

Livsmestring – muligheter og utfordringer i skolen

En undersøkelse om læreres forståelse av livsmestring som tverrfaglig tema, og hvilke muligheter og utfordringer de opplever i forhold til å undervise i dette temaet.

LIV ANDREA MELTVEIT

VEILEDER

Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg

Universitetet i Agder, vår 2021

Lektorutdanning for trinn 8-13

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for samfunnskunnskap og sosiologi

Antall ord: 20193

Forord

Denne masteravhandlingen markerer slutten på en givende lektorutdanning ved Universitetet i Agder. Det har vært en interessant og spennende prosess, samt utfordrende og krevende til tider. I løpet av dette prosjektet har både informantenes beskrivelser og de teoretiske bidragene gitt meg nye perspektiver på livsmestring i skolen.

Jeg vil først og fremst takke informantene som var villige til å stille til intervju, deres bidrag er svært verdifulle for oppgaven.

Også vil jeg takke familien min, samt gode venner som har gitt meg selskap og oppmuntring gjennom hele prosessen.

Til sist men ikke minst går den største takken til min veileder Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg. Ikke bare har du gitt meg enestående veiledning dette semesteret, men også vært en støttespiller de siste årene av studiet. Tusen takk for alle gode samtaler, og for den omsorgen og forståelsen du har vist meg – jeg vil alltid huske denne tiden og sette pris på at jeg hadde en som deg.

Liv Andrea Meltveit, 15. Juni 2021

Sammendrag

Tema for denne undersøkelsen er livsmestringsundervisning i samfunnsfag. Livsmestring er et nytt begrep i skolen, og derfor er det interessant å undersøke hvordan lærere forstår livsmestring og hvilke muligheter og utfordringer de har opplevd i arbeidet med temaet i undervisningssammenheng. *Folkehelse og livsmestring* ble fremhevet i skoleverket på grunn av ”utviklingen av behovet for å møte store utfordringer og negative trender i samfunnet” (NOU 2015: 8, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016). Gjennom intervjuer med seks samfunnsfaglærere har denne studiens formål vært å skape innsikt i hvordan vi kan forstå ”livsmestring” som tema, samt hvordan vi kan bruke det tverrfaglig i undervisningen i samfunnsfag.

For å belyse problemstillingen er det anvendt en kvalitativ metode, bestående av semistrukturert dybdeintervju av seks samfunnsfaglærere. Analysen av intervjuene viser at lærerne betrakter demokratisk deltakelse, debatt og undervisning om sensitive og kontroversielle temaer og relasjonskompetanse som aktuelt å undervise i innenfor livsmestring. Analysen viser også at lærerne fokuserer i stor grad på hvordan elevene kan støttes for å utvikle helsefremmende faktorer. Elevene må bli bevisst på hvordan de påvirkes og hvordan de kan påvirke omgivelsene. Med dette fokuset er det viktig å ikke legge for mye ansvar på enkelteleven om å mestre sitt eget liv. Videre viser analysen at lærerne mener samfunnsfaget er godt egnet til å jobbe tverrfaglig med livsmestring, selv om enkelte er kritiske og mener det blir ”dumpet” for mye inn i faget. En av lærerne uttrykker spesielt sin bekymring ovenfor manglede kompetanse på feltet, i og med at livsmestring skal i følge læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2021) bidra til å forebygge selvsykdom og selvmord. Det kommer tydelig frem i analysen at det trengs mer kunnskap om hva som kan være det samfunnsfaglige bidraget i livsmestring.

Det står lite om hva livsmestring innebærer i fagfornyelsens dokumenter, i tillegg er det lite empirisk forskning om begrepet. Både lærerne i denne studien og elevene trenger mer kunnskap om hvordan de kan forstå begrepet, samt hvordan man kan undervise i livsmestring på en god måte. Denne studien er et bidrag til det jeg håper blir et økt fokus på nettopp dette.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag.....	2
Innholdsfortegnelse.....	3
KAPITTEL 1	5
Innledning, presentasjon og formål	5
1.2 Bakgrunn for tema og problemstilling.....	7
1.3 Avgrensning og presisering	8
1.4 Oppgavens oppbygging	9
KAPITTEL 2	10
Begrepsavklaring og styringsdokumenter – folkehelse, livsmestring og samfunnsfag.....	10
2.1 Mestring og livsmestring	10
2.2 Folkehelse og livsmestring	11
2.3 Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag – hva, hvordan, hvorfor?.....	12
2.3.1 Hva innebærer folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?	14
2.3.2 Hvordan kan man arbeide med folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?	15
2.3.3 Hvorfor er folkehelse og livsmestring en viktig del av samfunnsfaget?	15
KAPITTEL 3	17
Teoretisk rammeverk	17
3.2 Læreres kompetanse og holdninger knyttet til endring og livsmestring – en forskningsgjennomgang	17
3.2.1 Læreres kompetanse om livsmestring.....	17
3.2.2 Læreres holdninger til endring	19
3.2 Et individperspektiv på livsmestring – kognitiv, emosjonell og relasjonell helsefremming	20
3.3 Livsmestring i et relasjonsperspektiv	24
3.4 Livsmestring i et strukturperspektiv	25
KAPITTEL 4	27
Metode	27
4.1 En kvalitativ metodetilnærming.....	27
4.1.1 Det semistrukturerte intervjuet.....	28
4.1.2 Forståelse og forarbeid	28
4.1.3 Rekruttering av deltakere	29
4.1.4 Utarbeiding og beskrivelse av intervjuguiden	32
4.1.5 Transkripsjon.....	33
4.2 Analyseprosessen	33
4.2.1 Begrensninger	33
4.2.2 Analyse og kategorisering.....	34
4.2.3 Generalisering og validitet	36
4.3 Refleksjoner om forskningsetikk	37
KAPITTEL 5	38
Empiri og drøfting	38
5.1 Lærernes forståelse av livsmestring	38
5.2 Individperspektiv	39

5.2.1 Kognitiv helsefremming	40
5.2.2 Emosjonell helsefremming	41
5.2.3 Relasjonell helsefremming	41
5.3 Relasjonsperspektiv.....	42
5.4 Strukturperspektiv.....	43
5.5 Livsmestring i samfunnsfag – hva, hvordan, hvorfor	45
5.5.1 Muligheter og utfordringer i forhold til livsmestring i undervisningen	45
KAPITTEL 6	55
Avsluttende kommentar	55
6.1 Oppsummering og refleksjoner rundt funnene	55
Litteraturliste	58
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	65
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	68

Innledning, presentasjon og formål

I løpet av de siste 20 årene har ungdommen fått mange kallenavn. Blant dem er ”generasjon prestasjon” og ”meg-generasjonen”, som følge av en ”skikkelighetstrend” der unge har fremstått som plikttoppfyllende og skoleflinke (Aakvaag, 2019). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) viser at de fleste har et godt forhold til foreldrene og opplever dem som viktige støttespillere i hverdagen sin. I tillegg viser rapporten at de fleste unge er fornøyd med egen helse (Bakken, 2018). Likevel er det en tydelig økning i selvrapporterte fysiske og psykiske helseplager, og et høyere ensomhetstall (Bakken, 2018), og flere Ungdata-undersøkelser viser en økning i kriminalitet, rusbruk, vold og skulking (Sletten & Bakken, 2016; Bakken, 2016). Over tid har det også skjedd en økning blant unge som opplever at skolen er det området de opplever mest press om å gjøre det godt. Blant dem er en av fire gutter, og halvparten av jentene (Ungdata, 2018). Videre viser resultatene fra Folkehelseinstituttet (2018, 14.mai) blant annet at mellom 15-20 prosent av norske barn og unge har en nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker. Det virker paradoksalt at flertallet rapporterer at de stort sett er fornøyd med livene sine, samtidig som selvrapporterte helseplager øker blant norske ungdommer.

Hva kan skolen bidra med for at de unge skal kunne klare å møte både dagens og morgendagens utfordringer? I arbeidet med fornyelsen av Kunnskapsløftet 2020 (videre omtalt som fagfornyelsen) ble dette spørsmålet stilt. En av de store endringene som kom gjennom kunnskapsløftet 2020 er tre tverrfaglige temaene som fremheves i skolen: *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring*. Det er særlig *Fremtidens skole: Fornyelsen av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8, 2015), som danner bakgrunnen for fagfornyelsen og for utviklingen av de tre tverrfaglige temaene (NOU 2015: 8, 2015, s. 60). Årsaken til innføringen er utviklingen av behovet for å møte store utfordringer og negative trender i samfunnet (NOU 2015: 8, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016). Det blir videre dypere begrunnet i den tilknyttede stortingsmeldingen: De tre tverrfaglige temaene skal bidra til en helhetlig forståelse av noen prioriterte temaer gjennom arbeid i flere fag, og gjennom ”å bruke kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag i sammenheng” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38).

Formålet med denne masteravhandlingen er å få en dybdeforståelse av hvordan seks samfunnsfaglærere i Norge ser på folkehelse og livsmestring, og hvordan de tar i bruk livsmestring som tema i undervisningen. Jeg vil belyse oppgavens tema med utgangspunkt i Ludvigsen-utvalgets to utredninger om fremtidens skole i Norge (NOU 2015: 8, 2015; NOU 2014: 7, 2014). En økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon, påvirker kompetansen til å gjøre ansvarlige valg i eget liv. Når det skjer en økning innen individualisme og frihet for den enkelte, blir både sjansen for å mislykkes og risikoen for å klandre seg selv for det større (Illeris et al., 2009; Eckersley, 2011). Dette bidrar også til en oppfattelse av et samfunn som gir grenseløse muligheter til å forme identitet gjennom en lang rekke individuelle valg innen utdanning, arbeid, livsstil og forbruk. Illeris, et. al., (2009, s. 39) hevder at unge mennesker opplever en tvang som følge av å ikke kunne frigjøre seg fra disse valgene. Jeg vil videre starte med en begrunnelse for valg av tema der jeg vil gå inn på bakgrunnen med temaet for oppgaven. Videre vil jeg gi en beskrivelse av temaets aktualitet og oppgavens problemstilling. Deretter vil jeg gjør rede for enkelte avgrensninger og presiseringer jeg har måttet foreta i løpet av skriveprosessen, før jeg til slutt gir en oversikt over oppgavens struktur og oppbygging.

I 2014 viser spørreundersøkelsen fra Utdanningsdirektoratet at antallet unge med psykiske vansker var høyt i Norge, og at disse vanskene påvirker deres skolehverdag både sosialt og faglig (Drugli & Lekhal, 2018; Holen & Waagene, 2014). Behovet for *livsmestring og folkehelse* i skolen begrunnes blant annet med en samfunnsutvikling der det stilles høyere krav til enkeltpersoners evne til å takle livsutfordringer (NOU 2015: 8, 2015, s. 50; Samdal et al., 2017, s. 42).

I 2015 leverte Ludvigsenutvalget sin sluttrapport *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* til Kunnskapsdepartementet. Utvalgets oppdrag hadde vært å vurdere skolens grunnopplæring opp mot fremtidens kompetansekrav (NOU 2015: 8, s. 12). Ut i fra vurderingene foreslo Ludvigsenutvalget en rekke fagfornyelser, deriblant de tre flerfaglige temaene særlig rettet mot dagsaktuelle og fremtidige utfordringer i det norske arbeids- og samfunnsnivå. I følge opplæringsloven skal elevene utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger til å mestre livene sine (1998, § 1-1). Elevers psykiske helse ble også berørt i Kunnskapsløftet fra 2006, som hadde et punkt om at skolen skal ”sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring” (Utdannings- og Forskningsdepartementet,

2006, s. 5). Alle skal få et optimalt utbytte i undervisningen, det er derimot begrepet *livsmestring* som er nytt. Den overordnede delen av læreplanen viser til at opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag til å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Vi skal ikke bare fokusere på fagopplæring lenger, men på hele eleven. Skolene skal gi elevene et godt grunnlag før de trer ut i samfunnet der de skal kunne nyte og yte til fellesskapet. Hvordan arbeidet med fornyelsen praktiseres vil derimot være forskjellig, da den enkelte skole har ulike måter å håndtere og vektlegge oppdraget på. Det er mye å sette seg inn i. Ikke bare skal de enkelte skolefagene fornyes for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse, men temaet *folkehelse og livsmestring* i seg selv innebærer å bidra til økt positivt selvbilde og en trygg identitet hos elevene. Dette innebærer også et økt fokus på fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk og personlig økonomi. Relasjoner, følelser, tanker, grenser og respekt hører også hjemme under denne kategorien (Utdanningsdirektoratet, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2016).

Hvordan skal det tverrfaglige temaet implementeres inn i skolehverdagen? Ifølge Cahill (2015) sin froskedam-metafor, hvor helsefremmende faktorer: en frisk frosk (en frisk elev), og strukturelle tiltak: en velfungerende dam (et velfungerende skolesystem), er like viktige for at eleven (frosken) skal ha det bra. Da er det rimelig å tro at metaforen vektlegger betydningen av strukturelle forhold som viktigst i undervisningen (Narvesen, 2019s. 72). I tillegg viser forskning at lærere har ulike oppfattelser av hva det i praksis innebærer å undervise i livsmestring (Narvesen, 2019; Røros, 2019). For noen er selve begrepet livsmestring uklart, og opplever det vanskelig å vite hvordan den kan inkludere arbeid med livsmestring i egen undervisning. Andre har lenge ønsket å bruke mer tid på undervisning om livsmestrings-temaer (Narvesen, 2019). Livsmestring har en tilknytning til mestring og psykisk helse, men berører mange sider av livet slik som levevaner, seksualitet, kjønn, hvordan forholde seg til medier, og forbruk og personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2019).

1.2 Bakgrunn for tema og problemstilling

Jeg er snart ferdig med lektorutdannelsen, og etter endt skolegang venter arbeidslivet. Jeg skal inn i et yrke som sentrerer seg rundt unge mennesker og deres reise inn i voksenlivet. Jeg har selv gjennom flere år på skolebenken lært om samtiden, og hvilken betydning tiden vi lever i har for våre livsjanser og utvikling av identitet. Samfunnsfaget er ett av de fagene der ansvaret for elevenes livsmestring er lagt, og derfor vil alle samfunnsfaglærere ha medansvar for at deres

elever kan mestre livene sine. Samtidig har vi lite kunnskap i dag om hvordan vi konkret kan gå frem for å løse dette oppdraget på en god måte. Ettersom temaet er en ny del i læreplanen i norsk skolesammenheng, finnes det lite empirisk forskning på læreres forståelse av begrepet og deres fremgangsmåte for å behandle temaet innenfor undervisningen. Dette ønsker jeg å gjøre noe med. Min ambisjon for denne oppgaven er å bidra til videre forskning på feltet, ettersom psykisk helse er en hjertesak for meg. I løpet av mine år som student, har jeg vært opptatt av ”å se” elevene og kunne bidra til og gjøre en forskjell for dagens unge. Derfor er jeg motivert til å lære mer om hvordan dagens lærere forstår og har tatt folkehelse og livsmestring i bruk i undervisningen. Med utgangspunkt i dette og for å bli klokere innenfor feltet, har jeg utformet følgende problemstilling:

Hva slags forståelse har lærere av livsmestring som tverrfaglig tema, og hvilke muligheter og utfordringer opplever de i forhold til å undervise i dette temaet?

Denne masteroppgaven skrives som del av lektorutdanningen i samfunnskunnskap ved Universitetet i Agder. Temaet folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema, og i arbeidet med oppgaven har jeg derfor benyttet meg av et teorimangfold. Jeg har hentet teoriressurser fra sosiologi, helseforskning og psykologi, men også fra skoleforskning generelt og samfunnsfagdidaktikken spesielt. I oppgaven har jeg benyttet kvalitative intervjuer med 6 samfunnsfaglærere. Jeg har intervjuet dem om deres forståelse og holdninger til temaet, hvordan de har implementert folkehelse og livsmestring inn i samfunnsfaget, og finner ut at lærerne er svært positive til implementeringen, men ser temaet som utfordrende å jobbe med.

