denne måten fikk jeg svar jeg kunne sammenligne uten at informantene snakket om vidt forskjellige aspekter rundt livsmestring.

Intervjuene ble gjennomført av meg alene og varte mellom 45 minutter og 1 time og 15 minutter. Det første intervjuet ble gjennomført fysisk, men de tre siste ble gjennomført på Zoom etter tillatelse fra NSD. Dette var først og fremst fordi koronasituasjonen førte til at lærere ikke ville møtes fysisk. Dessuten ga de digitale intervjuene meg mulighetene til å utvide det geografiske søket, da det var få som meldte sin interesse i begynnelsen. I tillegg ønsket jeg å ta opptak via Zoom da diktafonappen krasjet under mitt første intervju.

Både årsplanene og formuleringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag eller samfunnskunnskap ble brukt som artefakt i intervjuene. Ved å ha disse artefaktene tilgjengelige, kunne jeg stille mer direkte spørsmål og få konkrete refleksjoner. Jeg som intervjuer hadde satt meg svært godt inn i temaet, men intervjuet krevde ingen forberedelser og informanten har ikke nødvendig gjort det samme. Jeg hadde derfor fokus på å gi informanten tid til å svare (Dalen, 2011, s. 33). Jeg reflekterte rundt min egen rolle og oppførsel i intervjuet for å vise interesse, lyttevilje, forståelse og smidighet slik Dalen (2011, s. 35) viser til. Jeg tok meg også tid til en avsluttende samtale etter intervjuet (Dalen, 2011, s. 35) og oppdaget at flere av informantene ble frivillig sittende igjen med spørsmål til temaet fordi de synes det var interessant.

3.3.2 Transkripsjon

Transkriberingen ble gjennomført i februar og begynnelsen av mars. Jeg forsøkte først å bruke programmet Autotekst fra UiO for å transkribere, men oppdaget at dette ga svært mange skrivefeil. Jeg brukte derfor M-området på UiO som er en kryptert server, for å spille av opptaket i lav hastighet, mens jeg transkriberte i et Word-dokument. Jeg valgte å transkribere etter ord og relevante deler av intervjuet, slik at pauser, tekniske problemer, avslutningsspørsmål, oppstart, eventuelle uklarheter underveis er utelatt, men alt det faglige lærerne snakker om er inkludert. Analyseringen av transkriberingen foregikk ved bruk av tematisk analyse som jeg kommer tilbake til i underkapittel 3.6.1.

3.4 Dokumentanalyse som metode

Som en del av mitt blandede kasesdesign, ønsket jeg å analysere årsplanene til lærerne slik at jeg får et helhetlig inntrykk av arbeidet deres med livsmestring ved å se på faktisk

arbeidsdokumenter. Dokumenter kan gi oss informasjon vi ikke ellers hadde fått tilgang på (Robson, 2002, s. 351; Tjora, 2020, s. 188) og tilføyer i mitt prosjekt en dypere og mer konkret forklaring knyttet til lærernes arbeid med tverrfaglige temaer. I min oppgave er årsplanene sekundærkilder eller -innsikt som tilføyer noe man ikke får gjennom intervjuet (Tjora, 2020, s. 183). I dokumentanalyse analyseres ofte dokumenter som ikke er skrevet for forskning i utgangspunktet (Tjora, 2020, s. 182). Dokumentene i min forskning er det Tjora (2020, s. 183) omtaler som casespesifikke ved at de er spesifikt hentet fra det kasuset man studerer. Et annet viktig poeng han trekker frem, er at disse dokumentene ofte er skrevet før den andre datainnsamlingen blir gjort, og at det derfor kan ha skjedd en utvikling siden opprettingen av dokumentene (Tjora, 2020, s. 190). Dette er spesielt relevant i min forskning hvor årsplanene, i en eller annen form, må ha eksistert på begynnelsen av skoleåret, mens mine intervjuer ble gjennomført etter om lag et halvt år av skoleåret allerede var gjennomført. Tjora (2020) omtaler dette som tidsbilder, og mens dokumentene fungerer som dette, får intervjuene «fram *minner* og personlige opplevelser og refleksjoner rundt disse» (Tjora, 2020, s. 190).

3.4.1 Fremgangsmåte dokumentanalyse

Først og fremst måtte informantene sende meg årsplanene sine. Jeg kommuniserte og sendte ut informasjon via mail. Blant dette var det informasjon om at intervjuet innebar bruk av årsplanene deres og en forespørsel om de kunne sende meg dette, noe samtlige gjorde. Bruken av artefakter krever mer av meg som intervjuer og mer materiale fra informantene, men dette ga samtidig en bedre og mer flytende samtale (Bahn & Barratt-Pugh, 2013, s. 195-196). Den første delen av intervjuet handlet om spørsmålet: «Hva tenker du at livsmestring er?», og informantene ble spurt om deres forståelse og tolkninger av livsmestring. Samtalen rundt årsplanen utgjorde den andre halvdelen av intervjuet rundt spørsmålet: «Hvordan arbeider dere med livsmestring i samfunnsfag på din skole?». Først ble informantene bedt om å forklare meg oppbygningen av årsplanen. Deretter stilte jeg oppfølgingsspørsmål knyttet til tverrfaglig arbeid og folkehelse og livsmestring. I tillegg til at årsplanen ble brukt som artefakt i intervjuene, ble de analysert i etterkant. Jeg gjorde meg selvsagt godt kjent med innholdet i årsplanene før intervjuene, men selve analysen ble foretatt i etterkant. Også her brukte jeg tematisk analyse, som er beskrevet i underkapittel 3.6.1.

3.5 Utvalg

«A *sample* is a subset of a population. It can refer to study participants, to places and times of observation, or to documents or other objects that are examined» (Loseke, 2017, s. 113). Når det gjelder kvalitative undersøkelser, har de ofte strategiske utvalg med kriterier til sine informanter (Thagaard, 2002, s. 53). Dette begrunner Dalen (2011, s. 45) med at utvalg er særlig viktig i kvalitativ forskning. For å kunne sammenligne mellom de ulike kasusene, har jeg valgt et strategisk utvalg: «Purposive sampling allows us to choose a case because it illustrates some feature or process in which we are interested» (Silverman, 2000, s. 104). Hvilke kriterier man setter for utvalget, vil påvirke resultatene man får, så dette er noe man må overveie nøye (Loseke, 2017, s. 113). Med min problemstilling om hvordan samfunnsfaglærere forstår livsmestring, og hvordan samfunnsfag kan fremme elevens livsmestring, er det hensiktsmessig («purposive») at mitt utvalg er samfunnsfaglærere med ulik erfaring. Utvalgsriteriet jeg stilte til mine informanter var derfor at det var lærere som underviser eller har undervist i samfunnsfag på ungdomskolen eller videregående skole med læreplanen fra LK20.

Jeg ønsket en viss spredning i erfaring på skolene, og valgte derfor å ha informanter fra både videregående og ungdomsskole. Antall informanter er også sentralt i utvalgsutvelgelsen (Dalen, 2011, s. 45). Man må ta i betraktning at intervjuer er en tidkrevende prosess, samtidig som man må ha nok data. I tillegg må datamaterialet være av kvalitet slik at man har grunnlag for å tolke resultatene (Dalen, 2011, s. 45). For å oppnå bedre innsikt av livsmestring på tvers av skolenivåer og skoler, og samtidig ha en mengde datamateriale som var mulig å bearbeide og analysere på en grundig måte, valgte jeg å ha informanter fra to videregående skoler og to ungdomsskoler.

Det var ikke et utvalgsriterium at lærerne hadde noen spesiell kunnskap om eller interesse for folkehelse og livsmestring. Snarere tvert imot presiserte jeg at ingen forkunnskaper var påkrevd og at jeg kun ønsket deres erfaringer med temaet som de allerede hadde gjennom sitt arbeid som lærere. Likevel må jeg ta høyde for at de som lot seg intervjuer og svarte på mailen, kan ha vært lærere som har en interesse for livsmestring. I begynnelsen hadde jeg av praktiske grunner ønske om informanter i fysisk nærhet, men da jeg kunne intervjuer digitalt,

falt dette bort. I tillegg åpnet jeg opp for å intervju flere lærere fra hver skole som en del av hver kasus, men det meldte seg ikke mer enn en lærer fra hver skole.

3.5.1 Rekruttering

Rekrutteringsprosessen startet i desember 2021. Jeg sendte jeg mail med informasjonsskriv og samtykkeskjema til en rekke vilkårlig valgte skoler i nærområdet fordi jeg ønsket fysiske intervjuer. Jeg la tydelig opp til i mailen at jeg kunne gjennomføre flere intervjuer på samme skole dersom flere lærere fra samme skole var interessert, men dette ble ikke tilfellet. Heller motsatt fikk jeg problemer med å få tak i informanter. Slik jeg allerede har vist til, etter at det første intervjuet ble gjennomført, førte koronasituasjonen, tekniske problemer med diktafonen og mangel på informanter til at jeg gjennomførte resten av intervjuene digitalt. Jeg begynte derfor å sende ut mailer vilkårlig til skoler i hele Norge. Da jeg kom i kontakt med intervjuobjektene, sendte jeg dem infoskriv, samtykkeskjema, en formulering av folkehelse og livsmestring fra læreplanen samt en forespørsel om å sende meg årsplanene deres på forhånd slik at jeg hadde mulighet til å forberede meg på hvilke spørsmål som kunne være aktuelle. Jeg fikk i perioden desember 2021 til februar 2022 gjennomført fire intervjuer med fire lærere fra fire ulike skoler, hvorav det første intervjuet ble gjennomført fysisk og de tre resterende digitalt.

3.5.2 Kasusoversikt

Informantene mine består av fire samfunnsfaglærere fra fire ulike skoler hvorav to jobber på ungdomsskole og to på videregående skole. Jeg har valgt å gi dem pseudonymene William, Adam og Fredrik og Marianne. Figur 3.1 viser en oversikt over de fire kasusene.

Kasus	Informant	Årsplan
Kasus 1	William Ungdomsskole	Samfunnsfag 8. trinn
Kasus 2	Adam Ungdomsskole	Samfunnsfag 8. - 10.

Kasus 3	Fredrik	Samfunnskunnskap - 2 sider
	Videregående	Modulplan - 2 sider
		Modulplan - 2 sider
Kasus 4	Marianne Videregående	Samfunnskunnskap - 2 sider

Figur 3.1: Kasusoversikt

3.6 Analyse

Mange forskere benytter en abduktiv analysemetode, som er en kombinasjon av induktiv og deduktiv analysemåte, hvor henholdsvis empiri og teori er utgangspunktet for kodingsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171; Hjordemaal, 2014, s. 205; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 225). Slik Hjordemaal (2014, s. 186) beskriver det vil det i abduktiv analysemetode «Mer eller mindre klart utviklet teori konfronteres med empiri som kan føre til revisjon av teorien, som igjen fører til nye teoretiske perspektiver på empirien» (Hjordemaal, 2014, s. 186). I min oppgave har jeg valgt å bruke en abduktiv analysemåte, ettersom dette er en god metode for «å få fram og analysere de ikke-observerbare strukturene i observerbare hendelser» (Hjordemaal, 2014, s. 205) og kan kobles til mitt vitenskapelige ståsted. En abduktiv analysemåte kan nemlig kobles til den hermeneutiske spiral som går ut på at man stadig bytter mellom å se på delene og helheten for å få en bedre forståelse (Dalen, 2011, s. 18; Hjordemaal, 2014, s. 205). En slik prosess er ikke lineær (Tjora, 2020, s. 18) og jeg har jeg har vekslet på å arbeide med teori og empiri, slik at prosessen ble kjennetegnet av en gjensidig avhengighet og veksling mellom disse, slik Hjordemaal (2014, s. 186) beskriver.

3.6.1 Tematisk analyse

Abduktiv analysemåte dannet grunnlaget for kodingsprosessen, men selve analysen ble gjort tematisk: «Tematisk analyse er et eksempel på en analysemetode som ofte er abduktiv, og som viser hvordan man kan gå fram steg for steg for å analysere et datamateriale og identifisere tema på tvers av forskjellige tekster, intervjuer eller observasjoner» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). I min analyse var målet å sammenligne de ulike kasusene på tvers av

lærere, skoler og årstrinn, og krevde derfor en tydelig tematisk inndeling som gjorde dette mulig. I en tematisk analyse er nemlig en slik sammenligning av temaene i datamateriale det sentrale: «forskeren sammenligner informasjon fra alle informantene om hvert tema. Et hovedpoeng er å gå i dybden på de enkelte temaene. Sammenligning av informasjon fra alle informanter kan gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema» (Thagaard, 2002, s. 153).

Først tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden som var basert på teori. I analysen ble temaene valgt både utfra de tematiske kodene lærerne selv tok opp og temaene allerede inkludert i intervjuguiden. I skillet mellom en strukturert form og ustrukturert form for koding, valgte jeg en mer strukturert form (Gleiss & Sæther, 2021, s. 176) hvor jeg hadde fokus på å skape en kodestruktur og samle flere av kodene innunder kategoriserte tema. Samtidig var det ustrukturerte til stede ved at jeg ikke ønsket å presse for mye innunder samme kategori som etter min mening ville tatt bort flere av de individuelle forskjellene.

Selve prosessen foregikk slik at jeg leste gjennom materialet for å se hvilke temaer som kunne være aktuelle. I utgangspunktet ønsket jeg like koder i transkripsjonene og i årsplanene, men dette viste seg raskt å være lite nyttig da årsplanene i langt mindre grad omhandlet livsmestring inngående enn i transkripsjonene. Jeg satte derfor opp to ulike kodesett, et for transkripsjonene og et for årsplanene. Hver kode ble notert ned på et ark med en tilhørende farge, mens jeg markerte de relevante sitatene i tilsvarende farge i dokumentet. I tillegg hadde jeg en egen kolonne hvor jeg krysset av for om den aktuelle koden ble brukt i transkripsjonen eller årsplanene, slik at jeg kunne få oversikt over hvilke koder som ble brukt hvor. I analysen kunne jeg dermed se hvilke koder som ble gjentatt flest ganger og kodestrukturen baserte seg på dette ved at koder som bare ble nevnt én gang, ble plassert under lignende koder slik at denne også kunne analyseres dersom den var relevant. Dette ga meg hovedtemaene som dannet grunnlaget for analysen. Transkripsjonene ble kodet i det formatet de ble sendt til meg, hvorav én av transkripsjonene var i dataprogrammet Excel, og resten i Word.

3.7 Kvalitet

Som forsker er en av hovedoppgavene å vise leseren at oppgaven og prosessen er troverdig (Creswell & Miller, 2000, s. 124). Det finnes flere normer for kvalitet (Creswell & Miller, 2000; Patton, 1999; Sæther & Gleiss, 2021), og hvilke man vektlegger avhenger av oppgavens vitenskapelige ståsted, metode og design. I min oppgave skal jeg ta for meg de normene for kvalitet som kan forklare hvordan jeg har arbeidet mot truslene mot validitet og reliabilitet. Med tanke på mitt vitenskapelige ståsted, trekker Sæther og Gleiss (2019, s. 203-204, 207) frem transparens, triangulering og refleksivitet som normer for kvalitet i sosialkonstruktivistisk forskning. Når det gjelder metode, argumenterer Tjora (2020, s. 231) for at begrepene «*pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet*» (Tjora, 2020, s. 231) er gode kriterier for kvalitet i forskningen. I tillegg ønsker jeg å ta for meg begrepsvaliditet som er helt sentralt i mitt studium som tar utgangspunkt i begrepet livsmestring. Jeg har også valgt å bruke begrepene gyldighet og pålitelighet fremfor henholdsvis reliabilitet og validitet ettersom flere foretrekker disse begrepene i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 275; Tjora, 2020, s. 231).