1.3 Avgrensning og presisering

Grunnet oppgavens omfang vil jeg heretter uttale meg mest om livsmestring. Begrepene ”folkehelse” og ”livsmestring” brukes synonymt, og det gjøres ingen tydelig differensiering mellom dem i styringsdokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg ser vi en gjengang av henvisninger til kun ”livsmestring” når det skal henvises til det tverrfaglige emnet ”folkehelse og livsmestring” (Grini, 2019; Prebensen & Hegestad, 2017; RVTS Sør, 2017). Livsmestring er et nytt samfunnsfagdidaktisk område, dermed har jeg måttet se utenfor de få beskrivelsene som finnes av begrepet og i den forbindelse gå nøyere inn på *mestring* som er et mer etablert begrep i skolen (Wormnes & Manger, 2008). Skillet mellom ”mestring” og ”livsmestring” er ikke tydelig, men førstnevnte kan likevel anses som et mer

overordnet og bredere begrep, sammenlignet med det sammensatte begrepet ”livsmestring”. I fagfornyelsens dokumenter finner vi de beskrivelsene som eksisterer om hvordan livsmestring har utfoldet seg i skolen fra 2020.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består av seks kapitler, der det samlede formålet er å gi innsikt i hvordan seks samfunnsfaglærere forstår livsmestring som begrep, og som tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfaget. I denne oppgaven vil jeg benytte 3 typer teoretiske perspektiver hentet fra ulike disipliner som sosiologi, psykologi og pedagogikk - jeg vil drøfte livsmestring både i et individuelt-, et relasjonelt- og et strukturelt perspektiv. Samtidig settes oppgaven også inn i en samfunnsfagdidaktisk ramme.

I kapittel 1 gjør jeg rede for oppgavens tema, bakgrunn og problemstilling.

I kapittel to vil jeg gi en begrepsavklaring, der jeg vil redegjøre for folkehelse og livsmestring slik det er beskrevet både i og utenfor fagfornyelsens dokumenter. Her vil jeg også gi leseren et innblikk i livsmestring som tema i fagfornyelsens læreplan for grunnskolen og videregående skole. Til sist vil jeg redegjøre for ulike perspektiver ved samfunnsfaget i lys av den didaktiske trekanten: hva – hvordan – hvorfor.

I kapittel tre vil jeg ta for meg studiens teoretiske rammeverk. Her vil jeg først redegjøre for begrepene *mestring* og *livsmestring*. Deretter redegjøre for eksisterende forskning på læreres holdninger til livsmestring. I slutten av teorikapittelet vil jeg ta for meg tre perspektiver på livsmestring – individ, relasjon og struktur.

I kapittel fire beskriver og diskutere jeg de metodiske valgene jeg har gjort i denne studien. Det femte kapittelet omhandler studiens analyse og drøfting. Jeg vil drøfte mine funn i lys av både tidligere forskning på feltet, de teoretiske perspektivene og samfunnsfagets mandat. deretter fordeler jeg disse synspunktene på individ-, relasjons-, og strukturperspektivet. I det sjette og siste kapittelet, oppsummerer jeg oppgavens hovedfunn og løfter frem de potensielle implikasjonene denne studien har for samfunnsfagdidaktikken.

Begrepsavklaring og styringsdokumenter – folkehelse, livsmestring og samfunnsfag

Jeg vil i dette kapittelet definere de sentrale begrepene og det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan temaet folkehelse og livsmestring gjenspeiles i skolens overordnede styringsdokumenter generelt og i fagfornyelsen spesielt. Til slutt vil jeg gi en beskrivelse av det tverrfaglige temaet i samfunnsfag, ved bruk av den didaktiske trekanten.

2.1 Mestring og livsmestring

”Å mestre livet er å mestre skolen, å mestre skolen er å mestre livet” (Uthus mfl. 2017). I følge Store norske leksikon blir begrepet ”mestring” brukt i flere tilfeller. Den generelle betydningen går ut på at personen skal håndtere utfordringer (skilsmisse, alvorlig sykdom, vedvarende stress), og oppgaver (for eksempel en eksamen) som man møter gjennom livsløpet (snl.no/mestring). I psykologen Albert Banduras sosial-kognitive teori, er han opptatt av ”self-efficacy” som betyr forventning om mestring på norsk. Det å ha troen på egen evne står sentralt i denne teorien. Han hevder at læring skjer i interaksjon mellom atferd, personlige faktorer og miljø. Disse faktorene påvirker og blir påvirket av hverandre (Bandura, 1997, s. 6-7). Individets oppfatning av egen mestringsevne utgjør et viktig aspekt på individets selvoppfatning og troen på seg selv (Bandura, 1997, s. 79). Har vi liten tro på at vi greier det, blir innsatsen relativt lunken. Jo bedre tro på resultatet, desto mer energi setter vi inn (Imsen, 2005). Disse mestringsforventningene er avgjørende for hvordan individet tenker, motivere seg selv og oppfører seg (Bandura, 1977a). På den andre siden trenger ikke mestringstroen være en gjenspeiling av virkeligheten eller de fysiske kapasitetene man innehar, da man som menneske vurderer sine egne evner subjektivt. Dermed er det mestringsforventninger som spiller en avgjørende rolle. Bandura skiller mellom to slags forventninger. Den første er mestringsforventning (”efficacy expectations”), og den andre resultatforventning (”outcome expectations”) (Bandura, 1977a). Mestringsforventning er nødvendig for å nå målet, og resultatforventning gjelder for å kunne se for seg konsekvensene av handlingen. Bandura legger ikke like stor vekt på ”outcomes”, men den er likevel en del av den sosial-kognitive teorien

angående viktigheten av at lærestoffet oppleves som viktig, og at eleven ser meningen med læringsaktivitetene (Bandura, 1994). Videre fra fokuset om å mestre livet her og nå, er fokuset også på at elevene skal mestre livet i fremtiden. Verdens helseorganisasjon beskriver hvordan fokuset på livsmestring kan forbedre utdanningen og helsen. I internasjonal litteratur blir livsmestring definert som: "abilities for adaptive and positive behavior that enable individuals to effectively deal with the demands and challenges of everyday life" (World Health Organization, u.å.b, s. 3). "Life skills" inkluderes også som en av tre overordnede kategorier innenfor "21st Century skills", som blant annet handler om hvordan man kan samarbeide med andre og være fleksibel slik at man kan tilpasse seg etter omstendighetene som stadig er i forandring (Applied Educational Systems, u.å.). Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (u.å, s. 9) legger vekt på å lære elever å håndtere livet her og nå, men også å utvikle evner til å mestre dette i fremtiden.

2.2 Folkehelse og livsmestring

I den overordnede delen av læreplanverket står det at folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. For folkehelsen er det viktig med et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte. Livsmestring dreier seg mer om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2017). Temaet skal bidra til at elevene lærer om og å håndtere medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. De flerfaglige temaene innebærer også områder som "fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Videre er valg av verdier, betydningen av mening i livet, samt mellommenneskelige forhold, respekt for andre, i tillegg håndtering av tanker, emosjoner og relasjoner viktige.

Folkehelse knyttes til gode helsevalg som også utgjør en del av det å mestre livet, samt persepsjon om fysisk og psykisk helse og utfall av livsstilsvalgene en tar er av stor betydning. Det relateres også til "økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser" og poengteres betydningen av kunnskap om helsevaner og mat (NOU, 2015:8). Meld. St. 28 (2015-2016) peker på at det "vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefelleskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing" (s. 39). Dette vil kunne fremme samarbeidet mellom fagopplæring og arbeidet med

læringsmiljøet. Livsmestring inngår både i et individuelt- og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Det sosiale aspektet omhandler sosialt fellesskap og støtte som forsterker velvære, glede, mestring og egenverd. Disse vil således være med på skape en følelse av tilhørighet, som reduserer risikoen for sosiale og mentale vansker.

2.3 Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag – hva, hvordan, hvorfor?

I beskrivelsen av fagets formål og relevans står det skrevet at i samfunnsfaget i grunnskolen skal elevene kunne utforske og utvikle egen identitet. I utdanningsdirektoratets beskrivelse blir også identitet pekt ut som et av fagets viktigste temaer, gjennom kjerneelementet ”Identitet og fellesskap”:

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

Her blir identitet og relasjoner knyttet sammen. I de andre delene av læreplanen nevnes også relasjonsbygging for elevene på ulike nivåer, både på analoge og digitale plattformer. Identitet har også en betydningsfull plass i læreplanutkastet. ”Elevane skal bli bevisste på sin eigen identitet og si eiga identitetsutvikling”, som videre beskrives i samfunnsfaget i et større perspektiv: ”få ei forståing av individet som del av større fellesskap”. Elevene skal altså lære om hvordan de kan inngå i større helheter i samfunnet. Viktigheten ved å bli eksponert for ulike måter å leve ”et godt liv” på kommer sterkt frem. Elevene skal lære hvordan de kan ta gode livsvalg, om seksualitet, personlig økonomi, rus, utenforskap og digital samhandling. Til slutt står det også at livsmestring innebærer at elevene skal bli eksponert for utfordringer i et menneskes liv, og i den forbindelse være med på å finne løsninger for å ”verne om dei grunnleggjande behova menneske har” (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

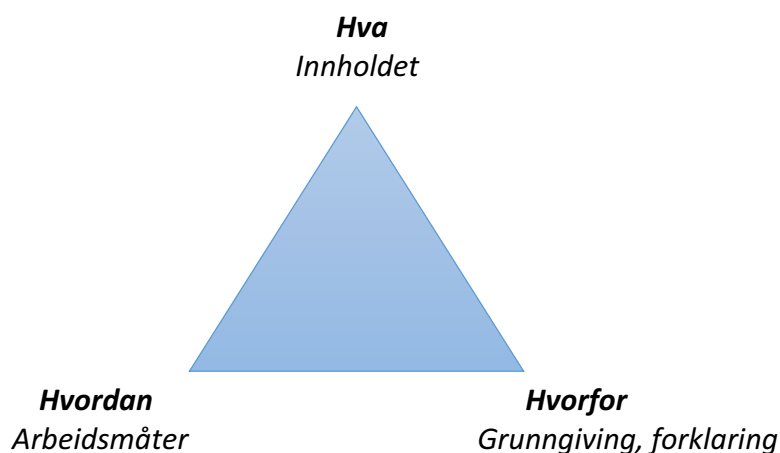
Læreplanen for samfunnskunnskap på videregående gir også elevene anledning til å utvikle og bli kjent med egen identitet og personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det overordnede formålet i planen er at samfunnskunnskap skal ”styrkje elevane si forståing av seg sjølv, samfunnet dei lever i, og korleis dei kan påverke sitt eige liv og si eiga framtid”. Videreutviklingen er at elevene her skal lære mer om hvordan identiteten til ungdom som gruppe blir formet, seksuell grensesetting og om arbeidslivet. Livsmestring har blitt en del av et kjerneelement i denne læreplanen (”identitet og livsmestring”), hvor det står at elevene skal

”forstå korleis menneske utviklar identitet og samhandlar med andre. Med utgangspunkt i si eiga livsverd skal elevena få ei forståing av kven dei er, og korleis dei kan meistre sine egne liv”. I tillegg skal elevene lære hvordan de påvirkes på ulike måter: ”kva og kven som påverkar identiteten, sjølvkjensla, tryggleiken og tilhørsla deira”. Et av de overordna formålene er at elevene skal bygge respekt for seg selv og for andre. Å skape sosial inkludering og styrke oppslutning om et mangfoldig fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Det tverrfaglige temaet i en samfunnsfaglig kontekst, går altså ut på at elevene skal bli bevisste på sin egen identitet og identitetsutvikling. Både hvordan ulike relasjoner har sin påvirkning i individets samhandling med andre på, men også digitalt. Faget skal bidra til at elevene skal klare å håndtere ulike livsvalg og utfordringer knyttet til personlig økonomi, seksualitet, rus og utenforskap. En viktig del av faget er å utvikle forståelse og toleranse av mangfold hos elevene, og ha respekt for ulikhet (Utdanningsdirektoratet, 2019).

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

For å se hvordan samfunnsfaget kan bidra i arbeidet med livsmestring, er det et godt utgangspunkt å ha klart for seg hva som kjennetegner samfunnsfaget. Ved å tydeliggjøre dette vil det være mulig i analyse- og drøftingsdelen å se hvordan lærerne integrerer livsmestring i undervisningen i samfunnsfaget. Med dette skal jeg nå først gå inn på *den didaktiske trekanten*, som inneholder de tre sentrale didaktiske spørsmålene: *hva, hvordan og hvorfor* (Aarre, Christophersen & Børhaug, 2014, s. 28) (se figur 2).



Figur 1: Den didaktiske trekanten (Aarre m.fl., 2014)

2.3.1 Hva innebærer folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?

Samfunnsfaget er et fag i stadig endring, og har et særlig ansvar for å være aktuelt (Aarre m.fl. m 2014; Christensen, 2015). Faget kjennetegnes ved å være kunnskapsorientert, og at det byr opp til refleksjon og kritisk tenkning (Solhaug, 2006, s. 227). Et av de sentrale begrepene i faget er *medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2006), og i følge Johnson og Morris (2010, s. 84-85) må kritisk medborgerskapsundervisning være tverrfaglig, elevmedvirkende og relatert til elevenes liv. Selve undervisningen skal bidra til å utvikle elevenes autonomi, samarbeidsevner, sosiale bevissthet og ønske om å påvirke samfunnet. Noen sentrale temaer i samfunnsfaget er *kultur, holdninger og mangfold* (Børhaug, 2005; Aarre m.fl., 2014). Ettersom vi lever i et samfunn med et voksende mangfold, er det viktig at samfunnet formidler kunnskap om andre kulturer, gjerne med hjelp fra elevgruppa (Aarre m.fl, 2014). Med *opplevelseslæring* kan dette lettere gjøres ved å flytte læringsarenaen utenfor klasserommet. Med hele mennesket engasjert, med både et kognitivt og emosjonelt fokus, vil være et godt utgangspunkt i arbeidet med verdier, holdninger og handlinger, mener Hunnes (2015). Samtidig er det krevende å finne balansegangen i å hjelpe elevene til å identifisere seg med kulturen i landet, samtidig som de skal være kritiske, men ikke selvutslettende kritiske til denne kulturen (Hunnes, 2015, s. 98). Hunnes (2015) løsning i dette er å jobbe for at elevene skal få et ”gjennomreflektert standpunkt”, ved å hjelpe dem til å bli selvstendige og aktivt deltakende.

Individ og samfunn er et relatert tema i samfunnsfag, og er det mest sentrale temaet i følge Aarre m.fl. (2014). Et av tre deler innenfor temaet, fokuserer på normer, individuelle handlinger, roller og fellesskap (Aarre m.fl., 2014). Den andre delen handler om skolen er som

et samfunn i miniatyr, som elevene erfarer direkte og mer enn andre deler av samfunnet. Man kan si at skolen er kanskje det første møtet med samfunnet for mange, hvor elever bruker mye tid på å trene seg opp til sosial omgang med både jevnaldrende og voksne, i tillegg til å få øvd seg på et skoledemokrati. Den siste delen handler om at skolen er en del av samfunnet, og er en samfunnsinstitusjon gjennom sine viktige samfunnsoppgaver. Skolen har også en sosialiseringfunksjon, ettersom myndighetene bestemmer kompetanser som elevene må opparbeide seg fordi det er behov for det i samfunnet.

2.3.2 Hvordan kan man arbeide med folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?

Blant samfunnsfagets vitenskapelige retninger (sosiologi, statsvitenskap, samfunnsøkonomi og sosialantropologi), er det det sosiologiske perspektivet som preger største delen av faget. Hovedsakelig på grunn av det store fokuset på elevens selvforståelse i møte med samfunnets mange institusjoner (Christensen, 2015). Solhaug (2007) påpeker viktigheten av at skolen som organisasjon er demokratisk, noe han underbygger med at demokratiske institusjoner antakeligvis har en bedre forutsetning til å overføre kunnskap, kompetanse og verdier. Demokratiske institusjoner gir bedre muligheter i å erfare hva demokratiske prosesser innebærer (Solhaug, 2007, s. 152). I skolesammenheng kan dette være at lærere, elever og foreldre blir behandlet og behandler hverandre med respekt og anerkjennelse. Det er viktig at elevene skal føle seg trygge og at skolen ivaretar deres interesser. En av de vanlige arbeidsmetodene i samfunnsfag er ”systematiske måter å skaffe opplysninger om samfunnet på” (Aarre m.fl., 2014, s. 37). For at elevene skal kunne oppleve verden som ”i prosess”, og som mulig å kunne påvirke, må de få en anledning til det Koritzinsky (2014) kaller *utforskende metoder*. Hypotesetesting og diskusjoner i klasserommet er noen viktige elementer (Børhaug, 2005), og i forbindelse med det tverrfaglige temaet livsmestring, anses samfunnsfaget som godt egnet til å delta i tverrfaglige prosjekter (Koritzinsky, 2014).

2.2.3 Hvorfor er folkehelse og livsmestring en viktig del av samfunnsfaget?

I følge Solhaug (2006) har ikke samfunnsfaget noen klar didaktisk plattform, og konkluderer med at disse identitetsutfordringene utgjør en ”didaktisk utfordring” for faget (2006, s. 228). Etter Kunnskapsløftet mener Aare, Christophersen og Børhaug (2014) det samme, og beskriver samfunnsfaget som et ”restetog” av temaer som ikke fikk plass i de andre fagene i skolen (Aarre m.fl., 2014). Ved å klargjøre hva fagets begrunnelser er, kan vi lettere komme ut av ”restetog”, og gi oss en retning for å forstå hvordan livsmestring kan høre hjemme i samfunnsfag.

I arbeidet med hva som kan anses som god utdanning, må man alltid ta stilling til de tre kategoriene *kvalifisering, sosialisering og subjektivering* (Biesta, 2014). Der *kvalifisering* innebærer å forberede elevene til å etterhvert å utøve et yrke og å delta i samfunnet, gjennom å veilede dem innen kunnskap, ferdigheter og evner (Biesta, 2014, s. 156-157). *Sosialisering* dreier seg om hvordan elevene innlemmes i eksisterende sosiale, kulturelle og politiske praksiser og tradisjoner, gjennom utdanning (Biesta, 2014, s. 156). *Subjektivering* går ut på utdanningens innflytelse på det enkelte individ, og er etter Biesta (2011) skolens viktigste formål (Biesta, 2014, s. 157). For å utdype kategorien vil subjektivering si å utvikle sitt fulle potensial som subjekt, og i en skolesammenheng vil det blant annet si å gi elevene muligheten til å være seg selv.

Videre har vi noe Børhaug (2005) beskriver som samfunnsfagets tre begrunnelser: nytte, politisk styring og dannelse. I samfunnsfaget kommer *nytteperspektivet* inn som et formål om at elevene skal kunne oppnå noe eller løse problemer, gjennom kunnskaper, ferdigheter og holdninger (2005, s. 174). Elevene skal også preges til å bli politisk engasjerte og påvirkes til deltakelse gjennom demokratiske kanaler, mener Børhaug. Dette omtaler han som det *politiske styringsperspektivet*, og skal legge til rette for videreføring av grunnleggende verdier og institusjoner i samfunnet (Børhaug, 2005, s. 172). Den tredje begrunnelsen, også kalt *danningsperspektivet*, handler om at elevene skal forholde seg til og delta i de ulike kulturformene i samfunnet, gjennom sin selvstendige vurdering og forståelse (Christensen, 2015, s. 174). For Børhaug (2005) innebærer dannelse at elevene får en kritisk og vurderende holdning til måten samfunnet vårt er innordnet på. Samfunnsfagets rolle blir etter hans syn, et fag der elevene skal få redskaper slik at de deretter kan på egne premisser ta stilling til samfunnet. Solhaug (2006) ser på samfunnsfaget som en anledning til å vise elevene sammenhengen mellom skolen, utdanning og samfunnet forøvrig. Der formålet med friheten og autonomien er at elevene skal bidra til utvikling og forandring av samfunnet. Dette ser vi igjen i Kunnskapsløftet, hvor det står at elevene både skal slutte opp om demokratiske verdier, samtidig kritisk forholde seg til deres læring og forhold i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer jeg først en gjennomgang av relevant forskning på læreres kunnskap og holdninger knyttet til endring og livsmestring. Deretter redegjør jeg for de tre perspektivene på livsmestring som jeg anvender i denne oppgaven – *individperspektivet* med fokus på tre helsefremmende strategier: kognitiv-, emosjonell- og relasjonell helsefremming; *relasjonsperspektivet* som handler om selvregulering, mestringstro og endringskompetanse hos elevene; og til sist *livsmestring i et strukturperspektiv*. Her er fokuset på kompleksiteten rundt det å institusjonalisere *folkehelse og livsmestring*. I denne tredelingen henter jeg teoriressurser fra både sosiologisk, psykologiske, pedagogiske og samfunnsfagdidaktisk teori.

3.2 Læreres kompetanse og holdninger knyttet til endring og livsmestring – en forskningsgjennomgang

Som tidligere nevnt finnes det lite forskning rundt det tverrfaglige temaet livsmestring i skolen generelt og i samfunnsfaget spesielt. For å finne relevant og nyere forskning benyttet jeg meg av universitetsbibliotekets nettside (Oria) hvor jeg fant tidligere masteroppgaver om livsmestring. Dette var til stor hjelp for inspirasjon og se hvilke kilder som ble tatt i bruk. Derfor ser jeg det vesentlig viktig å vise til de funnene som er blitt gjort, og vil dermed ta for meg noen studier om lærernes personlige opplevelse av implementeringen av den nye læreplanen, samt deres kompetanse og holdninger til temaet *folkehelse og livsmestring*.

3.2.1 Læreres kompetanse om livsmestring

Den nye læreplanen har som nevnt tidligere blitt implementert i skolen fra høsten 2020, og for at endringene skal gjennomføres er det betydelig at prinsipper og verdier skjer på en hensiktsmessig måte (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Det handler om å omsette endringene til praksis, og i denne sammenheng skal føringene for den nye læreplanen omsettes til praksis og bli en del av hverdagen til lærerne (Roland & Ertesvåg, 2018; Rogers, 2003; Roland og Westergård, 2015). Det som har betydning for den enkeltes kapasitet og betydningen for elevenes oppnåelse er blant annet lærernes kompetanse (Rowan, Fang Chen & Miller, 1997). Kompetanse komme fra den utdannelsen og erfaringen man har, og de strategiene man bruker

(Rowan, et. al, 1997). Berg (2005) påpeker videre at lærere får sin kompetanse gjennom grunn-, etter- og videreutdanning og gjennom praktisk arbeid i skolen. Dersom det skjer en endring blir det dermed betydningsfullt hvilken utdanning og erfaring de ansatte har.

For å kunne sørge for at elever med psykiske utfordringer får den hjelpen de trenger, bør lærere ha kunnskap om psykisk helse (Berg, 2012). Det viser derimot fra en rekke studier at flere opplever å ikke ha god nok kompetanse rundt dette (Ekornes, 2016; Reinke, et. al, 2011). Fra den ene studien kommer det frem en liten gruppe lærere, 12,2%, som følte de hadde adekvat kunnskap om psykisk helse for å hjelpe elever med slike vansker (Ekornes, 2016). 42,6% av deltakerne i studien var uenig eller sterkt uenig i påstanden om at de har kunnskap omkring psykisk helse, og kan hjelpe elever med slike vansker (Ekornes, 2016). En annen studie viser det samme der 41% av lærerne var uenig eller sterkt uenig i å ha kompetanse på dette feltet (Reinke et. al, 2011). Likevel mener de fleste lærerne at de vet hvordan de skal legge merke til en person som sliter og dermed ønsker å hjelpe vedkommende, men problemet er å vite hvordan de skal følge situasjonen opp på daglig basis i en klasseromssituasjon (Ekornes, 2016). Skolen er en sentral arena for arbeid med psykisk helse og livsmestring blant elever, men litteraturen på feltet viser at lærerne ikke har kompetansen som kreves for dette arbeidet. Problematikken oppstår da dette har en betydelig del i den nye læreplanen, og lærerne fremdeles føler de sliter med å imøtekomme elevenes individuelle behov på helsebasis. Dersom det er slik, kan det stilles spørsmål ved kvalitetssikringen ved skolene og lærerstaben. Videre kan det indikere at elevene ikke får den tilretteleggingen de trenger og har rett på, fordi lærerne mangler kompetansen som kreves.

Noen forklaringer på utfordringene ved mer fokus på psykisk helse i skolen nå enn før, og læreres opplevelser av negative følelser som bekymring og hjelpeløshet (Ekornes, 2016), kan være kravet om effektiviseringen av undervisningen, fokus på prestasjoner og gode faglige resultater (Klomsten, 2017). Derfor er det viktig at programmer omkring psykisk helse må forankres tydelig i skolens planer og øvrige virksomhet (Klomsten, 2017). Det kan tenkes at psykisk helse bør vektlegges i større grad også i lærerutdanningen, noe som fremheves NOU 2015:2 (2015) med forslaget om et eget emne som kan innarbeides med konkrete læringsutbyttebeskrivelser. Det presenteres i St. Med. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009) at læreres kompetanse knytter seg til fire områder. Dette er 1) fagkompetanse, 2) didaktisk kompetanse, 3) ledelseskompetanse og 4) relasjonskompetanse. Av disse fire er det særlig relasjonskompetanse som har den nærmeste tilknytningen til livsmestring og folkehelse.

Relasjonskompetanse er en forutsetning for at lærere kan ta det ansvaret de har for å møte elevers emosjonelle og psykososiale utvikling (Berg, 2012).

I Ekornes (2016) kvalitative og kvantitative studie, intervjuer hun tre fokusgrupper i forhold til psykisk helse og livsmestring i skolen. Hun beskriver tre kompetanseaspekter. Det første aspektet er å fremme trivsel i og gjennom det daglige undervisningsarbeidet, som kan kobles opp mot opplæringsloven (1998, § 9A), hvor det beskrives at skolen skal arbeide for å skape et godt psykososialt miljø. Det andre aspektet er kompetanse for identifisere vansker på et tidlig tidspunkt og eventuelt henvise videre til hjelpetjenesten. Skolen har hjelpetjenester med tilleggskompetanse som gjør det mulig å hjelpe elever med ulike behov (Berg, 2019), men samarbeidet er avgjørende for om elevene opplever å få den hjelpen de trenger (Berg, 2012). Det tredje aspektet omhandler hjelpen elevene skal få når de kommer tilbake til skolen etter sykdomsperiode. Det skal sørges for at de fungerer godt faglig og sosialt (Ekornes, 2016), som kan sees i sammenheng med tilpasset opplæring i forhold til å legge til rette for den enkelte elev og dens forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Disse tre aspektene kan bidra til å tydeliggjøre hva det innebærer for lærere å ha kompetanse omkring det nye tverrfaglige temaet.

3.2.2 Læreres holdninger til endring

Kompetanse er viktig, men det hjelper lite dersom holdningene til et økt pedagogisk tilbud i skolen ikke er til stede. Læreres holdninger til endring er relevant for utviklingen av skolen. Dette kommer frem i Evans (2008) teori om læreres profesjonalitet som består av to hovedkomponenter; en funksjonell og en holdningsmessig. Den funksjonelle utviklingen går ut på at prestasjonene skal forbedres og endres i takt med prosedyrer og rutiner. Den holdningsmessige utviklingen handler om at holdningen må forandres i forhold til arbeidet (Evans, 2008). For at lærere skal motiveres til å endre holdningene sine, viser det seg at kunnskapsgrunnlaget på feltet må vektlegges, og det blir avgjørende at lærere vet hvorfor arbeid med psykisk helse i skolen er relevant (Ekornes, 2018). Dette kan indikere et behov for tydeligere retningslinjer om hva som er skolens mandat i møte med elevers psykiske helse.

En type kompetanse sees i sammenheng med profesjonsutøvelsen som kan knyttes til holdninger. Personlig kompetanse er avgjørende for våre relasjoner og vårt arbeid (Skau, 2017), og i forbindelse med livsmestring i skolen er denne kompetansen betydningsfull. Den handler om hvem man er og hvordan man forholder seg til andre, for eksempel evne til å ta ansvar og personlig forpliktelse. Mot til å hankses med konflikter samtidig tilegne seg ny kunnskap og bruke den i profesjonsutøvelsen (Skau, 2017). Disse eksemplene kan tydeliggjøre koblingen

mellom personlig kompetanse og holdninger, ettersom holdninger ligger til grunn for at man for eksempel tar tak i konflikter.

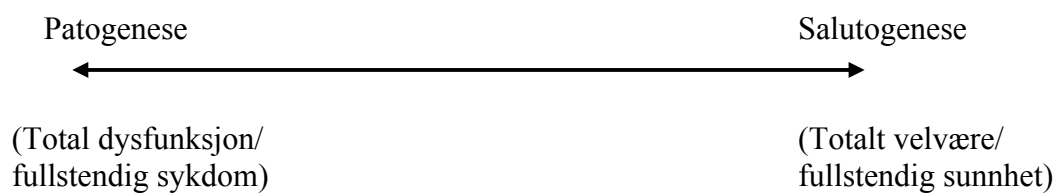
For at elever skal få et best mulig utbytte av undervisningen, har læreres motivasjon mye å si. Deres holdning til arbeidet som skal gjøres er avgjørende for utførelsen, dermed er det aktuelt å undersøke hva lærere tenker om psykisk helse i skolen. Den personlige kompetansen får en desto større verdi i lærerrollen på grunn av det nye tverrfaglige temaet. Litteraturen indikerer at lærerne har positive holdninger til arbeid omkring psykisk helse i skolen, og ser sammenhengen mellom elevers psykiske helse og deres kognitive utredelse (Ekornes, 2018). En studie viser også at elevene ønsker mer rom for å snakke om aktuelle problemstillinger for ungdom (Larsen, 2011). Dette kan føre til økt kunnskap blant dem (Andersson, 2009), men det avhenger av lærerne og deres kompetanse på området.

Skolens mandat kan være en utfordring, da det skal legges konstant til rette for utvikling og læring, i tillegg til stadig nye oppgaver som skal utføres og det blir prioriteringer for hva som skal løses først (Bru et. al, 2016). Utfordringen kan bli forstørret ved sjansen for at arbeidet omkring det nye tverrfaglige temaet oppleves som en byrde for lærerne. Tid og ressurser for dette arbeidet er goder de fleste skoler mangler (Klomsten, 2017). To studier viser at frustrasjonen vokste blant lærerne da psykisk helse skulle ta del i læreplanen i tillegg til alt annet lærestoff, ettersom temaet ”stjeler” tid fra faglige oppgaver (Larsen, 2011, Ekornes, 2018). I tillegg viser det seg at en stor andel lærere føler på utilstrekkelighet i møte med elever som har psykiske utfordringer (Ekornes, 2016). Dermed ser vi at holdningene rundt temaet i skolen er ulike. Litteraturen tilsier at majoriteten er i utgangspunktet positive til arbeid med det nye tverrfaglige temaet, men dette gjelder nødvendigvis ikke alle. Problematikken oppstår hvis noen har negative holdninger til arbeidet med psykisk helse i skolen, samtidig som de opplever det som en byrde, ettersom det nå har startet som del av den nye læreplanen.