3.7.1 Gyldighet

«Gyldighet handler om en *logisk sammenheng* mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på» (Tjora, 2020, s. 231). En måte man kan styrke forskningens gyldighet på, er å vise hvordan spørsmålene man stiller har blitt til. Jeg ønsker derfor å ta utgangspunkt i begrepsvaliditet. I tillegg skal jeg se på utvalget mitt, ettersom gyldighet, eller validitet, handler om hvorvidt man har trukket riktig slutning utfra det oppgaven tok utgangspunkt i (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276) og se på eventuelle faktorer som kan ha påvirket utvalget.

Når det gjelder min undersøkelse, har jeg brukt begrepet «livsmestring» gjennomgående i oppgaven. Dette er et stort begrep som kan romme mange ulike tolkninger. «Med *begrepsvaliditet* mener vi *grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det*» (Kleven et al., 2011, s. 86). Man kan aldri oppnå et fullstendig samsvar, så derfor må man se på hvor godt dette samsvaret er (Kleven et al., 2011, s. 87). Jeg har derfor brukt mye tid på å sikre begrepsvaliditeten. Informantene ble

informantene først spurt om sine umiddelbare tanker rundt begrepet livsmestring. I den forbindelsen er alle svar «riktige». Når det gjelder bruken av livsmestring senere i intervjuet, fikk informantene lese og bruke formuleringen fra læreplanen i resten av intervjuet. Dette gjør at informantene har tilgang på den definisjonen jeg ønsker å undersøke. Informantene ble ikke gitt alternative definisjoner på livsmestring, da hele poenget var å se på informantene sin forståelse rundt begrepet i LK20. Likevel heter formuleringen folkehelse og livsmestring, selv om mitt forskningsprosjekt i all hovedsak tar for seg livsmestringsaspektet. Dette tydeliggjorde jeg for informantene mine og et av spørsmålene de ble stilt, var blant annet om de selv kunne se noen forskjeller eller sammenhenger mellom disse begrepene. Jeg har derfor tatt høyde for begrepsvaliditeten og mener at det er et godt samsvar mellom begrepet slik det er definert i læreplanen og slik det ble operasjonalisert.

Utvalget besto av fire lærere, to fra ungdomsskoler og to fra videregående skole. Slik jeg allerede har påpekt, var det ikke et utvalgsriterium at lærerne hadde noen spesiell interesse for folkehelse og livsmestring fra før av. Likevel er det naturlig å se for seg at de lærerne som ønsket å delta i mitt forskningsstudium, muligens kan ha en interesse for temaet. Det kom frem at flere av lærerne hadde en rekke refleksjoner rundt temaet. Det er usikkert om dette kommer av deres lærergjerning og forberedelsen på fagfornyelsen, eller fra en egen interesse. Uansett er denne mulige egne interessen noe jeg tatt høyde for ved å i tillegg stille spørsmål om skolen som helhet og årsplanene på trinnet, og tatt denne mulige interessen i betraktning da jeg analyserte datamaterialet.

3.7.2 Pålitelighet og forskerens posisjon

«Pålitelighet handler om *intern* logikk eller *sammenheng* gjennom hele forskningsprosjektet» (Tjora, 2020, s. 231). Når det gjelder pålitelighet, bruker Tjora (2020) begrepene «forskerens forkunnskap og posisjon» (Tjora, 2020, s. 231). Pålitelighet, eller reliabilitet, handler om hvorvidt forskningsprosessen kunne blitt gjentatt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). Fra et sosialkonstruktivistisk ståsted er all forskning er subjektiv, og det er da særlig viktig å gjøre rede forskerens rolle som fortolker og de faktorene som kan påvirke forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). All forståelse og alle forskere er preget av en førforståelse (Dalen, 2011, s. 16-17; Thagaard, 2002, s. 33). For å ha en god refleksivitet i oppgaven, er det viktig å gjøre leseren observant på dette og hva

man har gjort for å motvirke det (Creswell & Miller, 2000, s. 127). Dette er helt sentralt for oppgavens transparens slik at leseren får full innsikt i prosessen og selv kan vurdere oppgaven (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

En sterk personlig interesse kan føre til en tydelig involvering (Dalen, 2011, s. 16). Teorien kan også påvirke forskningen og tolkningen (Dalen, 2011, s. 17), og jeg var opptatt av finne teori fra flere perspektiver. Folkehelse og livsmestring i skolen er noe jeg er interessert i, og det er derfor viktig at jeg reflekterte rundt min egen posisjon slik at intervjuet ikke ble ledende og tolkningen ble gjort i favør av én side. Jeg var svært bevisst på dette gjennom hele forskningsprosessen og arbeidet særlig mye med intervjuguiden slik at det var rom for alle mulige, eller mangelen på, tolkninger og erfaringer rundt temaet, slik Creswell og Miller (2000, s. 127) trekker frem som et tegn på kvalitet i forskning. Jeg presiserte også til informantene før og ofte i intervjuet at alle former for innsikt, refleksjoner eller mangelen på dette, var ønsket.

3.7.3 Generaliserbarhet

«*Generaliserbarhet* er knyttet til forskningens *relevans* utover de enheter som faktisk er undersøkt» (Tjora, 2020, s. 231). Generaliserbarhet betyr dermed ikke nødvendigvis at alle oppgavens slutninger og funn må gjelde for alle lignende tilfeller, men heller at man ser på hva slags relevans forskningsstudiet kan ha utover denne oppgaven. En misforståelse rundt kasusstudier, er nemlig at man ikke kan generalisere i noen form til andre tilfeller (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 292). Tjora (2020, s. 239) trekker frem naturalistisk generalisering som en av tre former for kvalitativ generalisering. Naturalistisk generalisering går ut på at man kan «i rapporteringen av forskningen redegjøre godt nok for detaljene i det som er studert, til at *leseren selv* kan vurdere hvorvidt funnene vil ha gyldighet for eksempel for leserens egen forskning» (Tjora, 2020, s. 239). Det er nettopp dette som er målet i mitt tilfelle. Mine kasus er ikke av stor nok kvantitet eller randomisert slik at alle funnene kan generaliseres, men likevel håper jeg at oppgaven kan gi verdifull innsikt om eksempler på livsmestringsarbeid gjort av lærere, slik at det kan være relevant for andre i lignende situasjoner. Det som da er sentralt, er at forskningen er beskrevet detaljert slik at andre forskere selv kan sammenligne og å se en eventuell overføringsverdi (Tjora, 2020, s. 240). Thagaard (2002, s. 186) viser at leserens gjenkjennelse og overførbarhet hører sammen: «Det er identifiseringen av sentrale

tendenser som gir grunnlag for gjenkjennelse» (Thagaard, 2002, s. 187). Mine funn kan derfor si noe om hvordan man arbeider med livsmestring i skolen og etter leserens erfaringer og gjenkjennelse av tematikken, selv se overførbarhet til eget liv eller forskning.

3.7.4 Triangulering

En av de faktorene som også var med på å sikre kvalitet i oppgaven, var triangulering. Metodetriangulering går ut på å sikre kvalitet i forskning ved å bruke flere metoder for å finne ulike vinkler som enten vil bekrefte eller avkrefte hverandre i datamaterialet, og dermed få innsikt i flere synspunkter (Creswell & Miller, 2000, s. 126-127). Blant annet kan triangulering motvirke kvalitetstrusselen i utvalget, ved at dersom noen har meldt seg som følge av en egen spesiell interesse rundt temaet, vil en triangulering mot årsplanene deres, føre til informasjon deres og skolens faktiske arbeid. Selv om triangulering kan være tidkrevende og upraktisk (Patton, 1999, s. 1192), anser jeg det som en viktig del av min studie. I forbindelse med dette har jeg som tidligere påpekt, hatt fokus på avkreftebevis («negative case analysis») (Robson, 2002, s. 175). For å motvirke forskerbias og egen forforståelse, har jeg vært svært observant på å lete etter både bekreftende og avkreftebeviser (Creswell & Miller, 2000, s. 127; Robson, 2002, s. 175).

3.8 Etiske betraktninger

De etiske betraktningene skal stå helt sentralt gjennom hele forskerprosessen og er noe forskeren har ansvaret for (Dalen, 2011, s. 13). I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i og forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjene til NESH (2021).

3.8.1 Informert samtykke

«Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, 2021). Det er spesielt viktig at man får et informert samtykke fra informantene, og at opplysningene behandles konfidensielt og anonymt (Befring, 2015, s. 6-7; Ryen, 2016, s. 32). For å ivareta kravet om informert samtykke, fikk informantene tilsendt informasjonsskriv og samtykkebrev. Her fikk de også informasjon om oppgavens formål, problemstilling, temaer vi skulle snakke om og intervjuformen. Jeg skrev tydelig at

deltakelsen var anonym, at de når som helst kan trekke seg, at opplysninger om dem vil bli behandlet konfidensielt og at personopplysninger vil bli behandlet i tråd med NESH, NSD og UiO sine retningslinjer. I tillegg fikk jeg samtykke muntlig under intervjuene og bekreftet da informantene sine rettigheter. Jeg tydeliggjorde også for informantene at samtykke var frivillig, ga dem tilstrekkelig med informasjon og informantene ga utvetydig bekreftelse på at de ønsket å delta, slik NESH (2021) krever.

3.8.2 Anonymitet, konfidensialitet og taushetsplikt

Det er forskeren sin oppgave å sikre at deltakerne er anonyme dersom dette er nødvendig (NESH, 2021). For å ivareta dette kravet sørget jeg for at navnene deres aldri er notert ned i mine notater, verken i transkripsjoner eller håndskrevne notater. Dessuten sørget jeg for at informantene byttet navn på Zoom, slik at lydopptaket ikke er lagret sammen med navnene. Jeg har kun gitt de opplysningene om informantene jeg regner som nødvendige for oppgaven, og dette er ikke opplysninger som alene kan identifisere dem. Dette henger sammen med konfidensialitet, da informantenes identitet er helt anonymisert for alle utenom meg og min veileder som er godkjent av NSD og i tråd med avtalen inngått med informantene. I tillegg var jeg særlig bevisst på at jeg ikke ønsket personidentifiserende opplysninger om enkeltelever. Dette skjedde ikke, men hvis enkeltelever hadde blitt utlevert i intervjuene, ville dette blitt anonymisert og fjernet i transkripsjonsfase. Dette er særlig viktig siden folkehelse og livsmestring er et personlig tema, og jeg poengterte svært tydelig at jeg ikke ønsker personlige opplysninger om enkeltelever eller lærernes helse.

3.8.3 Lagring og deling av forskningsmateriale

«Forskningsdata og annet forskningsmateriale skal lagres og deles forsvarlig» (NESH, 2021). Før man kan starte prosessen med å samle informasjon, må man innhente tillatelse fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Dalen, 2011, s. 31-32). Jeg søkte på bakgrunn av at jeg tok lydopptak av informantene og behandlet da begrensede, gule data (Universitetet i Oslo, 2018). Jeg ønsket å ta lydopptak for å i større grad være tilstede i intervjuet med mulighet for å transkribere detaljene senere, fremfor å fokusere på å ta notater under intervjuet. Jeg fikk godkjenning fra NSD til prosjektet i november 2021.

Mitt første intervju ble gjennomført fysisk. Jeg brukte da mobilappen Nettskjema-diktafon som tar opp kryptert lyd som videre blir sendt til et Nettskjema i henhold til Universitetet i Oslo sine retningslinjer (Universitetet i Oslo, 2017). Da de tre siste intervjuene måtte gjennomføres over Zoom, slik jeg har gjort rede for, sendte jeg inn endringsmelding som jeg fikk godkjent i januar 2022. Lydopptakene fra Zoom og nettskjemaet og årsplanene ble lagret på mitt UiO hjemmeområde (M:-disken) som er godkjent for gule data (Universitetet i Oslo, 2019; Universitetet i Oslo, 2020; Universitetet i Oslo, 2021). Dette område brukte jeg også for å transkribere. Alt personidentifiserende datamateriale slettes når prosjektet er ferdigstilt etter avtale med NSD og informantene er informert om denne bruken av lydopptakene og årsplanene etter NESH (2021) sine retningslinjer.

4. Funn og analyse

I denne delen skal jeg ta for meg informantenes intervjuer og årsplaner som utgjør datamaterialet mitt. Jeg skal legge frem funnene mine, samtidig som jeg tolker dem og setter dette i sammenheng med tidligere teori. I den forbindelse inkluderer jeg sitater fra intervjuene som viser til sentrale poenger i informantenes uttalelser. Min problemstilling går ut på å se hvordan samfunnsfaglærere forstår livsmestring og hvordan samfunnsfag kan fremme elevers livsmestring. I denne delen, er forskningsspørsmålene mer relevante, da det er de som har dannet rammene for intervjuene: «Hvordan forstår lærere livsmestring?», «Hvordan arbeider lærerne med livsmestring i samfunnsfag på sin skole?» og «Hvordan kan undervisning i samfunnsfag bidra til å fremme elevers livsmestring?». Jeg tar først for meg lærernes refleksjoner rundt livsmestringsbegreper, før jeg ser på deres forståelse av formuleringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag og samfunnskunnskap. Videre ser jeg på skolenes arbeid med livsmestring før jeg avslutter med lærernes refleksjoner rundt livsmestringsarbeid og hva jeg skal vektlegge videre.

4.1 Presentasjon av informantene

- Informant 1 har fått pseudonymet William. Han underviser på 9. trinn på en ungdomsskole som er preget av en noe mangfoldig og engasjert elevgruppe med tettoppfølgende lærere. Han har tidligere undervist i samfunnsfag under den nye lærerplanen, men underviser også i andre fag og har arbeidet på sin nåværende arbeidsplass i omtrent ti år.
- Informant 2 har fått pseudonymet Adam. Han underviser på 9. og 10. trinn i samfunnsfag på en ungdomsskole hvor elevgruppen er svært mangfoldig. Han har flere års erfaring som lærer og har tidligere arbeidet på videregående skole.
- Informant 3 har fått pseudonymet Fredrik. Han underviser i norsk og samfunnsfag på flere trinn på en videregående skole han har jobbet på i omtrent fem år, men har også erfaring fra ungdomsskole.
- Informant 4 har fått pseudonymet Marianne. Hun har jobbet på en videregående skole siden hun ble nylig utdannet. Hun underviser i samfunnskunnskap og norsk på VG1. Elevsammensetningen på skolen er preget av en mangfoldig sammensatt gruppe hvor flere av elevene har kort botid i Norge.

4.2 Livsmestringsbegrepet

Det første spørsmålet informantene ble stilt etter den innledende delen av intervjuet, var hva de tenkte på når de hører ordet livsmestring. William er svært konkret i sin beskrivelse: «*livsmestring er å kunne håndtere sitt eget liv*». Han har dermed et fokus på at livsmestring skal gi kompetanse utenfor skolen. I motsetning til Williams konkrete tolkning, starter Adam med å si at begrepet er diffust. Deretter fortsetter han:

Adam: *Slik jeg tolker og opplever livsmestring så handler om at man er i stand til å liksom klare alt fra eksistensiell krise til små praktiske ting i hverdagen da. At som skole har vi et samfunnsoppdrag at vi skal lage både kunnskapsrike elever, men også elever som er dannede og som har denne dannelseselementen fra læreplanen som gjør at de klarer å bidra i samfunnet og føle at de klarer å mestre sine liv. Så det er et veldig liksom stort begrep som liksom omfatter mye. Hvis man skal koke det ned til sånn som jeg kanskje forstår det mest, så er det sånn at de skal ha verktøyene til å klare seg i hverdagen og livet generelt*

Adam viser til dannelsen som essensen i livsmestring med hvor målet at elevene skal klare seg i hverdagen i alle livets faser. William og Adam deler derfor syn på at livsmestring skal læres i skolen, men hjelpe elevene generelt. I likhet med Adam, har Fredrik også et langsiktig perspektiv, og trekker inn medborgerskap som et stikkord: «*At du på en måte evner å ta del i det samfunnet man er en del av, samtidig som du, på en eller annen måte er robust nok til å møte store og små utfordringer*». Han utdyper at med medborgerskap mener han utdanning, sosiale relasjoner og å trives med livet, og at det også er slike ting han forbinder med livsmestring. På denne måten blir livsmestring en måte å forberede ungdom på å bli gode medborgere. Fremfor fokuset på at livsmestring skal gjøre elevene i stand til å håndtere livets utfordringer, slik Fredrik, William og Adam viser til, har Marianne et mer tematisk utgangspunkt. Hun begynner konkret: «*Altså, det er jo det å mestre livet*». Deretter trekker hun frem følelsesregulering, psykisk og fysisk helse, økonomi, sosiale medier, internett, jobb, skatt, BSU, håndtere, prioritere og strukturere en skoleuke, ta kontakt med miljøarbeidere og helsesykepleiere, takle tress, press og karakterfokus og: «*alt det du trenger for å lykkes så godt som mulig i livet da på en måte*».