3.2 Et individperspektiv på livsmestring – kognitiv, emosjonell og relasjonell helsefremming

Innledningsvis i oppgaven beskrev jeg den økte individualiseringen i samfunnet og knyttet dette opp mot den endrede livssituasjonen ungdommen står overfor i dag. Fagfornyelsens formål med implementeringen av livsmestring med fokus på ønskede egenskaper for hvert individ er:

”kompetanse som fremmer god psykisk helse”, og et ”positivt selvbilde og en trygg identitet”. Disse egenskapene beskrives som avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13), og forståelsen av helse og mestring finner vi igjen i den nye retningen innen psykologi som kalles *positiv psykologi* (Drugli & Lekdal, 2018; Sælebakke, 2018). Innen denne retningen har det vokst frem et behov for å kunne omtale helse på en annen måte. *Salutogenese* og *patogenese* er to ytterpunkt innen positiv psykologi, der helse forstås som et kontinuum, ettersom de aller fleste av oss til enhver tid er i bevegelse mellom dem (Olsen & Traavik, 2010, s. 29; Uthus, 2017) (se figur 3).



Figur 2: I den salutogene forståelsen er helse et kontinuum (tilpasset etter Olsen & Traavik, 2010)

Formålet med den salutogene forståelsen er å få flest mulig over mot totalt velvære (Drugli & Lekhal, 2018; Nolen-Hoeksema m.fl., 2009). Inntil fremveksten av positiv psykologi, har det vært mest fokus på helse preget av et fokus på patogenese: å diagnostisere skader, sykdom og risiko (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus & Wagenaar, 2009; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Spørsmålet om helse har gått fra å være ”hvorfør utvikler noen barn problemer?” til å bli ”hva fremmer barns positive utvikling?”. Salutogenese kan også forklares slik: ”En salutogenetisk tilnærming innebærer å se på motgang og sykdom som en naturlig del av livet. Motgang er uunngåelig, og det handler om å være rustet til å takle vanskelige situasjoner som vil oppstå” (Haugen, 2014, s. 42).

Det eksisterer en rekke individuelle variabler som er vesentlige for å kunne forstå det som foregår i skolen (Nordahl, 2012). Det forebyggende arbeidet og tiltak som iverksettes for elevenes helse, vil da fokusere på elevene som individuelle mennesker og deres identitetsutvikling og mellommenneskelige relasjoner. Innen individualismen er selvrealisering i fokus, og for å belyse individperspektivene som kommer til syne i fagfornyelsens beskrivelse av livsmestring, vil jeg kort utdype tre helsefremmende typer tilnærming fra psykologien - kognitiv, emosjonell og relasjonell - som kan bidra til å øke elevenes livsmestring.

Kognitiv helsefremming

Kognitiv helsefremming handler om hensiktsmessige måter å tenke om seg selv og verden på. Læreren kan hjelpe elevene med å håndtere vanskelige situasjoner gjennom i hvilken grad man opplever at en handling, eller sosial hendelse er innenfor eller utenfor ens egen kontroll (Myers, 2009; Olsen & Traavik, 2010). Det anses som helsefremmede å ha en indre bekreftende kontroll når man har gjort noe bra (”jeg har jobbet hardt med å forberede meg til prøven, og derfor gikk det så fint”), og å ha en ytre bekreftende kontroll ved negative utfall (”jeg var uheldig med oppgaven, og derfor gikk det ikke så bra”) (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Læreren kan altså støtte eleven og hjelpe slik at vedkommende opplever å ha kontroll i livet ved å endre tenkemåten. En annen kognitiv helsefremmede måte er å arbeide for å fremheve elevenes sterke sider og å gi elevene mestringsopplevelser (Olsen & Traavik, 2010, s. 31). Det innebærer også å gi eleven økt innflytelse over det som skjer i undervisningen, som for eksempel medvirkning i valg av undervisningsmetoder. Slike tiltak kan øke elevenes trivselsfaktor og opplevelse av tilhørighet, samt øke motivasjonen for videre læring (Engh, 2007; NOU, 2015: 2., 2015; Reeve, 2009; Wormnes & Manger, 2008). Lærerens oppgave er å ta tak i elevene som har størst utfordringer i forhold til egne ressurser og kompetanser, og synliggjøre disse for dem (Wormnes & Manger, 2008).

Selvoppfatning er et sentralt begrep både i studien om helsefremmede arbeid, men også i det salutogene perspektivet. Begrepet kan forstås som den totale opplevelsen man har av seg selv (Wormnes & Manger, 2008). Å ha et positivt selvbilde fremheves som et viktig mål med innføringen av livsmestring i læreplanutkastene (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dermed er det viktig at læreren anerkjenner og aksepterer hver elev for den h*en er (Olsen & Traavik, 2010; Sælebakke, 2018). Selvtillit er også en del av selvoppfatningen, som kan styrkes gjennom ros for det arbeidet man gjør og for de ressursene og evnene man viser gjennom ens arbeid (Bru, 2011; Olsen & Traavik, 2010). *Selvakseptering* er en annen, relatert kognitiv helsefremmede faktor. Olsen og Traavik beskriver begrepet slik: ”Selvakseptering innebærer å akseptere seg selv som den en er” (2010, s. 57). Dersom vi når egne standarder, kan vi oppleve positiv selvakseptering (Olsen & Traavik, 2010; Wormnes & Manger, 2008). Lærere er en av nøkkelpersonene som kan hjelpe elevene til høyere selvakseptering, og ved å legge til rette for positive og oppnåelige standarder, samtidig som man gir instruksjoner og støtte på veien, kan læreren bidra til høy selvakseptering hos elevene sine (Wormnes & Manger, 2008).

Emosjonell helsefremming

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

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

Dette forutsetter at læreren selv har god emosjonell kompetanse, og ettersom det innebærer å kunne forstå ens egne og andres følelser, betyr det at læreren må kunne bruke denne informasjonen for å hjelpe elevene med å regulere egne følelser.

Relasjonell helsefremming

Gode relasjoner kjennetegnes av tilhørighet, fellesskap og tillit, og bidrar til god psykisk helse (Börjesson m.fl., 2017; Uthus, 2017). I den nye læreplanen dreier flere av formålene med livsmestring seg om relasjoner. Relasjoner er også sentrale i den salutogene forståelsen (Börjesson m.fl., 2017; Sælebakke, 2018). Empatisk og inkluderende klasseledelse kan bidra til at elevens relasjonelle kompetanse styrkes (Bru, Idsøe og Øverland, 2017; Ogden, 2012). Samtidig vet vi at 16 prosent av alle elever opplever at de kun har én eller noen få lærere de kan snakke med hvis de trenger det (NOU 2015: 2, 2015, s. 122). I tillegg er det de elevene som trenger mest støtte som opplever å få minst (Holen & Waagene, 2014, s. 10).

Læreren må kunne tilpasse egne følelser, og være en omsorgsfull klasseleder som tar ansvar for relasjonens kvalitet (Drugli & Lekhal, 2018; Sælebakke, 2018), og den gode lærer-elev-relasjonen forutsetter at overvekten av interaksjonen er av positiv karakter (Ogden, 2012). Denne relasjonen kan potensielt minske risikoen for at eleven utvikler psykiske lidelser, og senke risikoen for at den ikke fullfører videregående skole (Hole & Waagene 2014, s. 11). Det vil også øke sjansen for at eleven søker hjelp fra voksne (Olsen & Traavik, 2010).

3.3 Livsmestring i et relasjonsperspektiv

Med tanke på å sette livsmestring i skolen på agendaen vil egenskaper som selvregulering, mestringstro og endringskompetanse være viktig å lære elevene. Grunnlaget for livsmestring bygger på selvverd og selvfølelse. En trygg selvfølelse bygges gjennom trygg tilknytning og gode relasjoner. Man skal lære å kjenne og forholde seg til seg selv, håndtere og regulere følelser og reaksjoner. Samtidig skal man forholde seg til andre ved å mestre samspillet. Sælebakke (2018) mener på bakgrunn av dette at læreres relasjonskompetanse er av stor betydning (s. 28-29).

Lærere må se elevene sine som enkeltindivider, vise nysgjerrighet for hva som skjer i livene deres, og vise omsorg ovenfor dem (Berg, 2005). Hvis en lærer er flink til å møte elevene i skolehverdagen, vil de trives bedre og blomstre i fagene sine. En god relasjon preges av varme og respekt (Munthe, 2011). Skaalvik & Skaalvik (2011) viser også til viktigheten ved at elever møter forskjellige typer oppmuntring fra læreren sin, og det kan være den instrumentelle og emosjonelle støtten. Den emosjonelle støtten fra læreren er å bli sett og føle seg verdsatt, og den instrumentelle er å få den hjelpen man trenger på skolen. Elever trenger en kombinasjon mellom disse to. En undersøkelse viser at elever som føler den ene typen støtte også ofte føler den andre typen støtte. Her kom det også frem at elever som føler at lærerne er støttende har en bedre psykisk helse (Skaalvik & Federici, 2014). Dersom det er en god lærer-elev-relasjon vil elevene ta faglig initiativ og ha en høyere mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2011, Skaalvik & Federici, 2014). Forskning viser også til at relasjonen mellom læreren og eleven er den mest betydningsfulle faktoren i elevens skolegang (Drugli, 2012). Hvis læreren er godt forberedt til timen og klarer å være omsorgsfull ovenfor elevene sine, vil de bli tryggere enn hvis det ikke skjer (Brandtzæg et. al, 2017).

En dårlig relasjon vil derimot gjøre at elevene vegrer seg for å gå på skolen, det vil oppstå konsentrasjonsproblemer og dårlig samarbeid (Ladd & Burgees, 2001). Bandura (1994) legger vekt på den verbale oppmuntringen fra en voksen, og en lærer som kjenner elevens sterke og svake sider, kan hjelpe til med å sette tydelige mål som eleven kan nå, samt å oppmuntre underveis i arbeidet. En elev som blir overlatt til seg selv har lettere for å gi opp. Som vist i

tabellen er det flere sitater som tilsier at lærerne har forståelse for dette, og ønsker å ha en god relasjon til elevene sine.

3.4 Livsmestring i et strukturperspektiv

Det fremheves også et mer overordnet perspektiv som er viktig i fagfornyelsens dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2016). Om innføringen av livsmestring ikke gjøres på en god måte, kan en romantisert form for selvrealisering prege undervisningen i følge Madsen (2018). Han mener selvrealisering og selvoptimalisering har blitt institusjonaliserte målsettinger. Det er også denne individualiseringen av samfunnet, og en bekymring knyttet til denne som ligger til grunn for fagfornyelsen for fremheving av livsmestring som tverrfaglig tema (Hegna, Ødegård og Strandbu, 2013). I tillegg kan de rammene vi lager for hva som egnes som god og dårlig helse påvirke elevenes livsmestring på en negativ måte (Robb, 2012). Det kritiseres videre blant annet av well-being-litteraturen for å ha lagt lista for høyt for hva som anses som ”god trivsel”. Disse idealene om en komplett mestring av livet, som lever videre etter WHO's definisjon av well-being (World Health Organization, 1948, i Robb, 2012, s. 186) er ikke forenelig med ungdomstiden. Normalen er nemlig en tid med kroppslige, mentale og følelsesmessige svingninger og utfordringer (Robb, 2012).

I det strukturelle perspektivet er opplevelsen av livsmestring og den subjektive opplevelsen av livsmestring komplisert, og kan medvirke til dårligere psykisk helse i seg selv (Madsen, 2018, s. 193). De strukturelle forholdene for anerkjente måter å møte livets utfordringer bidrar også til hva ungdommen selv anser som kulturell anerkjennelse – som å heller søke støtte hos foreldre og lærere, enn i et gjengmedlemsskap (Cahill, 2015, s. 103). Individualiseringen og dens påvirkning på vår identitet, er i dag annerledes enn før. I dag er vi i større grad på egenhånd og skal klare å forme vår egen identitet. Skarpenes (2007) fant gjennom 113 intervjuer av høyt utdannede personer i Norge, at den øvre middelklassen ikke er særlig opptatt av kultur, men heller moral. De mente det var typisk norsk å ville være ”god”, og ikke bruke kunnskaper eller kultur i grensedragningsarbeid overfor andre. Hans tidligere analyser av læreplaner i samfunnsfag hevder at faget har utviklet seg fra en sterk betoning av fagkunnskap og innføring i sentrale institusjoner og prosesser i samfunnet, til et større fokus på kompetanse for å mestre og å delta i det differensierte samfunnet for enkelteleven (2005, s. 425). Samfunnsstrukturer legger også føringer og plasserer ansvaret for å mestre livet på enkeltindivider. Studien til Amundsen et. al., (2020), viser at førti lærere fra tjuefire barne- og ungdomsskoler i seks fylker

i Norge, peker unisont på trekk ved eleven eller hjemmet som problemet. I en annen artikkel skriver Ogden (2012) om faren ved svak kommuneøkonomi, nye prioriteringer og manglete forpliktelser, som skaper stor avstand mellom idealer og virkelighet i dagens grunnskole. Elever med funksjonshemninger, lærevansker og atferdsproblemer blir avvist, marginalisert og ekskludert fra skolesystemet. Ogden viser her til en Econ-rapport (2009) av antall unge uføre i alderen fra 18-29 år fra perioden 2000-2009. Dette var den raskest voksende uføregruppen i Norge, med 41% økning, sammenlignet med andre aldersgrupper med 24%.

Skarpenes stiller spørsmål om det kan bli *for* elevsentrert ved å peke på at ”det kan skje en infantilisering av kulturen hvis man eleverer den personlige erfaringen for høyt og bestemmer kunnskap i skolen ut fra om den er relevant for den enkelte elev, heller enn om den er relevant for samfunnet” (2012, s. 76). Kunnskapsløftet 2020 viser til en bevegelse mot et mer allment elevsentrert ferdighetsfokus, der det legges vekt på at eleven selv skal lære seg allmenne metoder som vil gjøre dem bedre rustet til å møte ”(...) fremtidens samfunns- og arbeidsliv og for å leve gode liv” (NOU 2015, s. 17).

Problemet med denne samtidstrenden tilslører det faktum at karakterer, helseatferd, politisk engasjement og det å droppe ut av skolen ikke er jevnt fordelt mellom grupper av unge (Bakken & Elstad, 2012; Hegna, Ødegård og Strandbu, 2013). Cahill (2015) mener dette er bekymringsfullt, da dette bidrar til økt sosial ulikhet. Det er dokumentert at unge opplever skolen som særdeles viktig, og at de anser karakterer som den viktigste døråpneren for muligheter senere i livet (Hovdenak, 2017). Skolen har blitt en avgjørende arena å mestre, for å kunne mestre resten av livet (Hegna m.fl., 2013). Friheten i dag skapes gjennom utdannelsen, ikke gjennom arbeidslivet som på 1960-tallet. Satt på spissen kan skolens betydning sett fra elevenes ståsted oppsummeres med fire ord: ”uten utdanning – ingen fremtid” (Hovdenak, 2017, s. 17). Videre forklarer Hegna m.fl. konsekvensene med ”det skolerte samfunn”, som krever at man mestrer alle sidene ved livet. Vekten av utdanningskrav og fremtidsdisiplinering kan være så sterk at det bidrar til økt psykisk stress (2013).

Metode

Ifølge Jacobsen (2016) er hensikten med forskning å frambringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. Vi kan kalle noe for vitenskapelig kunnskap når det har vært gjenstand for systematisk og kritisk refleksjon (Malterud, 2017, s. 17). Strategien man tar i bruk for å gjennomføre dette kalles *metode*, og dreier seg om hvordan man tilnærmer seg og forsøker å ”avdekke” virkeligheten. Målet er å samle inn troverdig empiri om virkeligheten på en så god måte som overhodet mulig, og som svarer på problemstillingen som er framsatt (Jacobsen, 2016, s. 15-16). Forskerens formulering av forskningsspørsmål og valg av metode vil forme hva slags informasjon som samles inn, noe som igjen vil bestemme hvordan virkeligheten framstår, og dermed hvordan forskeren oppfatter den (Jacobsen, 2016, s. 22). Dette kapittelet vil gi leseren innsyn i de refleksjonene jeg har gjort i løpet av denne studien.