Samtlige av lærerne har fokus på at livsmestring er å mestre livet. William og Adam har et fokus på å mestre livet utenfor skolen, og Fredrik og Adam fremmer et langtidsperspektiv. Dette er i tråd med det perspektivet Kunnskapsdepartementet har når de sier at skolen er en

del av «en livslang dannelsingsprosess» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Slik Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 37) påpeker, skal livsmestring gjøre elevene bedre forberedt til livet etter skolen, i likhet med de tre informantene. Fredrik vektlegger å kunne ta del i samfunnet som et mål, mens de andre tre fokuserer på det å mestre livet. I teorien er det tydeligst fokus på at livsmestring er å kunne håndtere utfordringer i livet (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 49; Klomsten & Uthus, 2020, s. 123; Viig et al., 2021, s. 23). Likevel legger Viig et al. (2021) til at man skal «møte med den verdenen de lever i» (Viig et al., 2021, s. 23), noe som kan være i tråd med det perspektivet Fredrik tar hvor man skal bli en del av samfunnet. Marianne forteller også at man skal mestre livet, men fokuserer mer på det tematiske perspektivet. Dette blir ikke reflektert like tydelig i forskningslitteraturen, men er derimot svært i tråd med formuleringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag som i større grad også har et faglig utgangspunkt. Til en viss grad, kan man også argumentere for at hennes synspunkt også er reflektert i WHO sine livsferdigheter, som WHO (2003, s. 6) argumenterer for at best læres bort dersom man tilpasser dem tematisk til spesifikke situasjoner. Hennes fokus på psykisk helse er også svært aktuelt, og tett koblet opp mot livsmestring (Klomsten & Uthus, 2020, s. 135).

4.3 Livsmestring i samfunnsfag

Formuleringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i enten samfunnsfag eller samfunnskunnskap, ble brukt som artefakt i intervjuet. Videre referer jeg til «formuleringen», og sikter da til formuleringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag eller samfunnskunnskap, alt etter hvilket trinn informantene jobber på. I denne delen er dette særlig relevant, da jeg ser på informantenes tanker og hva de vektlegger rundt formuleringen.

4.3.1 Det fine, viktige oppdraget

Det første Adam sier etter å ha lest formuleringen er:

Adam: *Ja, jeg tenker at det høres vakkert ut. Jeg blir jo veldig glad når jeg leser det. Det er jo, føler det er i tråd med den dannelsesdelen av oppdraget vi har som lærere, at vi skal gi elevene verktøy til å kunne, ja, liksom skape respekt, toleranse for mangfold, andre sine verdier og valg og perspektiv på hva et godt liv kan være. Jeg synes det høres veldig fint ut altså.*

Han presiserer at han særlig liker fokuset på det mellommenneskelig, å bli trygg på deg selv, finne sin plass i samfunnet og orientere seg i livet. Han legger til at: «*Og det er jo ferdigheter vi håper alle får til da*». William har en lignende innstilling til formuleringen: «*dette her er viktige saker. Og at det, og at det, utgjør en del av essensen i læreroppgavet, eller skoleoppgavet*». Han påpeker selv at formuleringen innebærer både det grunnleggende og essensen i skolen: «*Det viktigste er at vi slipper elever herfra som er mer i stand til å håndtere sitt liv enn det de var da de kom*». Han forteller også at lærerjobben blitt mer håndterbar fordi han har fått et fornyet fokus:

William: *Når man husker på hva som faktisk er viktigst, det å gå ut og være med elevene, og å tenke på at de skal bli mennesker som er i stand til å ta vare på seg selv, så gir det så utrolig mye mer mening da. Og ikke sant, det å det å liksom å ha guts til å prioritere det, det å tenke at, den rette bunken den er der, men jeg trenger ikke å bruke femti timer på den, fordi det, den delen som handler om for eksempel livsmestring, er så mye viktigere, og for meg så gir det veldig mening.*

Fredrik forteller at formuleringen er «*egentlig ganske fin*», og at hovedpunktet er å ta gode valg. Marianne forteller at formuleringen er nødvendig og etterlengtet, og setter dette i forbindelse med statistikk om hvordan ungdom har det. Hun påpeker at unge ikke nødvendigvis sliter mer, men at det er mer akseptert å snakke om det, og at skolen må ta en del i dette:

Marianne: *det er på en måte viktig for å liksom anerkjenne de og de ser at i skolen, vi trekker inn deres liv i skolen, og at deres liv utenfor skolen er viktig i skolen og at skulle du mestre for eksempel skolen, så må du også mestre de tingene som de nevner her da.*

4.3.2 Lærernes videre forståelse av formuleringen

Det første lærerne trekker frem, er det som er beskrevet som det fine, viktige oppdraget. Etter at Fredrik har fått lest formuleringen sier han: «*når du spør meg nå om, om jeg har fått en ny forståelse for begrepet. Kanskje en utvidet forståelse for det*». Han begrunner dette i de temaene som blir tatt opp, er noe han kunne resonnerer seg frem til, men samtidig at det er fint å få konkretiserende stikkord. Han mener folkehelse legger grunnlaget for livsmestring, og at temaet i samfunnsfag både handler om selvfølelse, identitet, forstå seg selv, men også å forstå samfunnsstrukturene. Marianne har allerede listet opp en rekke temaer, men legger til at hun mener mye i samfunnsfag går under livsmestring, slik som demokrati og medborgerskap,

hvordan samfunnet er organisert, hvilken posisjon man har i samfunnet, identitet, hva former oss, idrett, mangfold, personlig økonomi, arbeidslivet og å takle hverdagen. Som jeg allerede har trukket frem, er dette temaperspektivet i større grad støttet i folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, enn i forskningslitteraturen, selv om flere av informantene er uenige i det tematiske fokuset. I sine umiddelbare assosiasjoner med begrepet livsmestring, trekker Marianne frem at livsmestring består av både ferdigheter og kompetanse som elevene skal mestre, men dette er ikke noe som kommer frem senere.

Adam forteller at han kobler livsmestring i samfunnsfag ganske tett opp mot kjerneelementene, og spesielt det som omhandler demokrati, fordi det er: *«en essensiell del av livsmestring i vår kultur»*. Han utdyper: *«I tillegg til det så jobber vi i samfunnsfag med historie, verdiskapning, konflikter, som at man ikke eksplisitt, men implisitt jobber da med livsmestring, at man lærer mer om hvordan den skal utvikle seg»*. William forteller igjen at livsmestring handler om å sette elevene i stand til å bli nyttige mennesker, men trekker nå frem fokuset på ferdigheter:

William: *altså temaene er jo viktige, men at det er ferdighetene som ligger til grunn i både generell del og overordna del nå da, men også i kompetansemålene som skal gjenspeile livsmestring i stor grad. Også lærer man jo selvfølgelig om temaene ved siden av, men at liksom disse, helt ned til konkrete ferdigheter som det å reflektere, det å drøfte, alle disse ferdighetene bidrar til livsmestring da, uavhengig av hvilke temaer man jobber med.*

I tillegg trekker William frem begrepene utforske og redegjøre, og avslutter med at: *«jeg tenker at alle ferdigheter kan, hvis man er bevisst på det, dras i retning av livsmestring»*. Han mener også at det er lærerens jobb å kunne bruke temaene og ferdighetene for å koble undervisningen til elevenes livsverden og dermed gjøre det mer interessant og nyttig. Likevel mener William at: *«Jeg tror man må ha to tanker i hodet på en gang»*, og henviser til at man både må lære om ferdigheter og temaet. Adam trekker også frem ferdigheter som en del av livsmestring, og særlig etter å ha lest formuleringen: *«Det handler om disse ferdighetene som gjør at de kan få til hva enn de ønsker»*. Han utdyper at disse ferdighetene innebærer blant annet å *«forstå individet som en del av ulike fellesskap. Innsikt i relasjoner og samhandling med andre. Kunne gjøre gode livsvalg, håndtere utfordringer, skape forståelse, respekt, toleranse, at de skal kunne identifisere ting»*.

Adam mener at formuleringen fremhever noe av det viktigste, det å kunne delta i et samfunn og bruke stemmen sin når noe er urettferdig. Han trekker særlig frem mangfold, verdier, livsvalg og identitetsvalg som særlig sentrale begreper.

4.3.3 Muligheter og utfordringer

Fredrik forteller at han mener formuleringen er en fin inngang til hans oppfatning av livsmestring, og er korte og åpne som gjør at lærerne kan tilpasse undervisningen til sine klasser: «*som på sett og vis gjør at vi kan ja, vri og vende litt på det*». Han presiserer at: «*hvis vi skal jobbe med for eksempel da, å møte disse temaene som kjønn og seksualitet, grensesetting og rus, det står at vi skal møte tema, men det står ikke hvordan vi skal møte tema*». Han synes likevel at fokuset på enkeltindividet tar litt over og savner en del som påpeker at hele samfunnet er viktig som en begrunnelse for hvorfor man lærer om enkeltelementene i folkehelse og livsmestring:

Fredrik: *Du kan på en måte se for deg en svær, svær boble med mange bobler inni, ikke sant, også er hele bobla det er samfunnet. Også tar du bare ut en boble og ser på, på en måte, jeg vil at du skal ha på en måte kunnskap om identiteten din, selvfølelsen din, tilhørigheten din og forstå deg selv da, ikke sant. Men hvorfor vil jeg det, ikke sant? Og det står ikke formulert tydelig nok akkurat nå.*

Marianne mener formuleringen stemmer overens med hennes egne oppfatninger, men skulle ønske at samfunnskunnskap hadde vært et større fag med mer tid. Også hun trekker frem at temaet er veldig åpent og subjektivt:

Marianne: *Også er det jo forskjellig fra person til person hva vi tolker som livsmestring. En annen lærer vil jo tolke det som noe annet enn meg, det er forskjell på alder, generasjon og hva vi selv har opplevd i livet, ikke sant, jeg tar jo ofte utgangspunkt i mitt eget liv.*

Både Adam og William føler at deres oppfattelse av livsmestring stemmer overens med formuleringen. William føler at LK20 i større grad samsvarer med hans oppfatning av hva livsmestring er, enn det LK06 gjorde:

William: *Det er jo det her vi gjør som lærere, det er jo det viktigste, det som liksom snakker med elevene, når vi håndterer kriser, når vi har inspeksjoner i friminuttene, når vi har møter, utviklingssamtaler, snakker med foreldre, og så videre.*

Det eneste han savner er en eksplisitt tydeliggjørelse av at folkehelse og livsmestring er noe som skal foregå i alle fag. Adam skiller seg derimot ut fra Marianne og Fredrik, ved at han føler formuleringen er presis og konkretiserer temaet:

Adam: *Jeg føler det konkretiserer og formulerer det mye bedre enn det jeg gjør, jeg hadde jo sånne diffuse tanker om at man bare skal kunne klare seg i livet og bli, liksom, fungere i samfunnet på en positiv måte, men her sier de det mye mer.*

Oppsummert kan vi si at alle informantene forteller om at formuleringen er noe fint og positivt. Adam fordi han liker det mellommenneskelige, dannelser og ferdigheter, William fordi han ser formuleringen som selve essensen av læreroppgaget, Fredrik fordi han mener den kan legge føringer og Marianne fordi hun mener dette er etterlengtet og kan sette elevene i fokus. Dette kan ses i tråd med Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 10) som viser også til at inkluderingen av folkehelse og livsmestring kan gjøre skolens overordnede oppgave tydeligere. Adam setter også formuleringen i sammenheng med dannelsesoppgaget til skolen, noe Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8, s. 9, 19) også setter i forbindelse med elevens utvikling av identitet og relasjoner, som er en del av livsmestring. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8, s. 9, 19) argumenterer også for at skolens samfunnsoppgave, er mye mer enn kompetansemål og fagopplæring, noe William og Adam også vektlegger. Utsagnene deres kan også kobles til Biesta (2008, s. 33) som viser at skolens to av tre formål er subjektivering og sosialisering ved at henholdsvis William trekker frem av elevene «skal bli mennesker som er i stand til å ta vare på seg selv», og Adam trekker frem det mellommenneskelige.

Fredrik og Marianne har et tematisk fokus, noe som kan ses i sammenheng med WHO (2003) sine livsferdigheter og det tematiske fokuset i formuleringen (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3). William og til en viss grad Adam, tar utgangspunkt i ferdigheter og mener at formuleringen har dette som fokus, dette er i tråd med definisjonene av livsmestring til Bjørndal og Bergan (2020, s. 49), Klomsten og Uthus (2020, s. 123) og Viig et al. (2021, s. 23). Marianne og William trekker frem at livsmestring må tilpasses elevenes livsverden, men med ulikt fokus. Marianne sitt tematiske fokus, kan gjenspeiles i WHO (2003, s.13) sitt argument om at livsferdigheter må tilpasses spesifikke situasjoner som elevene kan kjenne seg igjen i, slik at de kan øve seg i klasserommet før de tar ferdighetene i bruk i egne liv.

Lærerne vektlegger her ulike avgrensinger. Formuleringen har fått kritikk for å være for åpent definert (Koritzinsky, 2021, s. 39; Moen, 2020, s. 48). Fredrik mener at formuleringen er åpen, og det er positivt, mens Marianne tilføyer at dette gjør temaet åpent for veldig subjektiv tolkning, mens Adam står i kontrast til dette og mener at formuleringen er konkret. I tillegg savner Fredrik samfunnets viktighet, noe Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 16) også påpeker viktigheten av.

4.4. Folkehelse og livsmestring som begrep i samfunnsfag

Selv om mitt forskningsprosjekt tar utgangspunkt i livsmestring, er det viktig å anerkjenne at temaet heter folkehelse og livsmestring og at dette kan ha en innvirkning på informantenes tolkninger. William argumenterer for de har behandlet temaet helhetlig og må forstå begrepene i sammenheng: *«Jeg anser nå kanskje, hvert fall akkurat nå, livsmestring å være mer på individnivå, og folkehelse i større grad handler om samfunnet og hva som er bra. Og for å få til et velfungerende samfunn»*. Adam argumenterer for det motsatte, at folkehelse handler om individet, mens livsmestring handler om samfunnsnivået:

Adam: *Folkehelsa handler mer om individet og egen mentale velvære. Mens livsmestring er mer dette kollektive og hvordan bidra i et samfunn. [...] Man må først være trygg på egen identitet, Hvem er du, alt det der eksistensielle, før man da kan begynne med demokratiet og demokratiforståelse. Så det er to litt forskjellige begreper egentlig.*

Adam vektlegger at han ser dem som en helhet: *«Så folkehelse må jo være på plass for å kunne klare livsmestring på mange måter»*. Fredrik mener at folkehelse legger et godt grunnlag for livsmestring: *«Har du det godt med deg selv, og forstår din egen plass i samfunnet og forstår en del sånne viktige samfunnsstrukturer så tror jeg også grunnlaget for da livsmestring blir bedre»*. Både Fredrik og Adam legger folkehelse nesten hierarkisk som et grunnlag for livsmestring, og ser på folkehelse som noe kollektivt og livsmestring som noe individuelt. I kontrast til dette setter mener William at livsmestring er kollektivt og folkehelse er individuelt. Dette kan kobles til kritikken mot livsmestring for å være vinklet mot individet (Koritzinsky, 2021, s. 39; Madsen 2020, s. 74-75, 147). Adam og Fredrik ser, i motsetning til kritikken, ikke på dette som negativt. Biesta (2008, s. 33) på at subjektivering er et av skolens tre formål, noe som kan oppnås gjennom livsmestrings fokus på individet, og dermed kan tenkes å støtte oppunder Adam og Fredrik sitt syn.