4.1 En kvalitativ metodetilnærming

Denne masteravhandlingen bygger på et kvalitativt forskningsdesign, med intervju som datainnsamlingsmetode. Ettersom jeg har vært interessert i å få en dypere forståelse av et nytt og utforsket tema, har jeg valgt en kvalitativ metode. Jeg ønsker å undersøke læreres kompetanse, holdninger og erfaringer i forbindelse med *folkehelse og livsmestring* som tverrfaglig tema i skolen, finner jeg denne fremgangsmetoden hensiktsmessig i forhold til min problemstilling. Jeg kunne tatt i bruk en kvantitativ metode for å undersøke en bredde læreres holdninger og synspunkter om temaet, men ettersom fagfornyelsen ikke er implementert på alle trinn, ville en kvantitativ tilnærming på dette tidspunktet ikke vært hensiktsmessig. Formålet ved studien er å få en så presis oppfatning som mulig av hva informantene har opplevd og erfart (Kvale & Brinkmann, 2015). Andre metoder innenfor den kvalitative tilnærmingen, er for eksempel feltarbeid eller observasjon. Observasjon kunne også vært et alternativ eller en supplerende metode å ta i bruk i denne studien. Gjennom observasjon av ved undervisning som er relevant for temaet kunne jeg notert informasjon om undervisningens innhold og gjennomføring – altså undervisningens hva og hvordan – samt også notert hva jeg observerte av aktivitet og handlinger for øvrig i klasserommet. Observasjon velges gjerne når det er

informantenes handlinger, heller enn deres meninger, oppfatninger og erfaringer, som interesserer oss (Jacobsen, 2016) I denne oppgaven ønsker jeg å få dybdeinnsikt i læreres tanker og erfaringer omkring det nye tverrfaglige temaet, og det kvalitative intervjuet anses derfor som mest relevant for å forstå intervjupersonenes synsvinkler (Kvale, Brinkmann, Andersen & Rygge et.al, 2015). Et intervju kan gi oss fyldig og omfattende kunnskap om hvilke perspektiv og synspunkt informantene har om fenomenet man undersøker (Thagaard, 2018).

4.1.1 Det semistrukturerte intervjuet

Jeg valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju. Kvale og Brinkmann (2009) definerer et semistrukturert intervju som ”en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonen livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet” (s. 325). Ved å benytte meg av denne type intervju fikk jeg både utforsket interessante samtaletråder som jeg på forhånd ikke hadde forutsett i det muntlige intervjuet jeg hadde. Samtidig kunne jeg være trygg på at jeg fikk relevante data fra alle informantene. Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet på forhånd, i tillegg var innhold og rekkefølgen fastlagt (Thagaard, 2018). I tillegg ble det stilt åpne spørsmål, som gjorde intervjuet mer fleksibelt. Individuelle intervjuer ble også valgt på grunn av de mange utfordringene ved Covid-19. Denne metoden er dessuten kjent for å oppleves mer trygg og skjermet, sammenlignet med for eksempel gruppeintervjuer (Malterud, 2017), der man blir eksponert for andre enn intervjueren, og ordvekslingen gjerne kan bringe frem flere spontane, ekspressive og emosjonelle synspunkter, der deltakerne kan stimulere hverandre både i positiv og negativ retning (Kvale et al., 2009). Ved å gå for et semistrukturert/strukturert intervju har svarene fra informantene vært lettere å sammenlikne, samtidig hadde jeg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål eller oppklare eventuelle misforståelser. Det ville ikke vært like lett dersom jeg skulle hatt intervjuer med svært stram struktur.

4.1.2 Forståelse og forarbeid

I kvalitativ forskning er forskeren selv en del av instrumentene som innhenter data (Dalland, 2007), og forskerens forforståelse kan alltid være en trussel mot studiens validitet ved at den kan være med på å påvirke studiens konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2010). Mitt ståsted som lærerstudent gjør meg svært interessert i tematikken til denne studien. Jeg kjente feltet på forhånd, noe som kan være en fordel. Samtidig kan det gjøre meg blind for ”det opplagte”. Derfor har jeg etterstrebet å være så transparent som mulig for forskningsprosessen, og vil

derfor reflektere over egen forforståelse som en viktig del av dette (Malterud, 2017). En del av min faglige bakgrunn er en bacheloroppgave om lekser i samfunnsfag, med fokus på hvordan dette påvirket elevenes faglige fremgang og helse. Jeg studerte fenomenet ”generasjon prestasjon”, og fikk et innblikk i det store daglige presset blant dagens ungdom. Min siste praksisperiode i lektorutdanningen varte fra januar til mars i 2019, og implementeringen av fagfornyelsen var et samtaleemne blant oss studenter. I løpet av perioden ønsket jeg å utforske hvordan jeg som lærer kunne hjelpe elevene på best mulig måte, både privat og i skolen. Dette ble relevant under private samtaler med enkeltelever, der de hadde ulike behov for støtte av forskjellige årsaker. I 2020 fokuserte jeg på psykisk helse, og gjorde meg kjent med Ludvigsenutvalget, og jeg engasjerte meg i fremgangen av *folkehelse og livsmestring* som tverrfaglig del i fagfornyelsen. Som et tiltak for å forhindre uheldige effekter av min egen forforståelse, har jeg jobbet for å ha et bevisst forhold til egen forståelse i alle studiens faser (Dalland, 2007). Måten jeg har gjort dette på er å notere ideene og tankene som har dukket opp i forskningsprosessen, og underveis reflektert over om og i hvilken grad de har påvirket meg i arbeidet.

4.1.3 Rekruttering av deltakere

Problemstillingen min retter seg mot lærere, og derfor var det kun lærere jeg var interessert i å intervju. Dalen (2004) beskriver valg av informanter som et særlig viktig tema innen kvalitativ forskning. Antallet informanter kan ikke være for stort da datainnsamling og databearbeiding er en tidkrevende prosess, samtidig skal intervjumaterialet gi et tilstrekkelig grunnlag for analyse. Hvor mange informanter som trengs, avhenger av forskningens formål, selv om det råder ulike meninger om hvor mange personer som bør intervjues (Postholm, 2005). Ettersom oppgaven er på 30 studiepoeng, har jeg måttet begrense antallet informanter av hensyn til oppgavens omfang.

I denne oppgaven er det gjort et bekvemmelighetsutvalg der deltakerne er selvrekruttert (Polit & Beck, 2017, s. 482). Det innebærer å pragmatisk benytte seg av de mest passende og er tilgjengelige som deltakere. Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju kun samfunnsfaglærere i Kristiansand, men på grunn av avslag fra flere skoler og lærere så jeg meg nødt til å legge ut et innlegg på Facebook i ”Samfunnsfaglærergruppen”. Her skrev jeg hva studien handlet om slik at mulige informanter på forhånd visste at de hadde kunnskap om, og forhåpentligvis erfaring og holdninger i forhold til temaet. Her fikk jeg raskt overveldende respons fra både mannlige og kvinnelige lærere som jobber i ulike byer i Norge. Ettersom informantene meldte seg frivillig

til å delta i prosjektet, kunne det være mulig at de var spesielt interesserte i temaet. Dette kan ha innvirkning på datamaterialet, ettersom utvalget kan være atypiske i forhold til resten av populasjonen med tanke på kritiske variabler. Når forskere rekrutterer deltakere med visse karakteristika på nettsider, på plakater og på sosiale medier kan disse ”bekvemmelige” fremgangsmåtene føre til at man mister noe av mangfoldet fordi deltakerne melder seg selv som frivillige. Av den grunn vil de skille seg fra de som ikke har valgt å delta (Polit & Beck, 2017, s. 252).

For å forsikre meg om at jeg fikk nok informanter til studien, tok jeg i mot både lærere fra mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående. Det vil være naturlig at de har ulike erfaringer og tilnærminger til tematikken, avhengig av fag, læreplaner, utdanning og elevenes alder.

De fikk tilbudet om å svare skriftlig på en intervjuguide og et samtykkeskjema over mail, eller stille til muntlig intervju over Zoom. Alle bortsett fra Morten ønsket å svare på intervjuguiden skriftlig. Intervjuet med Morten er det mest utfyllende, og dette viser fordelene med muntlig intervju. Med Morten ble intervjuet en samtale, der jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål, eller forklare nøyere hva jeg fokuserer på når det var uklart i spørsmålene. Utvalget besto til slutt av seks lærere, tre kvinner og tre menn fra ulike klassetrinn og forskjellige skoler i landet.

Informant	Beskrivelse
Elisabeth	<p>Kjønn: Kvinne</p> <p>Alder: 50 år</p> <p>Fag: Samfunnsfag, naturfag, matematikk.</p> <p>Erfaring: 27 år</p> <p>Trinn: Ungdomstrinnet</p>
Kjetil	<p>Kjønn: Mann</p> <p>Alder: 30 år</p> <p>Fag: Samfunnsfag, naturfag, matte, norsk, KRLE, tekstil og sløyd, svømming, IKT, musikk.</p>

	<p>Erfaring: 3 år</p> <p>Trinn: Mellomtrinnet</p>
Frank	<p>Kjønn: Mann</p> <p>Alder: 35 år</p> <p>Fag: Samfunnsfag, religion, historie.</p> <p>Erfaring: 7 år</p> <p>Trinn: Ungdomstrinnet</p>
Anna	<p>Kjønn: Kvinne</p> <p>Alder: 42 år</p> <p>Fag: Samfunnsfag, KRLE, norsk, musikk, kunst og håndverk.</p> <p>Erfaring: 10 år</p> <p>Trinn: Mellomtrinnet</p>
Morten	<p>Kjønn: Mann</p> <p>Alder: 37</p> <p>Fag: Samfunnskunnskap, politikk og menneskerettigheter, religion og etikk, sosiologi og sosialantropologi, engelsk og International English.</p> <p>Erfaring: 11 år</p> <p>Trinn: Videregående</p>

Lisa	Kjønn: Kvinne Alder: 35 Fag: Samfunnsfag, norsk, matematikk, kunst og håndverk. Erfaring: 6 år Trinn: Mellomtrinnet og ungdomsskole
------	---

Tabell 1: Beskrivelse av informantene.

I alder spenner deltakerne fra 30 til 50 år. De har en variert fagbakgrunn og har fra 3 til 27 års erfaring som lærer. Etter å ha gjennomført intervjuene vurderte jeg dataene som tilstrekkelige for kunne besvare studiens problemstilling.

4.1.4 Utarbeiding og beskrivelse av intervjuguiden

Målet med intervjuguiden var å få stilt spørsmål som gjorde at jeg fikk belyst problemstillingen. Intervjuguiden kan enten inneholde temaer som skal tas opp, eller en rekke konkrete spørsmål man ønsker å stille (Kvale, et. al, 2015). I denne oppgaven inneholdt den en rekke spørsmål, kategorisert ut i fra innholdet til spørsmålene. Den samme intervjuguiden ble sendt til alle informantene. For å kartlegge samfunnsfaglæreres refleksjoner rundt det tverrfaglige temaet og få et innblikk i hvordan man kan integrere det i undervisningen, valgte jeg å kategorisere spørsmålene innenfor tre hovedfelt: *Overordnet om livsmestring, livsmestring i samfunnsfag, og livsmestringsundervisning i samfunnsfag*. Intervjuet starter med lærerbakgrunnen deres, som jeg velger å ikke omtale ytterligere i oppgaven, da jeg ønsker å sikre lærernes anonymitet. Spørsmålene var relevante for å få et innblikk i hvilket utgangspunkt lærerne hadde for å snakke om livsmestring som begrep og i undervisningen, men er ikke til nytte i denne oppgaven utover dette, og er derfor ikke tatt med i analysen. En slik firedeling av spørsmålene ga meg flere muligheter til å forstå hvordan lærerne forstår livsmestring i relasjon til samfunnsfaget. For å få mest utav et intervju over mail, var det vesentlig for oppgaven å stille så åpne spørsmål som mulig (Grønmo, 2004), slik at vi slapp unødvendig oppfølging. Til slutt i intervjuguiden valgte jeg likevel å stille spørsmål om godkjenning til å ta kontakt hvis noe var uklart for meg, eller ved behov for et mer utfyllende svar.

4.1.5 Transkripsjon

Å transkribere betyr skifte fra en flom til en annen, å transformere. I denne sammenheng er det å oversette fra talespråk til skriftspråk. Her fikk jeg en repetisjon av intervjuet og fikk bli ekstra kjent med informanten. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at forskere som transkriberer vil huske og allerede under transkripsjonen begynne på meningsmålingen. Jeg lærte mye av denne prosessen om hvordan jeg som intervjuer kunne styre samtalen, passe på at informanten svarte på spørsmålene og være en observant lytter og intervjuer. Dette bidrar også til å øke transkripsjonens pålitelighet. Jeg transkriberte på dialekt og noterte pauser og gjentakelser, for så og oversette den transkriberte teksten til bokmål. Dette gjorde jeg for å ivareta informantens anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.2 Analyseprosessen

I denne delen vil jeg gjøre rede for og begrunne de valgene jeg har tatt i prosessen der data har blitt omgjort til funn. Jeg vil beskrive begrensningene for oppgaven, forklare stegene jeg tok i arbeidet med transkriberingen, og analyseringen av den transkriberte teksten og de besvarte dokumentene som inneholdt en intervjuguide og samtykkeskjema. Arbeidet med analysen begynte da jeg startet å utvikle prosjektbeskrivelsen, og gikk i gang med å lese teori. Etterhvert som jeg fikk tilbake svarene fra informantene på mail, var det lettere for meg å koble svarene opp mot teorien jeg hadde funnet. Transkriberingen av det ene lydopptaket var også en analyseprosess, fordi det å omsette lyd til tegn er en tolkende og meningsskapende handling (Braun & Clarke, 2006). Neste steget i prosessen var å gule ut viktige sitater fra svarene til informantene. Jeg samlet sitatene i en tabell og sorterte de ut i fra hvilken kategori de hørte til, mens jeg hele tiden reflekterte over mening i dataene og hva informantene fortalte meg.

4.2.1 Begrensninger

Koronaviruset gjør at universiteter og høyskoler må omstille seg for en ny virkelighet. Denne virkeligheten går utover det meste, og for studentene er det lettere sagt enn gjort å jobbe hjemmefra. Pandemien og strenge smitteverntiltak har lagt en demper for oppgaveskrivingen, og jeg har selv opplevd utfordringer under datainnsamlingen. Som nevnt var meningen å intervju lærere innenfor et bestemt område, i dette tilfellet i Kristiansand, men jeg så meg nødt til å rekruttere informanter utenfor byen. Det ble derfor lærere fra forskjellige steder i landet. For å gjøre det enda lettere for dem å stille som informant, kunne de få svare skriftlig gjennom

en intervjuguide. Svakheten med gjennomføringen er at svarene kan bli mangelfulle, der svarene sannsynligvis ikke blir like utfyllende som i et muntlig intervju. Den ene informanten ville stille til digitalt intervju, og etter transkriberingen ble jeg oppmerksom på hvor interessant det kunne vært om alle hadde valgt det samme. Jeg konkluderte med at seks informanter var godt nok innenfor de rammene av oppgaven, også da flere intervjuer ikke nødvendigvis ville tilføre vesentlig ny empiri til å belyse problemstillingen. Thagaard (2018) argumenterer imidlertid for at flere kriterier taler for flere informanter for å kunne belyse problemstillingen og at metningspunktet må vurderes innenfor hvert kriterie. Min vurdering er at metningspunktet er nådd innenfor hvert av kriteriene. I tillegg var det viktig for meg å gjøre en grundig og kvalitativ god vitenskapelig forskningsprosess, og jeg vurderte at et større antall informanter ikke var nødvendig for kvaliteten av oppgaven.