Marianne skiller seg fra resten ved at hun argumenterer for at livsmestring er et dekkende nok begrep: «*Egentlig kunne det bare for min del hete livsmestring for det går jo egentlig i det samme føler jeg*». Samtidig peker hun på at det er fint at helse er eksplisitt nevnt fordi det bevisstgjør lærerne på helsefokuset rundt livsmestring. Hun trekker her frem psykisk helse, og mener at livsmestring innebærer å ha og være bevisst på god helse. Likevel nevner hun at fysisk helse spiller en rolle, slik som fysisk aktivitet og kosthold. Mens Marianne mener livsmestring er et dekkende nok begrep, mener William, Fredrik og Adam at man ikke kan skille de to begrepene, samtidig som de argumenterer for tydelige forskjeller. Alle informantene mener at folkehelse og livsmestring er noe som er tett forbundet, noe som er i tråd med det Stortingsmelding nr. 19 viser til hvor mestring og helse er avhengig av hverandre (Meld. St.19 (2014-2015), s.9). I tillegg peker Marianne på det som Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 16) trekker frem, at livsmestring i dag er noe man har behov for fordi samfunnet er annerledes og at dagens problemer er av en annen karakter og at man derfor har behov for denne presiseringen.

4.5 Skolenes arbeid med livsmestring

Jeg skal nå se på hvordan lærerne arbeider med livsmestring på skolene sine. I denne delen skal jeg først gå gjennom de ulike kasusene hvor jeg både ser på hva lærerne fortalte og hva årsplanene deres forteller om hvordan de arbeider med livsmestring som skole. Videre skal jeg se på deres livsmestringsundervisning i samfunnsfag, tverrfaglig arbeid og samarbeidet deres ved skolen. Jeg skal bruke årsplanene som utgangspunkt for analysene, og disse ble også brukt som artefakt i intervjuet.

William forteller at årsplanen deres i samfunnsfag er organisert etter kompetansemål, hvor skolens sosiale og kulturelle plan skal inkluderes i tillegg til ferdigheter. Årsplanen er under omarbeidelse for å få mer fokus på tverrfaglighet og ferdigheter. I min analyse av årsplanen til William, finner jeg at den er organisert slik han selv forteller. Hver periode inneholder kompetansemål, men også en rekke ferdigheter. Tverrfaglighet er nevnt eksplisitt åtte ganger og i tre av totalt seks perioder, uten at de tverrfaglige temaene er nevnt. Tverrfaglighet er inkludert to ganger som del av to tverrfaglige perioder med et annet fag. Den tredje gangen

tverrfaglighet er tatt med, er det som en del av et mindre tverrfaglig prosjekt med et annet fag. William mener selv at livsmestring er synlig i årsplanen gjennom skolens sosiale og kulturelle plan i tillegg til at man har tatt utgangspunkt i ferdigheter. De tar utgangspunkt i en progresjon i ferdighetene fra kompetansemålene.

Marianne forteller at deres årsplan i samfunnsfag er tematisk oppbygd med tverrfaglige uker og fagdager innimellom. I min analyse av årsplanen til Marianne, finner jeg at den bærer preg av å være en temaoversikt. Tverrfaglighet er kun nevnt i forbindelse med to tverrfaglige uker med folkehelse og livsmestring, uten at noen spesifikke fag er inkludert. Det er derimot fem perioder som jeg tematisk tolker kan kobles tematisk til folkehelse og livsmestring; personlig økonomi, hverdagshelse, mangfoldighet, samfunnet og menneskerettigheter. Marianne viser selv til at folkehelse og livsmestring særlig er synlig i årsplanene gjennom de tverrfaglige ukene som er dedikert til et tverrfaglig tema hver gang.

Adam forteller at deres årsplan i samfunnsfag er et levende dokument som tar utgangspunkt i kjerneelementer og tverrfaglige temaer. I min analyse av Adam sin årsplan finner jeg at det er en side for samfunnsfaglige temaer og en for tverrfaglige temaer. I den tverrfaglige delen, er det fem uker som er rene tverrfaglige uker for folkehelse og livsmestring. Hver av ukene har et spesifikt tema, og mellom to og tre fag som skal være involverte. Samfunnsfag er alltid et av fagene som er inkludert. I den fagspesifikke årsplanen er kompetansemålene delt inn under kjerneelementene i samfunnsfag. Årsplanen er utformet som en felles plan for 8-10 med fokus på progresjon og ferdigheter.

Fredrik forteller at de jobber modulbasert med en tematisk overordnet årsplan i samfunnsfag og periodespesifikke planer til hver modul hvor begreper og kompetansemål er lagt inn. I min analyse av årsplanen, finner jeg at det i oversikten er ikke nevnt noe om tverrfaglighet eller folkehelse og livsmestring. I den ene modulplanen, er temaet utenforskap. Her er ikke tverrfaglighet eller folkehelse og livsmestring nevnt eksplisitt, men det er listet en rekke temaer som går innunder folkehelse og livsmestring som identitet, selvfølelse, individ, sosialisering, kjønn, respekt for andre, påvirkning fra samfunnet, roller og grensesetting. Fredrik forteller selv at de bygger opp årsplanen etter hva de ønsker at elevene skal sitte igjen

med basert på læreplanen, og mye av det de vil at elevene skal sitte igjen med, faller innenfor livsmestringskategorien, men at han har det mer i bakhodet enn at det har vært et bevisst valg og at livsmestring ikke er direkte synlig i periodeplanene deres:

Fredrik: *Det er ikke et begrep vi bruker mye eller aktivt da, i planleggingen vår eller i klasserommet for den saks skyld, vi bruker det som knagger det gjør vi, men det er ikke sånn at vi diskuterer det på den måten at at jeg virkelig setter meg ned og prøver å se på, okei jeg vil at livsmestring, jeg vil at de på en måte skal mestre livet sitt utenfor skolen, når de går ut, så hva må jeg tenke på det?.*

Samtlige av informantene forteller at de mener de ikke har valgt bort noe fra folkehelse og livsmestring i sin undervisning. I årsplanene er altså folkehelse og livsmestring bare nevnt hos Adam og Marianne. Disse to viser til et aktivt forhold til livsmestring i årsplanene, mens Fredrik skiller seg ut. Dette kan sammenlignes med William, som selv argumenterer for et aktivt standpunkt til livsmestring, uten at det er synlig i årsplanene. Lærerne forteller om ulike utgangspunkt for livsmestring i årsplanene. William tar utgangspunkt i ferdigheter, mens Marianne og Fredrik har en tematisk oppbygging. Adam forteller at de tatt utgangspunkt i kjerneelementer og tverrfaglige temaer.

4.5.1 Livsmestringsundervisning i samfunnsfag

Fredrik forteller at de ikke har et eget pedagogisk arbeid eller et bevisst forhold til de tverrfaglige områdene. Jeg stiller han spørsmålet: «Så dere jobber egentlig ikke så mye med livsmestring, hvis jeg tolker deg riktig?» Og han svarer: «Nei, nei, neineinei, det har vi ikke gjort». Han tar utgangspunkt i kompetansemålene som han synes dekker mye av det som står i formuleringen: «Formuleringen er for så vidt, folkehelse og livsmestring formuleringen er forståvidt fin, men du finner den igjen i kompetansemålene». Han pleier å nevne innledningsvis for elevene hvilken periode de er inne i, og bruker de tverrfaglige temaene på den måten, men at han ikke har et bevisst forhold til livsmestring i klasserommet:

Fredrik: *Jeg bruker ikke begrepet livsmestring i klasserommet. Jeg sier ikke til elevene mine: dette er livsmestring, vi gjør dette på grunn av livsmestring. Jeg bruker det ikke som et slags argument eller virkemiddel eller noe som skal skape en form for relevans for elevene, fordi jeg tror det blir for, du kan kalle det abstrakt, jeg tror vi må konkretisere det på andre måter.*

Her skiller Adam og Fredrik seg fra hverandre, og Adam forteller om at hans skole gikk vekk fra fokus på kompetansemål, og over til tverrfaglige temaer og kjerneelementer. Adam forteller:

Adam: *Jeg føler vi jobber mer, mer sånn periodevis enn det vi gjorde før, eller vi er ikke redde for å koble fag innunder en ting over en periode. Før så jobba, føler jeg vi jobba, mer sånn ulike kompetansemål i ulike fag, men nå så jobber vi ikke like mye sånn.*

De tar i større grad utgangspunkt i kjerneelementene og de tverrfaglige temaene, enn kompetansemålene: «*Samtidig ganske deilig å jobbe på denne måten her da med disse overordna kjerneelementene. Istedenfor å ha 20 kompetansemål å forholde deg til, så forholder du deg til fem kjerneelementer og disse tre tverrfaglige temaene*».

Marianne har en mer tematisk tilnærming, og forteller at fremfor kompetansemål, kjerneelementer og formuleringen, prøver hun i undervisningen å ta utgangspunkt i de temaene som elevene selv ønsker å prate om når de tar det opp. Til forskjell fra Marianne og Adam, understreker William flere ganger at livsmestring er noe de arbeider med hele tiden, men ikke underviser eksplisitt om:

William: *Den dynamikken vi har i klasserommet til enhver tid, hvordan vi håndterer ulike relasjoner, hvordan elevene håndterer relasjoner seg imellom er jo livsmestring, og det er vi jo veldig bevisst på og forsøker å jobbe med hele tiden. Så selv om vi ikke på en måte sier nå var du god på livsmestring, så er det jo det vi mener.*

Han forteller at det blir ikke undervist spesifikt om livsmestring, men at det heller inngår i alt de gjør.

Hvordan de arbeider med folkehelse og livsmestring, er altså veldig varierende. Fredrik mener skolen ikke har et bevisst forhold til folkehelse og livsmestring, fordi de heller tar utgangspunkt i kompetansemålene i samfunnsfag som han argumenterer for at dekker formuleringen. Adam på sin side forteller at de heller tar utgangspunkt i en periodevis inndeling med utgangspunkt i tverrfaglige temaer og kjerneelementer, mens Marianne forteller om en tematisk tilnærming etter hva elevene selv etterlyser. Mens William forteller at skolen arbeider mye med livsmestring, men da ikke eksplisitt i fag, men som ferdigheter og

hele tiden. Dette kan også gjenspeiles i det jeg har sett på tidligere, hvor informantene er delt mellom fokus på tema og ferdigheter, og at de i ulik grad fokuserer på livsmestring i undervisning.

4.5.2 Lærernes arbeid med relasjoner og mestring

Marianne forteller at hun jobber mye implisitt med folkehelse og livsmestring i klasserommet: «At jeg kan komme inn i klasserommet og si sånn i dag skal vi ikke ha noe sånn faglig sett, men nå skal dere på en måte, nå skal dere sitte i en ring også skal dere løse det her sammen». Marianne begrunner dette med: «Og bare ha sånne, det fremstår for dem som bare en lek, men det har jo også med det å bare bli trygg på hverandre, føle tilhørighet, for det skaper god stemning». Hun legger vekt på at hun tror det relasjonelle er svært viktig for livsmestring: «Jeg tror at hvis har du et dårlig klassemiljø og ikke har gode relasjoner så vil du på en måte ikke, da vil jo det for det første ikke være et godt læringsmiljø heller». Fredrik trekker også frem relasjoner i forbindelse med livsmestringsundervisning. Han forteller at lærere har en relasjonsrolle og et relasjonsansvar for å være trygge, varme, gode voksne: «Så man kan absolutt argumentere for at det er i retning av å gjøre dem mer robuste, støtte dem på veien når liksom, det er jo ikke sånn at, de skal jo ikke gjøre den reisen her alene». Han kobler det opp mot livsmestring og mener at omsorgsrollen lærere har spiller en viktig rolle, selv om han påpeker at det er en klisjé:

Fredrik: *Har du en veldig god relasjon til elevene og klassene, er det nesten ikke grenser for hva man kan ta opp i klasserommet da. Har du det utrygt så, da tror jeg du møter veldig mye mer på de utfordringene.*

Adam støtter dette og forteller at han, sammenlignet med sitt arbeid på videregående skole, føler han er «en større deltaker i elevens liv». Han utdyper at han nok jobber mye ubevisst med livsmestring, for eksempel når man løser en konflikt, diskuterer med elevene og er en rollemodell. William legger også svært stor vekt på livsmestring utenfor undervisningssituasjoner:

William: *Ja, det er jo det eneste vi gjør føles det ut som. Det er ofte ikke det eneste vi gjør, men det er det som er det viktigste. Og det er jo, hvis man skal, hvis man skulle måtte trekke ut ett, en ting, som elevene, som er det viktigste eleven skal drive med, på ungdomsskolen, så er det jo det. Altså de må lære å forstå seg selv og forstå andre, og det er egentlig det ungdomsskolen handler om. Noen ganger så er det, så føles det ut som det er bare derfor jeg er her.*

Det er tydelig her at lærerne vektlegger relasjoner og at samtlige kobler dette opp mot livsmestring. Disse relasjonene er også noe som blir vektlagt i teorien, og relasjoner er grunnleggende for livsmestring, slik lærerne forteller (Sælebakke, 2018, s. 26-27). Fredrik viser til både dette med å være trygg og relasjoner, som henger tett sammen med mestring (Wistoft, 2012, s. 45). Adam forteller at lærerne er rollemodeller, noe som gjenspeiler det Helsedirektoratet (2015s, s. 26) peker på ved at lærere som rollemodeller er essensielle for et godt klasse miljø. Dette ansvaret som ligger hos den voksne, viser alle informantene til. Dette er i tråd med det Sælebakke (2018, s. 36) forteller om, hvor det er læreren i en elev-lærer relasjon som har ansvaret. Fredrik trekker frem at lærerne har et ansvar for at elevene ikke er alene og at de skal føle seg trygge. Dette er i tråd med det synes på mestring og stress som blir trukket frem i teoridelen, hvor læreren er avgjørende for at elevene skal lære seg å mestre, lære mestringsstrategier og å trygge elevene i dette arbeidet (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 51; Bru, 2019, s. 27; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118). I motsetning til teorien, er det ingen av lærerne som trekker frem nøyaktig hvordan de arbeider med relasjoner eller hvordan de er gode rollemodeller.

4.5.3 Tverrfaglighet i livsmestringsundervisningen i samfunnsfag

Marianne forteller at de jobber tverrfaglig, både i form av tverrfaglige uker og prosjekter. Hun forteller at de har egne tverrfaglige uker, hvor elevene har fagdager og fokus på dybdelæring. Hun ser på dette som positivt, fordi hun mener alle fag får deltatt i livsmestringsundervisningen, et ansvar hun mener oftest blir lagt til norsk og samfunnsfag: *«jeg synes ikke noe om, fordi det er det ikke. Det er noe alle har ansvar for, så jeg synes jo det er noe som eger seg i alle fag»*. William har samme opplevelse og opplever at samfunnsfag alltid har følt ekstra ansvar for dette området, og at det er mange temaer som naturlig faller under samfunnsfag når det kommer til livsmestring. Dette kan ses i sammenheng med Stortingsmelding nr. 28 (Meld. St.28 (2015-2016), s. 38), hvor det blir vist til at de tverrfaglige temaene skal inkluderes der de er en sentral del av faget, og slik Kunnskapsdepartementet (2017, s. 13) peker på at temaene skal bli tatt opp i kompetansemålene til hvert fag. Derfor kan det ansvaret som William og Marianne argumenterer for at andre oppfatter samfunnsfag har, begrunnes i at samfunnsfag fra før av tar for seg en rekke av de temaene som er tatt opp i formuleringen, og derfor anses som mer

relevant. Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 36) støtter William og Marianne sitt syn, og påpeker at de tverrfaglige temaene er et felles ansvar.

Også Fredrik trekker frem tverrfaglige prosjekter, men ikke uker eller dager. Han forteller om to eksempler på tverrfaglige prosjekter, men viser til at det ikke legges til rette for slikt arbeid og at lærerne må ta veldig initiativ selv for at det skal fungere:

Fredrik: *Vi får ikke så mye tid til tverrfaglig arbeid på skolen, og selv om jeg tror mange ønsker det, så blir, hverdagen gjør ikke at vi klarer å prioritere det. Så på en måte, det tverrfaglige arbeidet er litt så som så.*

William sin skole har et hyppigere arbeid med tverrfaglige arbeid, hvor elevene ofte arbeider tverrfaglig, men ikke nødvendigvis med et tverrfaglig tema fra læreplanen.

Adam forteller at de prøvde ut temaer:

Adam: *Jeg prøvde å ha det sånn, sånne kall det, temaer basert på de tverrfaglige temaene. At hele skolen jobber at det blir sånn, kall det annerledesuker hver termin. Vi prøvde det første skoledag, vi fant ut at det var en litt sånn dårlig måte å tilnærme oss disse tverrfaglige temaene».*

Han sier at de nå har gått over til å bruke progresjonsplaner hvor man kan jobbe på tvers av fag og de ulike trinnene: «Sånn sett så liker jeg den siste tilnærminga best da, at man tenker at de tverrfaglige temaene skal gjennomsyre all fagplanlegging hele tida». På spørsmål om han synes det fungerer, svarer han:

Adam: *Det funker bra i den forstand at ulike fagdisipliner blir slått sammen og man klarer å jobbe med et større tema over lengre tid da. Det synes jeg er veldig gøy. Og jeg synes jo man i større grad jobber med et sånt overordna mål som er veldig tett opptil læreplanen da, da jobber vi da, da har dette fokuset vært dette temaet folkehelse og livsmestring. Også utfra det så har vi kopt ned timene og perioden. Det er veldig frie rammer.*

Måtene lærerne og skolene deres har valgt å jobbe med tverrfaglighet, kan kobles til Koritzinsky (2021, s. 24) og hans fire hovedmodeller for organisering av lærestoff. Marianne forteller at hun jobber med livsmestring i de tverrfaglige ukene. Etter hva Marianne forteller, jobber de stort sett med fagdeling (Koritzinsky, 2021, s. 25). I de tverrfaglige ukene beskriver Marianne at de har egne fagdager. Dette kan være en form for flerfaglig temaopplegg, hvor elevene jobber med det samme temaet, men i ulike fag (Koritzinsky, 2021, s. 27).

Fredrik arbeider med tverrfaglige prosjekter og trekker frem eksempler hvor to fag har samarbeidet. Dette tyder på at Fredrik stort sett arbeider med fagdeling, men at de enkelte ganger har tverrfaglig integrering hvor fagene samarbeider om en felles problemstilling (Koritzinsky, 2021, s. 27). Dette forteller også Adam, William og Marianne at de har eksempler på. Adam viser at de jobber periodevis med temaer og årsplanen hans viser at de har egne tverrfaglige uker. Han forteller også at de jobber med større temaer over lengre tid i ulike fag, og beskriver her tverrfaglig integrering hvor man løser opp timeplanen og tar for seg én problemstilling uten hensyn til fag (Koritzinsky, 2021, s. 26). William forteller at de arbeider tverrfaglige og årsplanen hans viser at de har to hele tverrfaglige perioder. Disse tverrfaglige periodene kan være eksempler på tverrfaglig integrering eller flerfaglig samordning, alt etter hvordan de er organisert.

4.5.4 Samarbeid

William forteller at det er lærerens mandat å samarbeide med hele skolen: *«Skolens viktigste oppgave er å sette elevene i stand til å fungere individuelt og relasjonelt, og da må vi jobbe sammen»*. Han forteller om et godt samarbeid på arbeidsplassen noe han mener har en særlig betydning for at andre fag har blitt bevisst på sitt ansvar: *«jeg tror jo kanskje at alle de andre fagene i større grad har blitt bevisstgjort livsmestringsbegrepet enn før»*. Selv om William forteller at hans skole selv er veldig gode på samarbeid, reflekterer han rundt at det er lett å glemme at dette er tverrfaglige temaer: *«så er det veldig fort gjort å tenke at disse temaene er fagansvar, å glemme at det er tverrfaglig emne»*. Han etterlyser et system for å snakke mer sammen på arbeidsplassen med jevne mellomrom. Dette etterlyser også Fredrik. Han forteller at de har fagmøter hver uke hvor de sammen lager opplegg og planlegger undervisningen til hvert enkelt fag, men at det ikke av tid til samarbeid rundt de tverrfaglige temaene: *«Så det blir sånn der hallway-samarbeid i gangen hvor man bare får det med seg også legger man til rette for det. Men ikke noe sånn at vi har satt oss ned og virkelig strukturert det»*. Marianne forteller om en lignende opplevelse hvor skolen har et tydelig fokus på samarbeid i fag. De jobber i faglag og har en delingskultur. Hun forteller derimot at de ikke har samarbeidet noe særlig med tanke på folkehelse og livsmestring, selv om de har planlagt de tverrfaglige ukene sammen.

Adam forteller i likhet med William at han opplever at de samarbeider mye på skolen hans. Han bruker erfaringen sin fra videregående skole og forteller at han føler de jobbet med spredt på videregående enn det man gjør på ungdomsskole, og at de samarbeider mye mer på hans nåværende arbeidsplass. Han opplever samarbeidet som nyttig særlig fordi de kan diskutere sammen:

Adam: *Det å forstå en læreplan er jo veldig komplekst og jeg er ikke så liksom, jeg har jo jeg har min forståelse av læreplanen, men hvor korrekt det er, det er viktig å kunne høre med andre hvordan de forstår den. Greit å kunne tenke i tospann og bli utfordra på hvordan man opplever og forstår ting.*

Alle lærerne forteller at skolene er gode på fagspesifikt samarbeid, men Marianne og Fredrik, som begge jobber på videregående skole, sier at de savner tid til å planlegge det tverrfaglige arbeidet, som ikke er fagspesifikt. Koritzinsky (2021, s. 28) påpeker nettopp viktigheten av at lærere samarbeider for at elevene skal lære i tverrfaglige prosjekter.

4.6 Refleksjoner rundt hvordan det er å undervise i livsmestring

William forteller at han ikke opplever noen særlige utfordringer rundt det å undervise i livsmestring, han synes derimot at LK20 har kommet som en lettelse: «i form av at det er mer fokus på det viktigste med det å drive skole». Marianne er også veldig takknemlig for at temaet har blitt inkludert i skolen, fordi det legger fokuset på ungdommen i den forstand at skolen viser at den bryr seg. Adam trekker frem noe som han både synes er utfordrende og givende:

Adam: *Vi kan bli forvaltere av de riktige verdiene. Eller vi er jo på mange måter det da, det skal jo skje noen verdioverføring, men at man i stor grad kan bli veldig formende for hvordan eller toneangivende for hvordan elevene faktisk tenker da. Hva som er liksom litt gode livsvalg, hva som er livsvalg, hva som er liksom det rette og det gale, i samfunnet.*

Han peker på at ungdomsskolen er formative år, og at han både synes det er givende å utfordrende å være en del av den utviklingen og særlig å jobbe med folkehelse og livsmestring og relasjoner. Når det gjelder utfordringer rundt undervisningen, trekker både Fredrik og Marianne frem at de er ekstra på vakt når de underviser om livsmestring. Fredrik forteller at mange av temaene i folkehelse og livsmestring kan oppleves som sårt for elevene. Han

trekker frem relativ fattigdom, radikalisering og utenforskap som eksempler på sensitive temaer. Samtidig peker han på at dette gjelder litt for hele faget:

Fredrik: *Dette er et fag hvor man kan komme innom en del vanskelige temaer, vi er nødt til å ha et åpent klasserom hvis det her skal funke for oss. Det bruker jeg en del tid på, så jeg bruker mye tid på relasjonsarbeid, og bare at det er et trygt sted for dem å være, det er et trygt sted for dem å være og å diskutere.*

Marianne forklarer på sin side at hun er redd for å si de gale tingene:

Marianne: *Det jeg synes har vært utfordrende, jeg har vært også redd for å si ting som kan være feil hvis du skjønner hva jeg mener. Det her med at jeg er redd for det, at jeg sier noe som kan være sårende, det er veldig sånn sensitive tema.*

Hun synes det er vanskelig å finne denne balansen mellom å dele og å ikke presse elevene:

Marianne: *At det er litt sånn at jeg er redd for å si noe feil eller at jeg også kan være litt for hard, også vært litt bekymra for å presse noen litt for hardt. Men der har jeg heldigvis noen i klassen som også har vært veldig flink til å påpeke sånn: - Det her er jo ikke noe vi må svare på hvis vi ikke er komfortable! Og da er det sånn: - Nei selvfølgelig ikke. Men jeg prøver å utfordre de i det også. Men også samtidig si, være litt sånn klar over at dette er ikke noe du må fortelle, du må på en måte ikke fortelle noe du synes er sårt.*

Det er tydelig at lærerne er klar over sin rolle i undervisningssituasjonen og at deres håndtering av temaene kan ha en påvirkning på elevene. Særlig Adam, Marianne og Fredrik trekker frem dette, og Marianne forteller til og med at hun er «redd» for å si noe feil. Dette er også noe som blir vektlagt i teorien hvor livsmestring blir trukket frem som et sensitivt tema (Klomsten, 2020, s. 211). Akkurat slik Adam, Marianne og Fredrik trekker frem, i tråd med Klomsten (2020, s. 211) kan dette være et utfordrende tema å både undervise og bli undervist om. Lærerne peker også på at man må være forberedt på dette og være varsom, akkurat slik Klomsten (2020, s. 211) forteller.

4.7 Oppsummering og vektlegging videre

Oppsummert ser vi at alle informantene har fokus på at livsmestring er å mestre livet og at det er noe viktig. Fredrik vektlegger det å kunne delta i samfunnet, mens de tre andre ser det å håndtere utfordringer som et mål. William og Adam fokuserer på at man også skal mestre livet utenfor skolen, mens Fredrik og Adam fremmer et langtidsperspektiv. Marianne mer

fokus på tema, noe Fredrik også trekker frem etter hvert. Adam og William har et tydelig fokus på ferdigheter som en del av livsmestring. Fredrik og Marianne mener at formuleringen i læreplanen er åpen, mens Adam mener den er presis og konkret. Lærerne har forskjellig forståelse av i hvilken grad formuleringen fokuserer på samfunnet. Der Fredrik savner et tydeligere fokus på samfunnet, ser både han og Adam folkehelse som noe kollektivt og livsmestring som individuelt. William på den andre siden tolker det motsatt.

Fredrik forteller at han ikke har noe spesifikt fokus på livsmestring i undervisning, og at han opplever at kompetansemålene er dekkende. Adam har derimot en mer utforskende tilnærming med større fokus på tverrfaglige temaer og kjerneelement. Marianne på sin side tar utgangspunkt i temaene i læreplanen og underviser på grunnlag av temaer som elevene formidler at de ønsker. Både Marianne og Fredrik trekker frem undervisningen som utfordrende med tanke på de sensitive temaene som blir undervist om og alle lærerne trekker frem relasjoner som avgjørende i livsmestringsarbeidet. William forteller at han underviser om ferdigheter og temaer som omhandler livsmestring, men at dette er implisitt og noe de gjør hele tiden. Alle lærerne jobber periodevis tverrfaglig, men her spriker også informantenes svar. Alle jobber hovedsakelig fagdelt. I tillegg har Fredrik innslag av tverrfaglig integrering, noe også William og Aram jobber mye med. Marianne arbeider også med flerfaglig samordning. Dette henger også sammen med lærernes samarbeid med andre kollegaer, noe som varierer stort. William og Adam trekker frem at de jobber mye sammen med andre, og også om tverrfaglighet. Marianne og Fredrik har motsatt opplevelse, og føler ikke at et slikt samarbeid blir prioritert etter satt av tid til, selv om de samarbeider fagdelt.

I det følgende vil jeg drøfte betydningen av formuleringens åpenhet for lærernes tolkninger om innhold og hva det betyr for hvordan lærerne prioriterer livsmestring i samfunnsfag.

Oppsummert ser vi at det er individets rolle i livsmestringsundervisning og spørsmålet rundt hvorvidt man skal ta utgangspunkt i ferdigheter eller temaer er der lærerne varierer mest når det kommer til innhold i undervisningen. Jeg vil også drøfte betydningen av mestring og relasjoner som en del av undervisning om livsmestring og hvordan det at lærerne opplever temaene som sensitive. I tillegg skal jeg drøfte betydningen av tverrfaglighet og organisering av denne for undervisning om livsmestring.

5. Drøfting

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere forstår temaet livsmestring og hvordan de arbeider med livsmestring. Jeg ønsker også å forstå hvordan samfunnsfagundervisning kan bidra til å fremme elevenes livsmestring, samt bidra til økt forståelse for hva det bør legges vekt på i undervisningen.

I det forrige kapitlet, tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine for å analysere og legge frem funnene fra mine semistrukturerte dybdeintervjuer med fire samfunnsfaglærere hvor årsplanene deres ble brukt som artefakt. På bakgrunn av dette empiriske forskningsmaterialet og min analyse av det, skal jeg i det følgende kapitlet drøfte problemstillingen min som har fungert som en ledetråd gjennom oppgaven min: «Hvordan forstår samfunnsfaglærere livsmestring, og hvordan kan samfunnsfag fremme elevens livsmestring?». Videre skal jeg derfor drøfte hvordan samfunnsfaglærere forstår temaet livsmestring og hvordan de arbeider med livsmestring for å forstå hvordan undervisning i samfunnsfag kan bidra til å fremme elevenes livsmestring. Jeg vil særlig legge vekt på individfokus, formuleringens åpenhet, tema- eller ferdighetsfokus, mestring som en del av livsmestring, lærernes prioriteringer av livsmestringsundervisning i samfunnsfag, tverrfaglig arbeid og til sist relasjoner.