4.2.2 Analyse og kategorisering

Analysen skal hjelpe oss til å finne ut av hva intervjuet har å fortelle. Man deler helheten opp i mindre enheter eller deler, og dette vil hjelpe i forståelsen av de enkelte sidene ved det informantene har svart (Johannessen et al., 2010). Det kan være viktig å tenke over hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres. Analysemetoden som velges bør være styrende for utarbeidelsen av intervjuprosessen. I denne studien ble intervjuguiden utarbeidet på et forholdsvis tidligere tidspunkt i prosessen fordi den skulle legges ved søknaden til NSD. Spørsmålene ble utarbeidet med forskningsspørsmål og en foreløpig problemstilling som bakteppe. Formålet mitt var å stille så mange relevante spørsmål til problemstillingen som mulig. Jeg valgte å tematisere spørreskjemaet, ved å først gi informantene muligheten til å dvele over begrepene folkehelse og livsmestring, og hva de tror det vil si å mestre og ikke mestre livet for sine elever. Jeg ønsket å vite hvor reflekterte lærerne var og hvor gode relasjoner de hadde til elevene sine, da disse spørsmålene handlet kun om elevene. Ettersom jeg skal bli en samfunnsfagslærer selv, ønsket jeg å knytte livsmestring til samfunnsfaget. Her valgte jeg også å legge inn noen dvespørsmål, for å gi lærerne mulighet til å beskrive i mer detalj deres synspunkter og holdninger til tematikker innenfor livsmestring. Jeg ba dem også reflektere over i hvilken grad de mener det tverrfaglige temaet tilfører noe nytt til faget. Det siste temaet handler om livsmestringsundervisning i samfunnsfag for å finne ut hvordan lærerne lå an i forhold til implementeringen av temaet i faget. På denne måten fikk lærerne fortelle om erfaringene sine, og forklare ulike fremgangsmåter og utfordringer knyttet til arbeidet.

Når jeg fikk svarene fra informantene leste jeg gjennom dem flere ganger for å finne ut hva de hadde ”å fortelle” meg, for å finne mening i datamaterialet. Jeg gullet ut og markerte det jeg a, og merket meg sitater jeg ønsket å bruke i analysen. Dermed var det lettere å lage en disposisjon for drøftingsdelen. Jeg tok utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden min i utarbeidelsen av disposisjonen, for å lage en passende og god struktur. Basert på intervjuguiden min som ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen, lagde jeg en kodetabell for å få en bedre oversikt over empirien min og sammenhengen mellom empiri og teori. Tabellen så til slutt slik ut:

Kategori	Sitater
Forståelse av livsmestring	
Individperspektiv	
- Kognitiv helsefremming	
- Emosjonell helsefremming	
- Relasjonell helsefremming	
Relasjonelt perspektiv	
Strukturperspektiv	
Undervisning	
- Hensyn	
- Holdninger	

Tabell 2: Kodetabell

Til tross for utfordringene med intervjuprosessen, og frykten for at det skulle bli for lite data til studien, viste det seg at jeg hadde nok av data til å fylle inn alle kategoriene jeg ønsket å belyse. Jeg oppfattet også underveis når jeg leste og hørte gjennom intervjuene, at svarene passet i forhold til de teoretiske kategoriene jeg hadde utledet. Under det muntlige intervjuet var jeg bevisst på hva jeg ønsket å få svar på underveis. Men ettersom jeg kun hadde det ene intervjuet muntlig, kunne jeg ikke endre på spørsmålene eller organisere dem annerledes til en eventuell neste informant. Jeg merket at noen spørsmål overlappet hverandre og at det ble noe gjentakelse. Samtidig fikk informanten fortelle enda bredere om sine synspunkter når det for eksempel kom to nokså like spørsmål etter hverandre. Etter intervjuene kunne jeg stadig sette

inn nye data i tabellen og koble det opp mot relevant teori - dette var effektivt og oversiktlig da jeg gikk i gang med å presentere og analysere dataene og drøfte dem i lys av teorien.

4.2.3 Generalisering og validitet

Vanlig kritikk mot kvalitativ forskning kan være at funnene er for selvsagte og at forskningen har liten eller ingen nytteverdi for andre. Med et fåtall informanter, og ut i fra et positivistisk vitenskapssyn, er det ikke mulig å statistisk generalisere dataene (Kvale og Brinkman, 2015, s. 50). Tjora (2017, 2. 238-248) viser til tre typer generalisering innenfor kvalitativ forskning, og er kritisk til *naturalistisk generalisering*, hvor man forsøker i rapporteringen av forskningen å redegjøre godt nok for detaljene som er studert, og den transparente analysen er sentral for at den enkelte leser kan finne ut om forskningen er relevant for seg. *Moderat generalisering* skisserer innenfor hvilke rammer og kontekster resultatet vil være valid, og det forventes av forskeren å beskrive i mer systematisk forstand. Den tredje formen er *konseptuell generalisering* som ifølge Tjora bør være et mål for forskningen og analysen. Det betyr generalisering ved utvikling av konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller (cases) enn det/dem som er studert. Konseptet med den konseptuelle generaliseringen er ikke spesifikt knyttet til tid, sted eller mennesker, men at det fanger opp noe som ligger bakenfor de empiriske funnene. Tjora argumenterer med at konseptuell generalisering vil ha relevans for andre og det er derfor viktig at de fremstilles som konsepter eller teorier som kan gi ny innsikt. I denne studien er den konseptuelle generaliseringen aktuell, da den tar opp teori og knytter den til empiriske funn, som skal være til nytte for videre forskning.

Validitet referer til gyldighet og relevans. Det krever at empirien vi samler inn faktisk svarer på de forskningsspørsmålene som blir stilt (Jacobsen, 2016). En studie kan sies å ha høy grad av indre validitet om det benyttes begreper og kartleggingsmetoder som er egnet til å gi gyldige svar på forskningsspørsmålet som er stilt. God kartlegging i forkant av en studie fremheves som et viktig bidrag til studiens indre validitet (Malterud, 2017). Å bevisstgjøre meg selv på min egen forforståelse har vært viktig for å unngå at forarbeidet skulle påvirke gjennomføringen og rapporteringen av denne studien (Creswell & Miller, 2000). Ettersom det er forskeren selv som henter inn data i kvalitativ forskning (Dalland, 2007; Patton, 1999), kan mine verdier og antakelser være med på å påvirke resultatet (Kvale & Brinkmann, 2010). Foruten å ha vært bevisst på egen forforståelse, har jeg anstrengt meg for å gi leseren så detaljerte beskrivelser av stegene i forskningsprosessen som mulig. I analysen har jeg etterstrebet å være redelig overfor

lærernes beskrivelser ved å lete etter motstridende forklaringer i datamaterialet, og ved å belyse uenigheter i analysekapittelet.

4.3 Refleksjoner om forskningsetikk

Noe av det første som ble gjort var å melde inn prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Studien ble godkjent og prosjektet har vært i tråd med deres retningslinjer. Ettersom jeg ikke fikk møte informantene, var det desto viktigere å gi en nøyaktig og oversiktlig informasjon til lærerne som ønsket å stille til intervju. De fikk vite på forhånd at intervjuet kunne foregå over en intervjuguide som de svarte på skriftlig. Videre informasjonen ble samlet i et dokument kalt ”Samtykkeskjema” (se vedlegg 2). Dokumentet inkluderer en beskrivelse av studien, dens formål og planen for gjennomføringen. Den sier også noe om hva det vil innebære å være deltaker i prosjektet, i tillegg til hva datamaterialet skal brukes til. Deltakernes rettigheter, og kontaktinformasjon til prosjektets kontaktperson fra NSD blir opplyst, og dokumentet avsluttes med en seksjon for skriftlig samtykke.

I søknaden til NSD ble det gitt informasjon om at lydopptak og dokumenter fra informantene skulle oppbevares forsvarlig og at det skulle slettes når prosjektet tok slutt. Navn på informantene ble anonymisert slik at data ikke kan kobles til dem direkte. Informanten på muntlig intervju ble informert om hvorfor intervjuet ble tatt opp på bånd.

Etiske problemstillinger kan oppstå i alle ledd i en undersøkelse, fra planlegging til gjennomføring og formidling av resultatene. I starten av et forskningsprosjekt må man også vurdere temaet som skal undersøkes (Kvale et al., 2009). Det nye tverrfaglige temaet i fagfornyelsen *Folkehelse og livsmestring*, er veldig nytt og omdiskutert. Årsakene for implementeringen av temaet er også mange og sammensatte. Dette er noe jeg tok hensyn til i utarbeidingen av intervjuguiden, slik at spørsmålene ble åpne og la til rette for at deltakerne fikk fortelle *sin* forståelse og erfaring med vekt på det *de* syntes var viktig.

Empiri og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere datamaterialet fra intervjuene, og drøfte dem i lys av relevant teori. Jeg vil innledningsvis presentere hvordan lærerne forstår det tverrfaglige temaet livsmestring og drøfte dette i forhold til tidligere forskning. Deretter vil jeg drøfte funnene i forhold til de tre perspektivene individ-, relasjons- og strukturnivå innen livsmestring i skolen. Videre vil jeg presentere hvordan lærerne tenker at samfunnsfaget kan bidra til arbeidet med livsmestring i skolen, hvordan de har undervist i livsmestring, samt deres holdninger knyttet til dette. Denne delen vil drøftes både i lys av læreplanverket og samfunnsfagets mandat, samt presentert forskning på læreres kompetanse og holdninger i forhold til livsmestring og endring. Gjennom bruk av kvalitativ forskningsmetode er jeg som forsker opptatt av å løfte frem informantenes stemmer. Det vil jeg gjøre ved å gjengi sitater, samt gjenfortelle deres synspunkter med egne ord for å få et fyldigere innblikk i hver informants beretning.

5.1 Lærernes forståelse av livsmestring

Begrepet *livsmestring* er nokså nytt for lærerne, og de kommer ikke umiddelbart med noen konkrete beskrivelser eller definisjoner av hva begrepet betyr, eller hva det vil si å ha det som emne i skolen. Det er imidlertid konsensus blant lærerne at livsmestring inngår i begrepet *helse* – ”Når jeg hører det så hører jeg mye av det som ble tenkt tidlig, knyttet til psykisk helse” (Frank) – ”Jeg tenker at livsmestring og folkehelse handler om den fysiske og psykiske helsen vår og hvordan vi kan styrke denne” (Anna). – ”Tenker med en gang på det elevene sitter igjen med etter endt grunnskole for å kunne mestre både medgang og motgang senere i livet og på det som skal danne et godt grunnlag og gode holdninger mot både psykisk og fysisk helse” (Kjetil), - ”Jeg tenker også på at det er viktig at elever får vite en del om hva som skal til for å ha en god helse”. De forståelsene lærerne her gir uttrykk for kan sies å være i tråd med beskrivelsen av *folkehelse* og *livsmestring* i den overordnede delen av læreplanverket: ”Folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Likevel er helse knyttet mer opp mot begrepet folkehelse, enn det er mot *livsmestring*, som fokuserer mer på forståelse og det å ”påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Lærernes synpunkter om å umiddelbart imøtekomme

elevene i hverdagen og hjelpe dem til å takle medgang og motgang i livet, samsvarer også med Berg (2012) sin teori om relasjonskompetansen, som er en forutsetning for at lærerne tar ansvar for elevenes emosjonelle og psykososiale utvikling.

Morten hadde vansker med å forstå hva det nye begrepet i læreplanen hadde å si. For han var det viktig å jobbe seg gjennom det og få erfaring, for å utvikle forståelse av hva man legger i det.

«Fortsatt vil jeg kanskje påstå at folkehelse var nok lettere å sette seg inn i og skjønne hvordan man skulle trekke inn i fagene, enn det litt vage begrepet livsmestring da. Livsmestring er litt mer på politisk kunnskap – har det noe med livsmestring å gjøre? – men så har det jo det, men det er ikke så lett å se sånn umiddelbart» (Morten).

Morten gir her uttrykk for det samme som flere forskere har funnet – at omsettingen av endringene i fagfornyelsen kan være utfordrende når føringene blir en del av hverdagen til lærerne (Roland & Ertesvåg, 2018; Rogers, 2003; Roland og Westergård, 2015). Morten legger til at på grunn av Covid-19 har det vært enda vanskeligere enn før å tillegge seg erfaringer, spesielt på et nytt felt som *livsmestring*, der tilstedeværelse i klasserommet og det å være observant har et større fokus nå enn før.

5.2 Individperspektiv

Dette delkapittelet er delt inn etter de tre ulike typene tilnærming - kognitiv, emosjonell og relasjonell helsefremming. Flere av lærerne inntar et individperspektiv på livsmestring.

Fokuset på livsmestring i et individperspektiv dreier seg om ønskede egenskaper hos den enkelte. Forståelsen er også rettet mot et positivt selvbilde og en trygg identitet. Lisa knytter arbeidet med livsmestring i skolen i stor grad til selvtillit og bevissthet rundt egne valg: ”...styrke selvtillit og selvbilde, og gi kunnskap, dele erfaringer og forberede de på at livet har alle slags dager” – ”...å ha det godt med seg selv...” (Lisa). Hun forklarer videre at hun forbinder det å mestre livet for sine elever med det å ha fremtidstro og håp, å holde orden på egen økonomi, og legge planer men også å gjennomføre dem. Morten kommer også innpå at det handler om *trygghet*. Eleven skal våge å feile, ved å teste ut meningene sine eller holdningene de har: ”Så jeg tenker i veldig stor grad at rollen vi har er i å la de få de ferdighetene for å mestre livet, det er jo bare å la de prøve ut ting. Å la de få teste og la de få bryne seg...” (Morten). Innen

positiv psykologi er det snakk om å få flest mulig over mot totalt velvære (Drugli & Lekhal 2018; Nolen-Hoeksema m.fl., 2019), og man kan knytte Morten sitt utsagn til den nye tankegangen innen den salutogene helsen, er han uenig i. Ved å la elevene ”bryne seg”, teste ut og feile, mener Morten at elevene vil bli bedre rustet til å takle vanskelige situasjoner senere i livet.

5.2.1 Kognitiv helsefremming

Flere av informantene nevner skolen og dem selv som lærere som viktige ressurser for elevenes tankemåte rundt seg selv og samfunnet de lever i. Disse gir uttrykk for et engasjement overfor elevene og et ønske om å hjelpe dem. I følge Olsen & Traavik (2010) er det viktig at lærerne støtter elevene med å håndtere vanskelige situasjoner, og hjelpe dem slik at de opplever å ha kontroll i livet ved å endre tankemåten. Lisa forklarer at livsmestring handler om hvordan man har det med seg selv: ”Jeg tenker det handler om å kunne møte små og store utfordringer i livet på en måte som gjør at de har det godt med seg selv, at de får et verdig liv og er i stand til å ta positive valg som ikke svekker den psykiske helsen” (Lisa). Blant annet gir Kjetil uttrykk for at: ”... det er viktig at vi sørger for at alle elevene har disse kunnskapene og ferdighetene slik at vi legger til rette for gode liv for alle elevene og sosial mobilitet” (Kjetil). Frank uttrykker mye av det samme og viser til rollen som veileder når det gjelder folkehelse og livsmestring: ”Det er viktig at skolen hjelper elevene til å sortere ut hva som er bra og ikke. Vi kan også hjelpe dem til å se hva som er sunt, og hvor grensene går når en livsstil begynner å bli usunn” (Frank).