5.1 Individets rolle i livsmestringsundervisningen

I folkehelse og livsmestring i samfunnsfag er individet trukket frem. I det som er felles for folkehelse og livsmestring i samfunnsfag og samfunnskunnskap, er det et fokus på elevenes identitet, deres tilhørighet, at de skal gjøre gode livsvalg, seksualitet, personlig økonomi og rus (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3). Man kan si at fellesskapet i større grad kommer frem i formuleringen i samfunnsfag, hvor man ser individet som en del av ulike fellesskap og får en innsikt i relasjoner, selv om fokuset fortsatt er på individet i disse situasjonene (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4). Dette aspektet har også blitt kritisert, ved at individfokuset legger mer ansvar på elevene (Koritzinsky, 2021, s. 39; Madsen 2020, s. 74-75, 147). Informantene var uenige her, og to av informantene så livsmestring som noe individuelt, mens en så det derimot som noe kollektivt. Fredrik, som ser livsmestring som noe individuelt, syntes at dette tok litt over og savnet en tydeliggjørelse av

samfunnets rolle som han mente kunne brukes som en begrunnelse for hvorfor man lærer om enkeltelementene i folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. Slik Madsen (2020, s. 74-75) argumenterer for, legger et slikt individfokus ansvaret over på elevene og kan ha motvirkende effekt av det livsmestring prøver å oppnå ved at eleven får enda en ting de må bekymre seg over. For må motvirke dette og for at undervisnings i samfunnsfag kan bidra til å fremme elevenes livsmestring, kunne man slik som Fredrik etterlyser, ramme det tydeligere inn som en del av samfunnet og et samfunnsansvar fremfor at livsmestring er elevenes eget ansvar. Her kommer lærerens ansvar inn. For å motvirke det individfokuset og det elevansvaret som kan følge av dette i folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, er læreren helt sentral for at elevene skal oppleve mestring som noe positivt og ikke som et tungt ansvar.

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 118) og Sørensen et al. (2020, s. 105) trekker frem mestringsforventning og viser at dette handler om hvorvidt elevene klarer å møte nye utfordringer. Som de påpeker, vil elever med høye mestringsforventninger både kunne møte oppgaver på en bedre måte, men også kunne takle det bedre dersom utfordringen ikke løses på den måten eleven ønsket det på. For å fremme elevens livsmestring i samfunnsfag, er altså læreren helt sentral for å legge til rette for en slik mestringsforventning. Sørensen et al. (2020, s. 105-106) viser til at man kan styrke mestringsforventning ved å få oppgaver som ligner på noe man har mestret tidligere, ved å si til personen at man har ferdighetene som kreves, observere andre mestre, fraværet av emosjonelle eller fysiologiske reaksjoner på oppgaven eller ved å observere andre mestre. Dette kan man trekke over i samfunnsfag ved at samfunnsfaglærere kan gi oppgaver som bygger på hverandre og dermed er litt kjente for elevene fra før, eller modellere oppgaven selv først, la elevene jobbe sammen og se hverandre mestre, legge til rette for en behagelig undervisningssituasjon og ikke minst gjennom undervisvurdering som jeg her kobler til Sørensen et al. (2020, s. 105-106) sin anbefaling om verbale oppmuntringer.

Undervisvurdering er tydelig definert i samfunnsfag hvor det blant annet er tydelig presisert at læreren skal gi elevene veiledning og tilpasset opplæring slik at elevene kan bruke dette for å vise kompetanse i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 11). Ved å bruke slike undervisvurderinger aktivt, kan man gi elevene den verbale bekreftelsen på at de har ferdighetene som kreves for å styrke elevenes mestringsforventning (Sørensen et al., 2020, s. 105-106) og dermed styrke elevenes tro på seg selv for å takle det individuelle fokuset i folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. Ved å gjøre dette kan samfunnsfaglæreren bidra til

å styrke elevenes livsmestring. Men videre kan man også se på hvordan formuleringen i seg selv kan legge bedre opp til at elevene skal oppleve mestring, ved å konkretisere formuleringen og muligens ramme den inn med en begrunnelse i samfunnet, slik Fredrik etterlyser. Utgangspunktet for undervisningen må derfor være elevene, og undervisningen må være elevsentrert og vektlegge deltaking.

5.2 Konkretisering av formuleringen

Folkehelse og livsmestring har blitt kritisert for å ikke være konkret nok slik at det kan fremstå som usikkert hva man faktisk skal undervise om (Koritzinsky, 2021, s. 39; Madsen, 2020, s. 10; Moen, 2020, s. 48). Dette gjelder også for formuleringen i samfunnsfag. Slik jeg tidligere har pekt på, viser Kunnskapsdepartementet (2017, s. 13) til at de tverrfaglige temaene skulle uttrykkes gjennom kompetansemålene, noe Koritzinsky (2021) påpeker at ikke ble gjort. Slik stortingsmelding nr. 28 (2015-2016), s. 38) viser til, skal de tverrfaglige temaene ikke gå på bekostning av fagspesifikt innhold, men de skal bli inkludert der de er en sentral del av faget. Det er derfor, slikt jeg har argumentert for tidligere, vanskelig å vite hva folkehelse og livsmestring i samfunnsfag faktisk er. Man kan se at enkelte av temaene fra formuleringen i samfunnsfag er gjenspeilet i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 10-11). Blant annet er temaene digital samhandling, personlig økonomi og mangfold fra folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, også tatt opp i kompetansemålene, men ikke ved samme ordlyd og heller ikke alle temaene gjenspeiles i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2, 10-11).

Informantene har ulikt syn på dette, hvor Fredrik mener at formuleringen er åpen og at dette er positivt fordi det gir rom for tilpasninger. Marianne mener også at den åpne formuleringen gjør at ulike lærere tolker det forskjellig, mens Adam mener at formuleringen er konkret. Dette i seg selv kan vise hvor ulikt formuleringen kan tolkes. Marianne trekker særlig frem at hvilket utgangspunkt man har i livet, vil påvirke ens tolkning av temaet. Fredrik trekker frem at den åpne formuleringen gir rom for tilpasninger, samtidig som den gir stikkord for hva man skal lære. Dette kan man koble til sensitive temaer i samfunnsfag. Som jeg tidligere har argumentert for, kan livsmestringsundervisning både være utfordrende å delta og å undervise i (Klomsten, 2020, s. 211). Slik Fredrik trekker frem, kan det her være positivt at formuleringen er åpen fordi, slik Klomsten (2020, s. 211) påpeker, må en klasseleder både være klar over at

elevene kan reagere på undervisningstemaene, samtidig som Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 8) argumenterer for at det er læreren sin oppgave at klasserommet er et trygt sted hvor elevene kan utvikle seg. Med en åpen formulering, kan læreren tilpasse undervisningen til sin klasse. I samfunnsfag kan mange av temaene i folkehelse og livsmestring være utfordrende, og for å fremme livsmestring i samfunnsfag vil det være helt essensielt at klasselederen både har nok kunnskap og er forberedt på en slik undervisning (Klomsten, 2020, s. 211; Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 8). Her er tilpasning helt essensielt og Eriksen et al. (2022, s. 17) viser til at man må utøve pedagogisk klokskap. Dette hadde nok som slik som også Fredrik peker på, muligens ikke ville vært mulig dersom formuleringen ikke ga rom for tilpasninger.

Derfor kan den åpne inngangen i folkehelse og livsmestringsformuleringen fremme livsmestring i samfunnsfag, ved å gi rom som tilpasningene som kreves for å undervise om disse sensitive temaene. Et tydelig krav for dette, er at klasselederen har denne pedagogiske klokskapen og kunnskapen om emnet som kreves (Eriksen et al., 2022, s. 17). På en annen side, er det mange lærere som ikke har denne kompetansen og som dermed kunne hatt behov for en tydeligere formulering. En mulig løsning her for å fremme livsmestring i samfunnsfag, kan være å presisere og konkretisere formuleringen ytterligere. Man ser blant annet hvor ulikt informantene tolker folkehelse og livsmestring som begreper sammen, hvor de ikke er enige om hvorvidt livsmestring eller folkehelse er i individfokus, og heller ikke hvordan man skal se disse i sammenheng. I tillegg kunne man konkretisere ved å se på hvorvidt det skal være et ferdighets- eller tematisk fokus og å tydeligere forankre temaet i kompetansemålene, slik Kunnskapsdepartementet (2017, s. 13) i utgangspunktet ønsket.

5.3 Fokus på tema eller ferdigheter?

Informantene fokuserer på ulike ting når de tolker formuleringen og fokuserer enten på temaer eller ferdigheter når det kommer til livsmestring. Her er det også et skille mellom læreplanen og i forskningslitteraturen. Mens læreplanen har et tydelig faglig fokus, slik Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 33) argumenterer for, er det et fokus på ferdigheter i forskningslitteraturen. Dette ser man i definisjonene til Bjørndal og Bergan (2020, s. 49), Viig et al. (2021, s. 23) og Klomsten og Uthus (2020, s. 123) som alle tre definerer livsmestring

som noe hvor man har behov for ulike ferdigheter. Dette er også i tråd med WHO (2003, s. 3) sine livsferdigheter som argumenterer for at disse ferdighetene, dersom de tilpasses spesifikke situasjoner, kan hjelpe unge til å ta gode livsvalg. WHO (2003) kan dermed både kobles til den tematiske inngangen og ferdighetsperspektivet. I folkehelse og livsmestring i samfunnsfag og samfunnskunnskap listes det opp en rekke temaer som elevene skal mestre (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3). Til sammenligning er det i overordnet del et større fokus på livsmestring som ferdigheter. Likevel blir det samtidig blir trukket frem temaer som skal gå innunder dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette skaper en splid mellom informantene, mellom operasjonaliseringen av begrepet i folkehelse og livsmestring og forskningslitteraturen og til en viss grad til formuleringen i overordnet del.

WHO (2003, s. 6) argumenterer likevel ikke bare for at livsferdigheter skal læres temaløst, men heller at ferdighetene, for at de i det hele tatt skal kunne læres bort, må tilpasses spesifikke situasjoner og tema. Disse livsferdighetene kan derfor sies å ha et tematisk utgangspunkt, men at det er ulike ferdigheter som må tilpasses de ulike temaene. For å fremme livsmestring i samfunnsfag, kan man først og fremst tenke seg at et samsvar mellom formuleringen i overordnet del og i den fagspesifikke samfunnsfaglige formuleringen av folkehelse og livsmestring, i større grad kunne gitt et samsvarende bilde av hva folkehelse og livsmestring er. Dessuten kan man som samfunnsfaglærer ta utgangspunkt i temaene som blir listet i formuleringen i samfunnsfag, men bruke WHO (2003, s. 6) sine livsferdigheter, eller andre ferdigheter, og tilpasse dem til temaene. Ved å undervise om disse temaene og knytte dem til elevenes livsverden, argumenterer WHO (2003, s. 6) for at elevene i større grad vil kunne bruke dem utenfor klasserommet dersom de får øvd på dem først i trygge omgivelser.

5.4 Mestring som en del av livsmestring

Uansett om informantene legger det tematiske eller ferdighetsaspektet til grunn for sin tolkning, forteller alle at de tror livsmestring handler om å kunne håndtere utfordringer og å mestre livet og bli en del av samfunnet. Definisjonen av mestring til Bjørndal og Bergan (2020, s. 50), legger opp til positivt stress ved at de definerer mestring som å håndtere situasjoner i livet. For at samfunnsfag skal kunne bidra til dette, er det viktig å trekke inn

mestringsforventninger (Sørensen et al., 2020, s. 105-106), slik jeg tidligere har snakket om. I tillegg er et sentralt at elevene opplever dette positive stresset. Her er det viktig at man som samfunnsfaglærer, slik Bru (2019, s. 23) argumenterer for, sørger for at elevene verken kjeder seg eller blir overveldet. I tillegg foreslår Byrkjedal-Sørby og Øverland (2019, s. 112-115) blant annet at man må ha en god lærerstøtte og forutsigbarhet for å oppleve mestring. Her er samfunnsfaglærerne tydelige for å fremme livsmestring. I tillegg må elevene lære seg mestringsstrategier, for å fremme formuleringen i overordnet del sitt syn på mestring, hvor livsmestring handler om å kunne påvirke faktorer som påvirker mestring av livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Wangberg (2020, s. 29) trekker frem begrepet mestringsstillit og argumenterer for at dette er noe man må bygge opp for å kunne løse problemer. Slik jeg har argumentert for i teorikapittelet og over, er undervisvurdering i samfunnsfag særlig sentral her, hvor en slik veiledning kan bygge opp elevenes mestringsstillit som Wangberg (2020, s. 29) mener bygges opp av konstruktive tilbakemeldinger, sosial modellering og progressive mestringsopplevelser, som også er sentralt i samfunnsfaglærerens oppgave i undervisvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 6-7) og er dermed en måte man kan fremme livsmestring i samfunnsfag på.

5.5 Livsmestring i samfunnsfagundervisning

Lærerne forteller om et ulikt fokus på livsmestring i undervisningen. Fredrik mener at kompetansemålene i samfunnsfag er dekkende for folkehelse og livsmestring, og han de dermed ikke underviser om livsmestring. William jobber med livsmestring implisitt i form av ferdigheter hele tiden, mens Adam forteller at de jobber periodevis med utgangspunkt i tverrfaglige temaer og kjerneelementer. Marianne har derimot en tematisk tilnærming hvor hun tar utgangspunkt i det elevene selv etterlyser. I lærernes årsplaner, ser man at folkehelse og livsmestring bare er nevnt hos Adam og Marianne. Livsmestringsundervisning blir gjennomført veldig ulikt, og ifølge det lærerne forteller og det årsplanene deres viser, har de hovedsakelig begrenset fokus på livsmestring i undervisningen. Dette manglende fokuset fører også til at livsmestringsundervisningen blir prioritert ulikt. Hos Marianne og Fredrik blir temaer tatt opp etter som de henholdsvis passer i undervisningen eller inngår i kompetansemålene. William jobber bare med ferdigheter, mens Adam er den som forteller at periodene på skolen er del inn etter blant annet tverrfaglige temaer og har også den årsplanen som tydeligst får frem tverrfaglighet og folkehelse og livsmestring. For å fremme livsmestring

i samfunnsfag, kan lærerne selv ha et tydeligere fokus på dette i undervisningen. Dette kan også henge sammen med at de tolker formuleringen i folkehelse og livsmestring i samfunnsfag ulikt, og dermed får ulike utgangspunkt i undervisningen. For å fremme livsmestring her, kan man som jeg har påpekt tidligere, konkretisere formuleringen. Moen (2020, s. 53) argumenterer for at dersom man bruker språk tilknyttet livsmestring, vil elevene få stort utbytte av det. Samfunnsfaglærere bør derfor vektlegge dette i sin undervisning slik at livsmestring kan diskuteres i fellesskap, slik læreplanen peker på (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2) og dermed fremme livsmestring i samfunnsfag. I tillegg kan man, slik informantene etterlyser, ansvarliggjøre hvert fag i større grad slik at alle tar ansvar. I tillegg må man legge til rette for tverrfaglig arbeid for å fremme livsmestring i samfunnsfag.

5.5.1 Tverrfaglig arbeid

I analysen min, ser jeg på hvordan lærerne arbeider tverrfaglig og sammenligner dette med Koritzinsky (2021, s. 24) og hans fire hovedmodeller for organisering av lærestoff. Det viktigste jeg tar med meg herfra, er hvordan Fredrik og Marianne forteller at de ikke har tid til å samarbeide utover i faglag og at det dermed er vanskelig å legge til rette for livsmestringsarbeid og generelt tverrfaglig arbeid. Alle lærerne jobber periodevis tverrfaglig, men her spriker også informantenes svar og alle jobber hovedsakelig fagdelt. Koritzinsky (2021, s. 29) viser til de mange fordelene med å jobbe tverrfaglig. Ved å jobbe med tverrfaglig integrering, får elevene innsikt i helheten rundt problemstillingen, en dypere og forståelse rundt hvert tema, og en bedre forståelse for at temaene i den virkelige verden ikke er fagsortert (Koritzinsky, 2021, s. 27-29). Utdanningsdirektoratet (2020) viser selv til at de tverrfaglige temaene skal gi elevene perspektiver fra ulike fag slik at de kan se sammenhenger. For å fremme livsmestring i samfunnsfag, er det derfor helt avgjørende at man får jobbet med tverrfaglig integrering dersom man både skal gi elevene opplæringen i ferdighetene som livsmestring fordrer, men også god og helhetlig innsikt i temaene. Dette krever at lærerne får mer, og gjerne dedikert, tid til å planlegge et slikt samarbeid. Her viser det seg også et skille mellom videregående og ungdomsskole, hvor Marianne og Fredrik forteller at de jobber lite tverrfaglig, underviser på videregående skoler, hvor det ofte er flere elever og dermed også flere lærere og vanskeligere å planlegge. William etterlyser også et bedre system for planlegging. For å fremme livsmestring i samfunnsfag, er det nødvendig

med avsatt tid til dette, slik at lærerne sammen både kan diskutere sine forståelser, men også planlegge hvordan man skal arbeide tverrfaglig slik Viig et al. (2021, s. 25) argumenterer for.