Morten begrunner sine synspunkter ut i fra evnen til å uttale seg og det å være bevisst på meningene sine: ”...men det å mestre livet vil jo si alle de tingene som står der av å vite litt om hvor standpunktene dine kommer fra, evnen til å begrunne de valgene du tar, ta reflekterte avgjørelser – stå for meningene dine. Jeg tror nok jeg har et mer rent filosofisk synspunkt på det...” (Morten). Han forklarer videre at han føler den filosofiske vinklingen treffer han best, ved å fokusere mest på dannelsesdelen når han snakker om livsmestring, enn: ”hvordan skrive en jobbsøknad” for eksempel (Morten). Ut i fra disse sitatene kan vi se at lærerne ønsker at elevene skal få hjelp til å utvikle en positiv selvoppfatning og det å ha en god nok selvtillit til å ta et standpunkt og vite hvor de står. Selvaksept er også et relevant begrep innen kognitiv helsefremming (Olsen & Traavik, 2010, s. 57) Dette kommer til syne i utsagn som ”...det å være trygg på den man er” (Kjetil) – ”Elevene skal forstå at det de gjør og den de er, er godt nok” (Anna). Samtidig nevner Frank en annen viktig karakteristikk ”Vi må huske at elevene blir påvirket av så mye, og det de blir påvirket av endrer seg i løpet av livet” (Frank). Hva som

påvirker elevenes liv vil stadig være i endring, noe som kommer frem i det salutogene perspektivet der helse forstås som et kontinuum (Olsen & Traavik, 2010). Dermed er det viktig at lærerne anerkjenner og aksepterer hver elev for den h*n er, noe som kommer frem i sitatene til Anna og Frank.

5.2.2 Emosjonell helsefremming

Drugli og Lekhal (2018) vektlegger god emosjonell kompetanse hos eleven for å kunne fungere godt sosialt. Det forutsetter at læreren selv har denne kompetansen for å kunne hjelpe elevene med å regulere deres følelser. Dette går igjen i svarene til lærerne, da de vektlegger forståelse for egne og andres følelser for å kunne fungere godt sosialt. Anna forklarer at man kan knytte det opp mot ”At det kan være vanskelig for eleven å sette grenser for seg selv eller å respektere andres grenser” (Anna). Annas synspunkt henger i tråd med sitatet til Elisabeth: ”Å være i stand til å møte andre mennesker på en god måte. At de vet å sette grenser for seg selv og å respektere andres grenser”. Morten ser også på grensesetting som vesentlig innenfor livsmestring i skolen: ”Det å kunne tolerere og jobbe med andres meninger, hvor går grensene for deres verdier kontra dine...” (Morten). Disse synspunktene finner vi igjen i det Sælebakke (2018) kaller for emosjonell kjernemuskulatur, der fokuset er å lære elevene å håndtere egne følelser og tåle andres.

5.2.3 Relasjonell helsefremming

Lærerne i denne studien ser på arbeidet med livsmestring som en viktig del av relasjonsbygging, og vesentlig for elevenes psykiske helse. Dette går igjen i Sælebakkes (2018) teori om at grunnlaget for livsmestring bygger på selvfølelse, og en god selvfølelse bygges gjennom trygg tilknytning og gode relasjoner. Elisabeth beskriver viktigheten ved at eleven har en de kan støtte seg på: ”At de har minst en venn, en fritidsaktivitet og minst en voksen de stoler på og kan få veiledning og råd av. Hvis disse faktorene er på plass, pleier det å gå bra med de aller fleste” (Elisabeth). Så lenge man har én person å betro seg til, har Elisabeth troen på at det vil gå bra. Morten har derimot erfaring med elever som ikke vet hvem de kan snakke med:

«...men vi hadde jo en situasjon på skolen vår som er relatert til et selvmord for et røft år siden, som er kjent i mediene så det finner man jo hvis man søker på navnet på skolen vår, og det står at eleven gikk der... og da har vi jo sett at det veldig mange sliter med i ettertid, er at de vet ikke hvem de kan snakke med» (Morten).

Dette er i tråd med tidligere funn som viser at kun 16 prosent av alle elever opplever at de har én eller noen få lærere i skolen de føler de kan snakke med. I følge Holen og Waagene (2014) er det de elevene som trenger mest støtte, som opplever å få minst. De nevner i tillegg at lærer-elev-relasjonen er vesentlig for trivselen blant elever i skolen, og kan potensielt minske risikoen for utvikling av psykiske lidelser (2014).

Likevel nevner informantene lite om viktigheten av en god relasjon mellom dem selv og elevene i spørsmålene om deres forståelse og skolens arbeid med livsmestring. Fokuset er mer rettet mot elevenes forhold til *andre* mennesker. Flere av lærerne mener at det å forholde seg til og vise hensyn til andre, er en viktig egenskap. Lisa mener det å skjerme seg selv og være observant på hvem man omgås med som ungdom, kan gjøre en forskjell for elevenes utvikling: "...og passe på seg selv når det kommer til forhold med andre mennesker" (Lisa). Videre argumenterer Kjetil for egenskapen ved å la andre komme til, og være en støttespiller: "...og å kunne bidra til å skape gode rom for sine medmennesker" (Kjetil). Disse sitatene viser at lærerne også ser noen av de viktige egenskapene innen gode relasjoner, som blant annet består av tilhørighet og fellesskap (Uthus, 2017). Dette vil jeg komme mer innpå i neste delkapittel.

5.3 Relasjonsperspektiv

Læreres relasjonsbygging til elevene har stor betydning for utøvelse av klasseledelse med kvalitet (Emmer & Sabornie, 2015). Det å bli sett av læreren og oppleve trygge omgivelser er viktig i arbeidet med gode relasjoner, som starter med lærerens relasjonskompetanse (Sælebakke, 2018, s. 28-29). Temaene som kommer frem hos informantene er relasjoner og roller. Å støtte elevene med å finne sin identitet, å opprettholde en god psykisk helse og selvfølelse. Selv om ingen av lærerne nevner noe konkret om relasjonen mellom lærer og elev, er flere av synspunktene deres relatert til relasjonsperspektivet. De mener det er viktig at elevene får anledning til å bli kjent med seg selv og til å utvikle egen identitet. Dette kommer til syne i utsagn som: "Jeg tror det er viktig å se hver elev og la dem få utvikle seg i den retningen de ønsker, og at man som lærer er til stede om de skulle trenge hjelp på veien" (Anna) og "Vi må la de få utvikle sin egen personlighet og se sine styrker og svakheter. La de få bli litt særegen om de vil det" (Lisa). Frank går innpå samfunnsfaget og hva det har å si for elevenes utvikling av identitet og samhold: "Faget handler om individet og dets plass i et fellesskap og det å skape forståelse mellom ulike mennesker/kulturer". Disse synspunktene samsvarer med samfunnsfagets relevans i læreplanene for både grunnskolen og videregående skole: I

læreplanen for grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019a) står det at ”Faget skal bidra til identitetsutviklingen til den enkelte”, og elevene skal også lære om ”hvordan mennesket utvikler identitet og samhandlar med andre”. Dette ser vi videre i læreplanen for videregående skole der det også står at elevene skal ”forstå korleis menneske utviklar identitet og samhandlar med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Elisabeth mener det er viktig å være positiv og ikke dvele over de negative faktorene i relasjonen med elevene. Dette forklarer hun med følgende uttalelse: ”...men det er viktig å ikke stigmatisere elevene i negativ retning. Det er mye som foregår rundt en tenåring. Jeg synes det er viktig å fokusere på det som er bra og at ting som er vanskelig nesten alltid kan løses”. Skaalvik og Skaalvik (2011) nevner derimot at det er viktig å møte elevene med forskjellige typer oppmuntring. Ved å lære å kjenne og forholde seg til seg selv, håndtere og regulere følelser og reaksjoner, det er da man danner grunnlag for livsmestring ifølge Sælebakke (2018).

5.4 Strukturperspektiv

Mye av kritikken mot livsmestring i skolen handler om symbolikken om en ”perfekt” tilstand hos elevene, der rammene for hva som er god og dårlig helse kan føre til en motsatt effekt enn hva som er ønskelig å oppnå i følge Robb (2012). Institusjonaliseringen av begrepet kritiseres også for å legge lista for høyt for hva som skal til for å mestre livet (Robb, 2012), og ved å ha et større fokus på kompetanse i emnet stiller Skarpenes (2007) spørsmål om det kan bli for elevsentrert i arbeidet mot målsettingene. Elisabeth uttrykker bekymring overfor dette, og mener som eneste lærer i studien at presset starter allerede med selve begrepet. Hun uttrykker seg slik:

«Ordet livsmestring er jeg ikke så begeistret for. Jeg synes det høres negativt ut. For meg høres det ut som om livet er noe som må mestres og kan være vanskelig å få til. Jeg skulle ønske det ble brukt et mer positivt ladet ord (for eksempel livshåndtering eller livsglede)» (Elisabeth).

I dette sitatet får *livsmestring* som del av den nye læreplanen kritikk for å virke for vanskelig å oppnå for elevene. Hun mener selve ordet er med å legge mer press på elevene bare ved å være ”negativt ladet”. I sine eksempler går hun bort i fra begrepet *mestring*, og bytter det ut med håndtering eller glede. Ved å se på den sosiale-kognitive teorien til Bandura, kan vi forstå mestring som en del av en forventningsprosess. Man trenger mestringsforventning for å kunne

nå målet (Bandura, 1997), men disse idealene om en komplett mestring av livet kan få en negativ effekt, som ikke er i tråd med en normal ungdomstid (Robb, 2012). Robb mener ungdomstiden er ment å være en periode av livet der man har emosjonelle og følelsesmessige svingninger. Likevel vitner lærernes fortellinger om at de opplever implementeringen av livsmestring som et viktig tilskudd til skolen. Anna forklarer at ”unge kanskje sliter mer psykisk nå enn før. Det kan være mange grunner til dette, men sosiale medier, internett og et høyt press om å alltid prestere på topp i både idrett, skole, i det å ha den perfekte kroppen, sosialt osv. blir for stort”. Her viser Anna forståelse for presset de unge sitter med i dag, og livsmestring blir for henne en anledning til å styrke elevenes psykiske helse, og lære elevene strategier for å takle store og små utfordringer i livet på en god måte.

Flere bekymringer knyttet til trenden i dag om at man skal mestre det meste, finner man hos Cahill (2015). Karakterer sees som særdeles viktig for å kunne oppnå et godt liv, og en døråpner for fremtiden. Den samme bekymringen finner vi hos Frank, som mener det er viktig å gjøre elevene oppmerksomme på at det er greit å feile ”på noen punkter uten at det betyr at man ikke mestrer livet som en helhet” (Frank). Som lærer har han muligheten til å dempe forventningspresset og de høye kravene elevene har til seg selv, ved å snakke jevnlig om karakterer og hvor uviktig det egentlig er i forhold til helsen deres. Derfor er det viktig som Klomsten (2017) nevner, at programmer omkring psykisk helse må forankres i skolene, ettersom kravet om gode faglige resultatet er en utfordring til dette (Klomsten, 2017).

Videre nevner Anna følgende: ”...og så skal man i tillegg lære elevene hva som er normalt og ikke” (Anna). Hun ser utfordringen ved å strukturere den personlige delen av mennesket, og i større grad enn før sette grenser for hva som er godtatt oppførsel blant ungdom og ikke. Problematikken går igjen hos Madsen (2018) som mener selve opplevelsen av livsmestring og den subjektive opplevelsen av livsmestring er komplisert. Dette er Lisa enig i og mener man må ha forståelse for at det man sier som lærer, kan treffe forskjellig på hver elev: ”Elevene er jo unike på hver sin måte, og deres forståelse av hva som er å mestre livet kan være annerledes fra en annen elevs synspunkt”. Morten legger til at ”For en elev kan det være å ikke mestre livet fordi den ikke kom seg inn på medisinstudiet, og for en annen har den mestret livet fordi den har klart å kjøpe den første bilen sin. Så det er liksom ytterpunktene satt litt på spissen der da” (Morten). Disse funnene viser at noen av lærerne er oppmerksomme på variasjonen mellom elevenes subjektive opplevelse av livsmestring. Et mulig tiltak i en strukturorientert tilnærming

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

5.5 Livsmestring i samfunnsfag – hva, hvordan, hvorfor

Lærerne mener at samfunnsfaget kan bidra til å gi elevene konkrete kompetanser som vil hjelpe dem å finne sin plass i samfunnet og i livet. De temaene som lærerne mener er særlig relevante å arbeide med i forhold til livsmestring i samfunnsfaget er arbeidsliv, medborgerskap, seksualitet, rasisme, utenforskap, kultur og mangfold. De mener også at dannelsesbegrepet som havner inn under livsmestringsundervisningen.

Jeg har valgt å dele dette delkapittelet i tre deler med fokus på mulighetene og utfordringene lærerne opplever i forhold til livsmestring i undervisningen. I lys av en didaktisk tilnærming vil jeg først ta for meg hvilke tematikker og kompetanser lærerne kobler til livsmestring. Deretter hvordan de har lagt til rette for livsmestringsundervisning, og til slutt lærernes holdninger til temaet i skolen.

5.5.1 Muligheter og utfordringer i forhold til livsmestring i undervisningen

De eksemplene som lærerne nevner fra egne erfaringer i undervisningen, vitner om at lærernes livsmestringsforståelse er mer individ- og relasjonelt orientert, enn strukturelt betinget. Samlet sett fokuserer lærerne mest på hvordan elevene forholder seg til sine medmennesker, men også hvordan de ser seg selv i interaksjonen med andre. Lærerne uttrykker positivitet omkring implementeringen av temaet, selv om flere påpeker utfordringer knyttet til undervisningen og sin egen kompetanse.

1) Hva – tematikk og kompetanse

Flere av lærerne knytter undervisningen i livsmestring opp mot det å danne elevene, som kan knyttes til kategorien Biesta (2014) kaller *kvalifisering*. Ved å kvalifisere elevene vil de etterhvert være klar for å bidra i et yrke og å delta i samfunnet. Kjetil er enig i dette: ”Ansvaret om å danne elevene ligger delvis på skolen, spesielt det å gjøre dem klar for arbeidslivet, og derfor mener jeg det havner innenfor livsmestringsundervisning” (Kjetil). I følge Lisa er det fornuftig å undervise i de temaene innenfor livsmestringsemnet, og ser nye egenskaper ved faget:

«Selv om vi kanskje har gjort det i stor grad hele tiden, men likevel åpner det for at samfunnsfaget blir mer nært, relevant for hver enkelt elev også på et personlig plan. At det ikke bare blir historie og samfunnskunnskap – men at det settes i en kontekst hvor dette kan hjelpe elevene til å forstå at det har en betydning for dem» (Lisa).

Lisa sier at det finnes en rekke muligheter i forhold til undervisning i livsmestring. Noe Larsen (2011) nevner i sin studie av at elever ønsker mer rom for å snakke om aktuelle problemstillinger for ungdom. Andersson (200) sier videre at dette vil da føre til økt kunnskap blant elevene, men det forutsetter at læreren har kompetanse på området. Lisa viser at hun er bevisst på å gjøre undervisningen relevant for elevene, og nevner videre noen temaer hun knytter til arbeidet med livsmestring i samfunnsfag:

«Det er jo i stor grad et muntlig fag, og dette er et tema som det er godt å kunne snakke og diskutere rundt. Det er også en god mulighet til å høre medelevers innspill, og kanskje få nye ideer og innspill også fra jevnaldrende. Det er også en god mulighet for å reflektere rundt hvert enkelt menneskes verdi og egenskaper – og hvordan vi som samfunn verdsetter det forskjellig. I temaer som omhandler ideologier og viktigheten av å tenke selv, bevissthet rundt rasisme, kildekritikk med tanke på å finne god hjelp på nett til ulike ting i livet» (Lisa)

Dette kan ses i sammenheng med Aare m.fl. (2014) sitt perspektiv på samfunnsfagets viktigste fokus; individ og samfunn. I skolen får elevene et tidlig møte med ”samfunnet”, og de får direkte erfaring med og trenes opp til sosial omgang med både jevnaldrende og voksne. Lisa er altså positiv til livsmestring som tema i faget og ser ikke noen nevneverdige utfordringer ved å undervise sensitive og kontroversielle tematikker som rasisme i klasserommet. Elisabeth derimot, nevner viktigheten av å være forsiktig i forhold til mangfoldet av kulturer i klasserommet, og sier: Det er fort gjort å støte noen, eller gjøre at noen ikke føler seg komfortabel i situasjonen”. Videre nevner hun noen sensitive temaer hun mener det er viktig å ta hensyn til før hun skal undervise i det: ”Det kan være fattigdom, rasisme, livsstilssykdommer, uønskede seksuelle opplevelser, kriminalitet, rus, handicap/sykdom, osv.” (Elisabeth).