5.6 Relasjoner

Lærerne har særlig fokus på relasjoner og sensitive temaer og at flere opplever denne delen som utfordrende. Særlig Marianne og Fredrik trekker frem at de er veldig varsomme når de underviser om de sensitive temaene som er en del av livsmestring i samfunnsfag. Slik jeg allerede har vist til, kan den åpne formuleringen bidra til at man får rom til å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, og på denne måten legge til rette for livsmestring i samfunnsfagundervisningen. I tillegg kan man, slik Røthing (2019, s. 53) argumenterer for, bruke det ubehaget som oppstår som en ressurs. For å mestre dette, må samfunnsfaglæreren skape et åpent og inkluderende fellesskap i klasserommet (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 8). Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 33) argumenterer i midlertidig for at dette relasjonelle samspillet ikke er beskrevet noe sted i formuleringene, selv om Sælebakke (2020, s. 64) viser til at relasjoner er kjernen i folkehelse og livsmestring. Også Ludvigsen-utvalget trekker frem relasjoner som en essensiell del av livsmestring (NOU 2020:2, s. 32). Relasjoner er likevel noe man skal lære om, ved at det i folkehelse og livsmestring i samfunnsfag er fokus på å få innsikt i relasjoner og å bli en del av et fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2, 4), men det er lite rundt den faktiske erfaringsbaserte delen av relasjoner. Dette kan man koble til det kontinuerlige arbeidet rundt paragraf 9A i Opplæringslova (1998, § 9 A-2), hvor elevene skal ha et godt skolemiljø. Livsmestring burde i større grad ta utgangspunkt i relasjonsarbeidet og relasjoners påvirkning på livsmestring, fremfor kun noe elevene skal få innsikt i.

Likevel er det disse relasjonene som lærerne trekker frem som noe av det viktigste de arbeider med. De begrunner dette med at dette danner selve grunnlaget for livsmestring, mens William forteller at relasjonsarbeidet føles ut som det er det viktigste og eneste de gjør. For å fremme livsmestring i samfunnsfag, kan relasjoner være noe man har fokus på, i tråd med det Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 8) argumenterer for når de peker på viktigheten av et fellesskap. Sælebakke (2018, s. 26, 113) påpeker at i denne sammenhengen er relasjonskompetanse helt grunnleggende og at effektene av gode relasjoner til lærere kan være

at elevene blir mer motiverte, trives bedre, får mindre atferdsproblemer og større læringsutbytte. Læreren har også svært mye å si for elevenes trivsel og den sosiale støtten lærere viser, kan øke elevenes evne til å takle utfordringer (Tvedt & Bru, 2019, s. 59). Dette kan kobles til livsmestring ved at trivsel, å takle utfordringer og minske atferdsproblemer kan ses i sammenheng ved å mestre. For å legge til rette for livsmestring i samfunnsfag, kan man derfor tilegne seg relasjonskompetanse. For å jobbe med dette i samfunnsfag, og dermed fremme livsmestring, kan man arbeide med sosial og emosjonell læring (SEL), som Tharaldsen og Stallard (2019, s. 76-79) trekker frem som inneholder fem kompetanseområder: utvikling av selvbevissthet, selvregulering, sosial bevissthet, relasjonsferdigheter og ansvarlig beslutningstaking. Som jeg viste i figur 2.3, kan dette kobles til WHO (2003, s. 9) sine livsferdigheter. Ved å arbeide med disse ferdighetene i SEL, får man samtidig arbeidet ferdighetsmessig, og dette kan bidra til å fremme livsmestring i samfunnsfag. Samtidig burde denne ferdighetsbaserte relasjonstilnærmingen til livsmestring, i større grad inkluderes i formuleringen.

5.7 Skolens mandat

Slik jeg allerede har vist til, er det tydelige sammenhenger mellom skolens mandat og livsmestring. Biesta (2008, s. 40) argumenterer for at formålet med skolen er kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Jeg har sett på at arbeid med relasjoner, er en måte man kan fremme livsmestring i samfunnsfag, og knyttes dermed til sosialiseringsformålet. I tillegg kan livsmestring knyttes til subjektivering, men da må elevene oppleve denne undervisningen som nyttig og de må ha gode og trygge relasjoner til lærere og medelever. Når det gjelder at elevene skal oppleve undervisningen som nyttig, kan dette kobles til mye av det jeg har drøftet over. De må oppleve mestring i møte med et individfokusert tema i tillegg til at må forstå hva temaet handler om, både med tanke på konkretisering og fokus på enten tema eller ferdigheter. På denne måten kan arbeid med livsmestring i samfunnsfag oppfylle de to formålene med skolen, sosialisering og subjektivering.

6. Avslutning

Hovedformålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere forstår temaet livsmestring og hvordan de arbeider med livsmestring. Jeg ønsker også å forstå hvordan samfunnsfagundervisning kan bidra til å fremme elevenes livsmestring, samt bidra til økt forståelse for hva det bør legges vekt på i undervisningen.. I dette siste kapittelet skal jeg trekke frem noen hovedfunn for å besvare problemstillingen min. Deretter skal jeg avslutningsvis se på de didaktiske implikasjonene disse funnene kan ha, før jeg til sist kommer med noen forslag til videre forskning.

6.1 Hovedfunn

Min problemstilling er «Hvordan forstår samfunnsfaglærere livsmestring, og hvordan kan samfunnsfag fremme elevens livsmestring?». I denne oppgaven har jeg funnet at Madsen (2020) argumenterer for at det er et individfokus i folkehelse og livsmestring i samfunnsfag og hevder at et slikt individrettet fokus kan ha motsatt effekt av det som er ønsket og at det i stedet for å lære elever å mestre livet heller legge mer press på elevene. I mine analyser kommer det frem at lærerne er uenige i at dette temaet kun har et sånt individfokus, og flere løfter også frem det kollektive og samfunnet som en del av undervisning i dette temaet.

Formuleringen av folkehelse og livsmestring er også vag og åpen, selv om kompetansemålene egentlig skal tydeliggjøre hvert fags relevans for temaet (Koritzinsky, 2021, s. 39; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det er både et fokus på temaer og et fokus på ferdigheter, i henholdsvis formuleringen i samfunnsfag og samfunnskunnskap og i overordnet del og forskningslitteraturen. Det er derfor også mange ulike tolkninger av hva folkehelse og livsmestring i samfunnsfag faktisk er og hvordan det skal undervises om dette temaet. Fra mine funn ser vi at lærerne tolker formuleringen i læreplanen ulikt og flere opplever denne som svært åpen og vid. For å fremme livsmestring i samfunnsfag, kan det derfor være behov for å presisere og konkretisere formuleringen ytterligere slik at det i større grad blir et samsvar mellom fokuset i overordnet del og formuleringen i samfunnsfag.

Informantene har likevel et tydelig fokus på at livsmestring handlet om å håndtere utfordringer, mestre livet og å bli en del av samfunnet. De hadde ulikt perspektiv på hvordan dette skulle gjøres og tok utgangspunkt i ulike ting. De prioriterer livsmestring ulikt i

undervisning, og jobber med tverrfaglighet på forskjellige måter. De arbeider hovedsakelig fagdelt, men noen hadde mer tverrfaglig integrering og flerfaglig samordning enn andre. De varierer mellom å ikke ha fokus på livsmestring, fokus på livsmestring som ferdigheter, tematisk fokus og fokus på kjerneelementer og tverrfaglige temaer. For å fremme livsmestring i samfunnsfag kan lærerne derfor legge opp til positivt stress i skolehverdagen, styrke elevenes mestringsforventning, legge opp til tverrfaglig arbeid og samarbeid for å fremme fokuset på livsmestring, ha god lærerstøtte og jobbe med mestringsstrategier. Som samfunnsfaglærer blir derfor særlig arbeidet med å modellere, gi progressive mestringsopplevelser og konstruktive mestringsorienterte tilbakemeldinger viktig.

Videre kom det frem et tydelig fokus på relasjoner og sensitive temaer. Lærerne opplevde det som utfordrende å undervise om livsmestring, fordi noen temaer opplevdes som sensitive. Dessuten arbeidet de særlig mye med livsmestring gjennom relasjoner med og mellom elevene. For å fremme livsmestring i samfunnsfag, kan man bruke den åpenheten i tolkningen til å best tilpasse livsmestringsundervisningen til sin klasse for å møte de sensitive temaene på en god måte. Dette krever god kompetanse rundt disse temaene. Arbeidet med relasjoner utpeker seg som særlig viktig da relasjoner kan ifølge Sælebakke (2020, s. 64), ses på som kjernen i folkehelse og livsmestring. For å fremme livsmestring i samfunnsfag kan man derfor bruke ubehaget som en ressurs (Røthing, 2019, s. 53), jobbe med sosial og emosjonell kompetanse, tilegne seg relasjonskompetanse, være varsom i møte med de sensitive temaene, være en god lærer og rollemodell og legge til rette for et åpent og inkluderende fellesskap.

Det mest sentrale, overordnede funnet, er at det er mange ulike måter å forstå og arbeide med livsmestring på. Informantene trekker frem både et individ- og samfunnsfokus, ferdighets- og temafokus, vage og presise beskrivelser, forskjellig grad av samarbeid og ulikt fokus på inkluderingen av folkehelse og livsmestring i undervisningen. Det som derfor kommer tydeligst frem i min analyse, er at det spriker vidt mellom hvordan de ulike informantene forstår og arbeider med livsmestring. Flere av lærerne viser likevel sammenhenger i forståelse og arbeid, men hovedsakelig er det få helhetlige fellestrekk mellom de ulike skolene.

Den store utfordringen ligger, basert på funnene mine, i at formuleringen ikke er tydelig nok. Hvis man ser på skolenes arbeid, ligger den muligens største utfordringen i at det varierer stort hvor mye lærerne har mulighet til å jobbe med folkehelse og livsmestring i fellesskap. Lærernes opplevelse av tverrfaglighet og livsmestring strekker seg fra noe som alltid er i

bakgrunnen, uten at man har et bevisst forhold til det, til noe som dannet grunnlaget for organiseringen av skoleåret. Basert på forskningslitteratur og informantenes fortellinger, fant jeg at for å kunne arbeid tverrfaglig integrert, må man få muligheten til å samarbeide om dette. Samfunnsfag er et sentralt fag å fremme livsmestring, og slik jeg har vist over, er det mange måter man kan fremme livsmestring i samfunnsfag på, men å jobbe tverrfaglig er et av hovedpunktene. For å fremme livsmestring i samfunnsfag og å få en bedre forståelse for temaet, må man på hver skole jobbe ut strategier for hvordan dette kan gjøres og få tid til dette arbeidet. Hvis ikke blir dette opp til den enkelte lærer, og livsmestringsundervisning vil mest sannsynlig bli veldig fragmentert.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Selv om min oppgave begrenser seg til fire samfunnsfaglæreres forståelse av og arbeid med livsmestring, viser deres tolkninger at det er mange mulige måter å forstå livsmestring på. Når det gjelder didaktiske implikasjoner, kan noe av det viktigste være at man prioriterer de tverrfaglige temaene og etterspør samarbeid rundt dette. Dessuten kan man arbeide aktivt med undervisvurdering for å støtte elevenes mestringsforventninger. I tillegg krever undervisning om livsmestring kunnskap, og jeg ønsker å ta med meg videre fokuset på at livsmestring ofte er sensitivt og at dette krever mye relasjonsarbeid og forberedelse. Livsmestringsarbeid innebærer temaer som ofte dukker opp uventet, og da må man være klar og utøve pedagogisk klokskap (Eriksen, 2022, s. 17).

I tillegg ønsker jeg å nevne noen videre didaktiske implikasjoner for arbeidet med formuleringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. Slik jeg viste til i innledningen, mener jeg selv at innføringen av folkehelse og livsmestring kan være et førsteutkast og at jeg håper å bidra med kunnskap til denne videreutviklingen. Derfor vil jeg anbefale at man i videre arbeid med folkehelse og livsmestring i skolen først og fremst prioriterer temaet og gir tid, plass og kunnskap om de tverrfaglige temaene slik at lærere får mulighet til å samarbeide på en tverrfaglig integrert måte. Dessuten kan det tenkes at formuleringen av folkehelse og livsmestring bør rammes inn tydeligere, inkludere ferdighetsbasert relasjonstilnærming og begrunnes i samfunnet for å få vekk presset på individet. I tillegg vil det muligens hjelpe å forankre temaet i kompetansemålene, slik at lærerne fortsatt har mulighet til å tilpasse, men i større grad får en ledesnor å rette seg etter. Sist, men ikke minst, trenger lærere mer kunnskap

om hvordan man skal undervise om livsmestring sensitive temaer i klasserommet på en god måte.

6.3 Videre forskning

I mitt forskningsstudium har jeg sett på hvordan fire samfunnsfaglærere forstår temaet folkehelse og livsmestring og hvordan samfunnsfag kan fremme livsmestring. Oppgaven er begrenset av det ikke-representative utvalget, som gjør at studiet bare til en viss grad kan generaliseres der andre selv kan vurdere om konklusjonene er gyldige for deres situasjon (Tjora, 2020, s. 240; Thagaard, 2002, s. 187). Til videre forskning kunne det vært interessant og tatt for seg et større utvalg eller ved å inkludere observasjonsdata fra klasserom for å bedre kunne kartlegge hvordan lærere arbeider med livsmestring.

Dessuten er dette en oppgave skrevet om samfunnsfag. Flere av informantene hadde et inntrykk av at temaene i folkehelse og livsmestring, naturlig falt under samfunnsfag, og at samfunnsfag derfor hadde et naturlig ansvar for temaet. Det kunne derfor vært spennende å ta for seg en lignende studie med andre fag, som for eksempel typiske realistfag, som kanskje i større grad har fått tillagt nye kompetanseområder til faget.

Det som kanskje likevel hadde vært mest hensiktsmessig å se på, er hvordan man best kan utdanne lærere til å undervise om livsmestring. Det er behov for mer kunnskap om temaet, både om enkeltelementene i folkehelse og livsmestring i samfunnsfag og samfunnsfag og i livsmestring som overordnet tema. Slik det fremsto i mine hovedfunn, er tolkningene mange og forståelsen spriker mellom de ulike informantene. Ved å forske på hvordan man best kan utdanne lærere til å undervise om livsmestring, vil man kanskje samle denne oppfattelsen og få en mer helhetlig og enhetlig tilnærming til temaet. Dette kan man også gjøre ved å forske på folkehelse og livsmestring sitt fokus på enten temaer eller ferdigheter. Ved å forske på dette, kan man få et bedre inntrykk av hva som fremmer livsmestring i størst grad, og på en bedre måte implementere det i formuleringen.

Litteraturliste

- Andreassen, S-E. (2020). Hvorfor setter lærere elever til å øve på det de er dårlige til?. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 117-134). Universitetsforlaget.
- Bahn, S., & Barratt-Pugh, L. (2013). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative Social Work*, 12(2), 186–199. <https://doi.org/10.1177/1473325011420501>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/21). NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Befring, E. (2015). Forskningsetikk. I E. Befring (Red.), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28–35). Cappelen Damm akademisk.
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Bjørndal, K. E. W., & Bergan, V. (2020). Livsmestring – hva kan det rommet?. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 45-57). Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19-41). Fagbokforlaget.
- Byrkjedal-Sørby, L. J. & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 97-120). Fagbokforlaget.
- Cohen, L, Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge: Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). Kap. 8: Lettere sagt enn gjort - å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I I. Furseth og E. L. Everett (Red.), *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre* (2. utg., s. 127–144). Universitetsforlaget.
- Fikse, C. (2020). Relasjonell kapasitetsbygging for samskaping. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 65-90). Cappelen Damm akademisk.

- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring – det sosiale aspektet ved skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 125-143). Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015a). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet.
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Helsedirektoratet. (2015b). *Well-being på norsk* (IS-2344). Helsedirektoratet.
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/_attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf
- Hjardemaal, F. (2014). Kap. 8 Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s.179-216). Fagbokforlaget.
- Institutt for helse, miljø og likeverd (HEMIL). (2020). *BARN OG UNGES HELSE OG TRIVSEL: FOREKOMST OG SOSIAL ULIKHET I NORGE OG NORDEN* (HEMIL-rapport 2020). <https://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEVAS%20rapport%202020%20%28V4%29.pdf>
- Imsen, G. (2020a). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020b). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjardemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.). Unipub.
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk Tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 122–139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Klomsten, A. T. (2020). Tiden er moden, livsmestring skal inn på timeplanen!. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 195-211). Cappelen Damm akademisk.

- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdel ring: om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling - folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Korpås, T. & Korsmo, E. K. &. (2016, 09. november). *Stortingsmelding 28: En ny retning for skoleledelse*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2016/stortingsmelding-28-en-ny-retning-for-skoleledelse/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag Vg1/Vg2 (SAK01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/sak01-01>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2020). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU). (2017). *Livsmestring i skolen – for flere små og store seire i hverdagen*. LNU. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Larsen, I. V. (2021, 08. januar). *Hvordan kan elever lære mer om livsmestring?* Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hvordan-kan-elever-lare-mer-om-livsmestring/>
- Loseke, D. R. (2017). *Methodological thinking. Basic principles of social research design*. (2. utg.). SAGE Publications.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?*. Spartacus forlag.
- Meld. St.28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St.19 (2014-2015). *Folkehelsemeldingen: Mestring og muligheter*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>

- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen?. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 48-60). Cappelen Damm akademisk.
- NESH (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III – Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health services research*, 34(5), 1189-1208.
- Ringereide, K & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (2. utg.). Blackwell Publishers.
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman & D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (4. utg., s. 31–46). SAGE Publications.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: a New Understanding of Happiness and Well-being: and How to Achieve Them*. Nicholas Brealey publishing.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. SAGE Publications.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Skulberg H., Sund A., Norvik N., Halkjelsvik, B. A. & Minken, M. (2014, 23. oktober). *Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2014/ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/>

- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Sælebakke, A. (2020). Livsmestring i et relasjonelt perspektiv. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 60-77). Universitetsforlaget.
- Sørensen, Y., Johansen, M. D. & Pettersen, M. (2020). Livsmestring – arbeid med å styrke elevers selvoppfatning. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 99-114). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Tharaldsen, K. B. & Stallard, P. (2019). Universelle tiltak for å styrke elevers motstandskraft og stressmestring. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 73-91). Fagbokforlaget.
- The World Health Organization, WHO. (2003). *Skills for Health Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School* (The World Health Organization's INFORMATION SERIES ON SCHOOL HEALTH DOCUMENT 9). WHO.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tjomsland, H. E., Viig, N. G. & Resaland, G. K. (2021). Introduksjon. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 13-17). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Tvedt, M. S. & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 47-70). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2017, 26. september). *Nettskjema-diktafon-appen*. Universitetet i Oslo.
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Universitetet i Oslo. (2018, 20. juni). *Klassifisering av data og informasjon*. Universitetet i Oslo.
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagring/infoklasser.html>
- Universitetet i Oslo. (2019, 6. mai). *Lagringsguiden*. Universitetet i Oslo.
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagringsguide.html>

- Universitetet i Oslo. (2020, 17. april). *Rutine for bruk av Zoom for røde data ved UiO*.
Universitetet i Oslo.
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/rutiner/bruk-av-zoom-for-rode-data.html>
- Universitetet i Oslo. (2021, 25. februar). *Veiledninger for bruk av Zoom/Diktafon for røde data*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/studier/master/iped/veiledninger-for-bruk-av-zoom-diktafon-for-rode-data.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 22. september). *Slik ble læreplanene utviklet*.
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 09. juni). *Hva er tverrfaglige temaer?*.
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Fagfornyelsen*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 191–206. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming i skolen. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 19-29). Fagbokforlaget.
- Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd: mental sundhed i skolen*. Hans Reitzels forlag.
- Wangberg, S. C. (2020). Folkehelse – et helsefremmende perspektiv på skolen. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (23-37). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema NSD

13.09.2022, 11:30

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i samfunnsfag](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
822160	Standard	01.11.2021

Prosjektittel

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i samfunnsfag

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Eline Wiese

Student

Emilie Louise Ibenfeldt

Prosjektperiode

01.08.2021 - 30.06.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

[Meldeskjema](#)

Kommentar

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 med vedlegg den 01.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

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 behandles 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen 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.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/60895cd9-2cdf-4db5-a64c-55ca7d06f979/0>

1/2

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemalerverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

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://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.
Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Meldeskjema NSD med endringsmelding (godkjennelse av bruk av Zoom)

13.09.2022, 11:31

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i samfunnsfag](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
822160	Standard	19.01.2022

Prosjekttittel

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i samfunnsfag

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Eline Wiese

Student

Emilie Louise Ibenfeldt

Prosjektperiode

01.08.2021 - 30.06.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 14.01.2022.

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 med vedlegg den 19.01.2022. Behandlingen kan fortsette.

Endringen består i ny databehandler ifm. endring til digitale intervju. UiO Zoom brukes til opptak av intervju. Avklart iht. interne retningslinjer ved institusjonen.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Njaal H. Neckelmann

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 3: Meldeskjema NSD med endringsmelding (utsettelse av prosjektavslutning)

13.09.2022, 11:31

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i samfunnsfag](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
822160	Standard	05.07.2022

Prosjekttittel

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i samfunnsfag

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Eline Wiese

Student

Emilie Louise Ibenfeldt

Prosjektperiode

01.08.2021 - 31.12.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato.

Vi har nå registrert 31.12.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i samfunnsfag»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervju samfunnsfaglærere om hvordan de tolker det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hovedmålet med dette masterprosjektet er å få en bedre forståelse av hvordan et utvalg samfunnsfaglærere arbeider og tolker folkehelse og livsmestring, og hvordan de bruker dette i undervisningen. Jeg ønsker å ha et særlig fokus på livsmestring. Problemstillingen jeg skal bruke for å forske på dette er: *Hvordan forstår samfunnsfaglærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvordan bruker de samfunnsfag i arbeidet for å fremme elevenes livsmestring?*

Målet mitt er å finne ut av ulike måter å forstå og tolke temaet, samt å få et innblikk i hvordan samfunnsfaglærere arbeider med og underviser i temaet gjennom året. Derfor ønsker jeg også å se på og analysere årsplanene for å se dette i sammenheng med informasjonen jeg får i intervjuene. Vi kommer til å snakke om årsplanene deres og hvordan dere jobber med folkehelse og livsmestring i intervjuene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Eline Wiese, ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO er ansvarlig for prosjektet. Datainnsamlingen vil foretas av meg, Emilie Louise Ibenfeldt, student ved lektorprogrammet på UiO.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju samfunnsfaglærere fra fire ulike skoler, to ungdomsskoler og to videregående skoler, som har jobbet med fagfornyelsen og er kjent med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. Dette innebærer at du som lærer har undervist i samfunnsfag med læreplanen fra fagfornyelsen. Det kreves ingen spesielle forkunnskaper om temaet annet enn det du har lært gjennom lærerprofesjonen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju hvor det blir tatt lydopptak. Dessuten innebærer det at jeg får en kopi av årsplanen din i samfunnsfag som jeg kan analysere og bruke i mitt masterprosjekt. I intervjuet vil du få spørsmål om dine tolkninger rundt temaet folkehelse og livsmestring. Dette innebærer at du forteller om hvordan du arbeider med temaet i samfunnsfag og hvordan du har lagt det opp i årsplanen og undervisningen din. Når det gjelder dine tolkninger rundt temaet, er jeg interessert i dine personlige tanker, men jeg er også interessert i hvordan skolen din har arbeidet med dette. Du vil få spørsmål om hva du forbinder med folkehelse og livsmestring. Jeg vil også bruke

årsplanen din for å få frem refleksjoner rundt ditt konkrete arbeid med folkehelse og livsmestring. Dette er veiledende spørsmål, og jeg er svært interessert i dine tolkninger.

Intervjuet vil vare i omtrent en time, og det vil bli gjort lydopptak. Lydopptaket fra intervjuet vil bli lagret kryptert på en egen server. Intervjuene vil bli transkribert og lagret anonymt.

Gruppeintervju: På noen skoler gjennomfører jeg gruppeintervjuer. Dette innebærer akkurat det samme som beskrevet over, bare at dere i gruppeintervjuet vil få mulighet til å reflektere både sammen og selvstendig rundt deres tolkninger og arbeid. Dessuten vil intervjuet vare noe lenger enn en time.

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. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller arbeidsgiver.

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. Det vil være jeg (Emilie Louise Ibenfeldt) og min veileder (Eline Wiese) som har tilgang til datamaterialet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven og datamaterialet vil bli lagret på egen server.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Dine personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Oslo ved førsteamanuensis Eline Wiese (eline.wiese@ils.uio.no)
- Vårt personvernombud (personvernombud@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

Eline Wiese
Prosjektansvarlig

Emilie Louise Ibenfeldt
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i samfunnsfag», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak
- å delta i gruppeintervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

- Introdusere meg selv og prosjektet, samtykkeskjema og informasjonsskriv
- Muntlig samtykke (Har du lest informasjonsskrivet, fortelle om oppgaven, anonymt å delta, frivillig, kan trekke seg og få alle opplysninger slettet → Bekrefte å ha mottatt informasjonen og samtykke
- Info (Kommer til å avbryte → diktafon, opptak i Zoom, taushetsplikten)

Introduksjon om læreren

- Hvilke fag og trinn og hvor lenge jobbet i skolen?

Forståelsen av livsmestring

Hovedspørsmål: *Hva tenker du at livsmestring er? (Formål: Hvordan tolker de livsmestring, både utfra egen oppfatning, og denne satt opp mot læreplanen) – formuleringen som artefakt*

Eventuelle støttespørsmål:

Generelt inntrykk

- Hva tenker du at livsmestring er? → generelt
- Husker du hvordan du ble introdusert for temaet? i skolen
 - Hadde du et inntrykk av temaet før du leste om det i Fagfornyelsen?
- I hvilken grad har Fagfornyelsen påvirket din forståelse av begrepet «livsmestring»? Hvordan?
- Hva tenker du at livsmestring er i samfunnsfag?
- Hva tenker du at folkehelse og livsmestring er i samfunnsfag? noen forskjell?

Formulering

- Lese opp formuleringen om folkehelse og livsmestring fra læreplanen
- Er det noe spesielt du legger merke til her? Hva tenker du når du hører dette?
- Hvis du skal gjenfortelle dette til meg, hva la du mest merke til? (læreplanen) hvor er fokuset?
- Når du hører dette, hva tenker du at livsmestring er? (læreplanen) understrekede ord
- Føler du at denne beskrivelsen av livsmestring samsvarer med din oppfattelse av begrepet?

- Hva tenker du at man bør undervise om for å ta for seg folkehelse og livsmestring?
- Hva er skolens rolle når det gjelder å hjelpe unge til å mestre livene sine?
 - Hva innebærer det å mestre livet for elevene?
 - Hva er samfunnsfagets rolle i dette?

Sammenheng mellom forståelsen og utførelsen

Hovedspørsmål: *Hvordan arbeider dere med livsmestring i samfunnsfag på din skole?*

(Formål: *Hvordan arbeider og underviser de om livsmestring individuelt og i fellesskap, og hvordan kommer det til syne i årsplanen) – årsplanen som artefakt*

Eventuelle støttespørsmål:

Årsplan

- Hvordan er årsplanen bygd opp og hvordan bruker dere den?
- Kan du si litt om hvordan dere jobber med livsmestring her hos dere?
- Hvilken rolle/fokus har folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema hos dere og i samfunnsfaget?
- Hvilke temaer som har om livsmestring tok dere utgangspunkt i når dere skulle lage årsplanen?
- Er det noen temaer dere ikke arbeider med, som du synes burde vært tatt med? (eller omvendt? Hvorfor?)

Fagfornyelsen og samarbeid

- Er du kjent med Fagfornyelsen, og hvor lenge har du eventuelt brukt læreplanene derfra?
- Har din skole jobbet med de ansatte med innføringen av Fagfornyelsen? I så fall hvordan?
 - Hvordan har dere jobbet med de tverrfaglige temaene?
- Har du samarbeidet med noen av kollegaene dine om dette temaet? Enten i samfunnsfag eller tverrfaglig?
 - Ja: Hvordan har dette fungert?
 - Nei: Kunne du tenkt deg å gjøre det?

Arbeid i praksis

- Hvordan synes du det er å arbeide med dette temaet i klasserommet?
- Hvordan har du inkludert arbeid med livsmestring i din egen samfunnsfagundervisning?

- Har du opplevd noen utfordringer eller muligheter når du underviser rundt dette temaet?
- Jobber du noe med livsmestring utover klasseromsundervisning?
- Hvordan synes du dette temaet egner seg som en del av læreplanen/ i skolen?
- Er samfunnsfaget egnet til å undervise i livsmestring? (spesielle temaer, særegenheter ved samfunnsfag)

Avslutning

- Lese problemstilling: Noe du vil legge til?
- Avslutte opptaket
- Takke for deltakelse
- Minne om anonymt, frivillig og kan trekke seg og få alle opplysninger slettet
- Bare å ta kontakt dersom de har noen flere spørsmål!

Vedlegg 6: Artefakt brukt i intervjuet

Samfunnskunnskap (VG1/VG2): Folkehelse og livsmeistring

I samfunnskunnskap handlar det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring om at elevane utviklar kunnskap om kva og kven som påverkar identiteten, sjølvkjensla, tryggleiken og tilhøyrsla deira. I faget møter elevane tema som kjønn, seksualitet, grensesetjing, rus, digitale spor og personleg økonomi. Dette kan bidra til at dei gjer gode livsval og får forståing og respekt for mangfald og for andre sine verdiar og livsval.

Samfunnsfag (1.-10): Folkehelse og livsmeistring

I samfunnsfaget handlar det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring om at elevane skal bli bevisste på sin eigen identitet og si eiga identitetsutvikling og forstå individet som ein del av ulike fellesskap. Innsikt i korleis relasjonar og tilhøyrsla blir påverka av samhandling med andre, òg digitalt, er ein del av kompetansen i faget. Faget skal bidra til at elevane kan gjere gode livsval og handtere utfordringar knytte til seksualitet, personleg økonomi, rus, utanforskap og digital samhandling. Faget skal òg bidra til å skape forståing, respekt og toleranse for mangfald og andre sine verdiar og livsval, og gi perspektiv på kva eit godt liv kan vere. Gjennom faget skal elevane kunne identifisere område der menneskeverdet blir utfordra, til dømes i samband med menneskehandel og slaveri i vår tid, og peike på tiltak for å verne om dei grunnleggjande behova menneske har.