Morten kobler temaer som politikk og demokrati med livsmestring, og forklarer det slik: «I forbindelse med politikk og demokrati, som jeg føler langt på vei går inn i livsmestring da, men hvis vi skal sette det litt på spissen å undervise i hvordan ett kredittkort fungerer, blir det litt vanskelig for meg å se hvor effektivt det er” (Morten). Han beskriver et konkret eksempel ”å undervise i hvordan et kredittkort fungerer”, og uttrykker en viss misnøye og mener det må

være grenser for hva som skal læres bort i et klasserom og ikke. Morten erkjenner at han setter det litt på spissen for å få frem poenget. I læreplanen for samfunnskunnskap i videregående skole fremheves imidlertid identitet og personlig økonomi sterkt, og hans synspunkter kan til en viss grad sies å være motstridende i forhold til læreplanen. Morten ser også flere utfordringer enn muligheter ved undervisning av livsmestring i samfunnsfaget. Han føler seg ikke skikket eller komfortabel med å undervise i enkelte tematikker innenfor livsmestring. Morten gir uttrykk for at tematikken ligger utenfor hans kompetansefelt, og forklare det slik:

«Er jeg skikket til å undervise om dette? Er jeg den beste og har vi noen alternativer? Der var det en del planer som ikke ble gjennomført på grunn av Coronatiltak, blant annet skulle vi ha en forbindelse med kjønnsidentitet, hente inn helsesøstre til å undervise. Ettersom jeg blant annet har for liten kunnskap på området. Jeg har ingen fagbakgrunn til å ta dette opp med elever. Men det gikk i vasken, og jeg endte opp med å bruke noe ferdigopplegg som gjorde jobben for å si det sånn, men utfordringen er at vi som samfunnsfagslærere er allmennlærere føler jeg, men det er ingen av oss som er det lenger heller. Så det er den største utfordringen føler jeg – kompetansen. Det er nok også en del utfordringer for en del at det er en del vanskelige temaer innenfor livsmestring. Seksualitet og kjønnsidentitet, overgrep osv. er vanskelige temaer som kan bli en utfordring for de fleste å undervise i» (Morten)

Videre beskriver Morten en vanskelig opplevelse av det tverrfaglige temaet, der han føler han ikke strekker til. Han forklarer videre i et annet sitat:

«Noen vinklinger er jeg med min faglige bakgrunn skikket til å snakke om, men så er det noen som snakker om utenforskap på grunn av kroppsideal, og da merker jeg med min fagbakgrunn at jeg har mindre å komme med. Og da er det jo liksom hvordan er det jeg kan hjelpe den eleven med livsmestring på noe jeg faglig sett ikke kan noe om» (Morten)

Rowen et. al. (1997) finner at lærernes kompetanse har stor betydning for den enkelte elevs kapasitet og oppnåelse av mestring av eget liv. Dermed kan Mortens manglende kompetanse være problematisk. Morten er imidlertid ikke alene. Også Kjetil kjenner på den samme følelsen av å ikke ha god nok kompetanse rundt flere av temaene innen livsmestring: ”Jeg føler ikke jeg har den utdannelsen som skal til for å imøtekomme psykiske problemer, eller hjelpe elever med slike vansker” (Kjetil). Mortens og Kjetils opplevelse av manglende kompetanse er i tråd med funn fra Reine et. al. Sin studie som viser at en stor andel lærere var uenig eller sterkt uenig i å ha tilstrekkelig kompetanse på feltet (2011). Disse sitatene tyder på et tydelig ovenfra

perspektiv i læreplanen. Lærerne skal stadig ta inn ny tematikk inn i skolen, uten at det først gjøres noe med deres kompetanse på feltet. Kompetansen er viktig, men dersom holdningene ikke er på plass har den lite å si. Som skrevet er flere av informantene positive til det nye tverrfaglige temaet, og det å fokusere mer på livsmestring i skolen. Dette viser gode holdninger til utvikling og endring. Evans (2008) mener lærernes profesjonalitet går hånd i hånd med de funksjonelle og holdningsmessige hovedkomponentene.

Selv om lærerne altså peker på noen utfordringer i forhold til å undervise i livsmestring, opplever lærerne i denne studien likevel at samfunnsfaget passer bra til å jobbe tverrfaglig med livsmestring. Kjetil mener samfunnsfaget tar for seg mange ulike områder der folkehelse og livsmestring allerede er inne i bilde: ”Vi er innom tema om alt fra seksualitet/pubertet til sosiale medier, rusmidler, forbruk og økonomi” (Kjetil). Frank er enig med Kjetil: ”Ja, det gjør det. Her er det en del aspekter knyttet til privatøkonomi, mye av seksualundervisningen, og mye av hvordan vi er med hverandre som hører hjemme” (Frank). Lisa knytter blant annet livsmestring til et av de sentrale begrepene i samfunnsfaget - *medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2006): ”Det handler jo om å bli en god borger – det å kunne ta vare på seg selv. Det å kunne se seg selv og sin rolle som en del av et større bilde og det samspillet som et samfunn er” (Lisa).

I følge Johnson og Morris (2010, s. 84-85) må kritisk medborgerskapsundervisning være tverrfaglig, og som Lisa sier er det naturlige temaer å ta opp i sammenheng med livsmestring. Frank virker i tillegg usikker på hva endringene i læreplanen vil ha og si for undervisningen i forhold til livsmestring: ”Spørsmålet blir kanskje heller mer hva det skal handle om og hva det skal brukes til” (Frank). Han knytter begrepet opp mot dannelse: ”Vi kalte det allmenndanning eller dannelse før, og liksom at det nå har litt disse andre begrepene på seg da”. Lærernes synspunkter kan knyttes til Christensens (2015, s. 174) dannelsesperspektiv, som handler om elevenes forhold til å delta i de ulike kulturformene i samfunnet, gjennom en selvstendig vurdering og forståelse. Solhaug (2006, s. 228) konkluderer med at ettersom samfunnsfaget ikke har noen klar didaktisk plattform, vil det føre til en ”didaktisk utfordring” for faget også. Dette kan sees i samråd med problematikken informantene uttrykker i denne studien.

Oppsummert mener lærerne livsmestring i samfunnsfag havner innenfor følgende hovedpunkter:

1. Psykisk helse – det å bruke samfunnsfaget til å diskutere hva det vil si å leve det gode liv. Morten ser dette som spesielt viktig å gjøre i form av debatt, eller å ”diskutere om ting som i bunn og grunn evner forutsetninger om å ta egne begrunnede valg” (Morten).
2. Å ”mestre” medborgerskap – Morten begrenser tematikken ved å nevne ”hvordan man bruker et kredittkort”, og mener det er noe han ikke har sjans til å følge opp som lærer. I tillegg nevner han politikk og demokrati som viktige temaer innen livsmestring, i forhold til å berettigede meningene sine, lære om kildekritikk, og reflektere over fordommer. Kjetil nevner viktigheten av å ”gjøre dem klar for arbeidslivet” (Kjetil), mens Frank mener livsmestring går innenfor det samme som ”allmenndanning, eller dannelse” (Frank).
3. Sensitive temaer: Lisa forbinder livsmestring med økt bevissthet innen rasisme, og Elisabeth nevner en rekke sensitive temaer hun forbinder med livsmestring: ”...fattigdom, rasisme, livsstilssykdommer, uønskede seksuelle opplevelser, kriminalitet, rus, og handicap/sykdom” (Elisabet).

2) Hvordan – direkte og indirekte undervisning

En lærer kan legge til rette undervisningen på ulike måter, der undervisningsstoffet og måten læreren underviser på kan være mer eller mindre direkte eller indirekte i forhold til det som blir omtalt (Fuglseth, 2014). En direkte form for undervisning om livsmestring innebærer å bevisstgjøre elevene på hva de skal jobbe med og hvordan, samtidig gi klare instruksjoner. Indirekte undervisning vil si å la elevene selv koble det de lærer i undervisningen til egne livssituasjoner og åpne for refleksjon. Den indirekte måten innebærer at elevene i større grad arbeider selvstendig. Elisabeth, som er lærer på en ungdomsskole hvor de aktivt har jobbet med opplegg knyttet til psykisk helse, forteller om en direkte form for undervisning. Hun forklarer det slik:

«Vi hadde et tredagers opplegg med tema psykisk helse i skolen. Da hadde vi mange småøker med ulike problemstillinger som vi hentet fra en nettside. Blant annet skulle elevene tenke ut hvem de mente måtte være Verdens lykkeligste person. Vi fikk da forslag på ulike kjendiser, men også helt vanlige personer, som for eksempel læreren deres. Vi fikk gode diskusjoner rundt hva som skal til for å bli lykkelig. I løpet av de tre

dagene lagde vi tre veggplakater, en hver dag. Hver dag hadde sitt tema: Glede, sorg og håp. Til hver dag skulle elevene ta med en liten ting/bilder som minne dem om disse temaene. Det ble noen veldig interessante plakater. Til slutt kunne vi se at det er noen ting som gjerne går igjen på alle plakatene. Penger kunne symbolisere glede, sorg og håp. Det samme gjorde arbeidsplaner og sjokolade! Vi fikk noen morsomme refleksjoner rundt hvorfor det var sånn» (Elisabeth).

Elisabeth og skolen hun jobber på setter av en periode i året til direkte arbeid med livsmestring. Hun beskriver hvordan de bruker livsmestringsundervisningen til å gjøre elevene klar over og reflektere rundt hva de anser som lykke, men også sorg. Hun løfter frem elevenes ulike forståelser på hva det innebærer å være lykkelig eller ikke, der elevene har frie tøyler til å uttrykke seg. Dette kan knyttes opp mot læreplanen for samfunnsfag i grunnskolen, der viktigheten av at elevene blir eksponert for ulike måter å leve ”et godt liv” på kommer sterkt frem (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

På skolen til Anna har de også jobbet direkte med folkehelse og livsmestring, der de bevisst planlegger undervisning i temaet under samme periode som verdensdagen for psykisk helse. Hun forklarer det slik:

«På vår skole deler vi årshjulet inn i tre: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Ca. 12 uker på hver periode. Til hver periode prøver vi, når det er naturlig, å legge til kompetansemål som passer til det tverrfaglige temaet. Elevene har lettere for å se helheten i undervisningen på tvers av fag. Folkehelse og livsmestring ligger i den perioden hvor verdensdagen for psykisk helse markeres og rundt dette pleier vi å legge opp til et litt større prosjekt om det tverrfaglige temaet. Dette er et tema de har mange refleksjoner og meninger om» (Anna).

En didaktisk implikasjon er at Annas skole ser det som viktig å bevisstgjøre elevene på hva de skal jobbe med, hvordan og hvorfor. Dette sees i samråd med at samfunnsfagets fokus blant annet er rettet mot elevenes selvforståelse i møte med samfunnets institusjoner (Christensen, 2015), og med Solhaugs (2007) teori om å overføre demokratiske verdier, for at elevene skal få mulighet til å erfare demokratiske prosesser. Dette gjør hun ved å la elevene ytre sine meninger om temaer innenfor folkehelse og livsmestring.

Samtlige lærere i denne studien opplever noen temaer innenfor livsmestring som utfordrende å undervise i, og noen mener de ikke har nok kompetanse på feltet til å kunne undervise om det.

Elisabeth forklarer noen utfordrende forutsetninger ved å undervise om tematikker knyttet til livsmestring, om det er viktig at lærere er bevisst på før undervisningen. Hun beskriver det slik:

«Det som er viktig å ha i bakhodet når en underviser er at vi har elever fra alle typer familier med oss i klasserommet. Det er fort gjort å støte noen, eller gjøre at noen ikke føler seg komfortabel i situasjonen. Det kan være fattigdom, rasisme, livsstilssykdommer, uønskede seksuelle opplevelser, kriminalitet, rus, handicap/sykdom, osv. Særlig på et lite sted, som der jeg jobber, er det viktig å ordlegge seg med forsiktighet i en del slike emner. Disse elevene er det lurt å snakke med litt på forhånd, slik at de vet hva som kommer og blir trygget i situasjonen» (Elisabeth).

Sitatet illustrerer en holdning om at det er viktig å ta hensyn når man snakker om såre og traumatiske emner i klasserommet, og det å tenke på forhånd hvordan elevene kan ta det. Som lærer er det viktig med en personlig forpliktelse i arbeidet, og ta ansvar for elevene sine (Skau, 2017) under planlegging og i undervisningen.

Morten, som er lærer på en videregående skole, mener derimot at det er bedre å ikke ta livsmestring åpenbart med i undervisningen, men heller arbeidet med det løpende og indirekte:

«Det kommer veldig an på hva du mener med å undervise, for det å ta det opp og eksponere dem for det, gi de muligheten til å få redskapene selv – ja. Det å kunne snakke med de og debattere og diskutere om ting som i bunn og grunn evner forutsetninger om å ta egne begrunnede valg for eksempel, som jeg føler havner litt under livsmestringsdelen... så om ikke undervise direkte, om så i hvertfall det å ha om tematikk og ha den vinklingen at dette kan være relevant for de. Jeg er nok mer fan av den indirekte måten å trekke det inn på, enn å si ”i dag skal vi jobbe med livsmestring dere”, satt på spissen da» (Morten).

Innenfor de temaene Morten føler seg komfortabel med og har nok kunnskap om, mener han undervisningen passer seg best i en indirekte form, der det skal være rom for diskusjon og debatt om sårbare temaer, når de dukker opp og der de passer inn: ”Undervisning i livsmestring – ja – men ikke direkte som i å si til elevene sine at vi skal ha to uker med livsmestring for eksempel”. Vi ser at dette står i motsetning til Elisabeth sin fremgangsmåte, der livsmestring konkretiseres som tema for en gitt periode.

Børhaug (2005) ser samfunnsfaget som en anledning til å lære elevene å stille seg kritiske til hvordan samfunnet er organisert. En måte Morten valgte å gjøre dette på var å bevisstgjøre elevene, oppfordre til refleksjon og argumentasjon for sine og andres synspunkter. Han

forklarer det slik:

”...Tok jeg på en måte vinklingen om å kunne begrunne synspunktene dine. Ikke bare si: ja men jeg liker det partiet. De fikk en øvelse der de skulle ta valgomaten på eget initiativ og se hvor de endte opp, for så og reflektere over om det var det de så for seg. Etterpå skulle de få valgomaten til å for eksempel sende seg til FRP, for da må man tenke på svarene man oppgir, hva slags utgangspunkter man tror de har. Hvis holdningen deres er for eksempel at FRP er en gjeng med rasister, da klarer man ikke å få valgomaten til å ende opp på FRP. For man finner ikke den slags spørsmål der, så da må man gå gjennom sine egne fordommer og tenke over hvor man har denne kunnskapen fra. Så må man sette seg inn i hva de sier, og da har man effektivt tatt et begrunnet valg, og kan forklare hvorfor man ender opp der man ender opp. Og da tenker jeg over det å spole tilbake til å berettigede meninger, det går på kildekritikk, fordommer, alle ting som du må være forberedt på å kunne håndtere. Det går også ut på å se andres synspunkter, og kunne argumentere for motpartens synspunkter som jeg mener er en grunnleggende egenskap» (Morten).

Denne måten å undervise på kan sees i tråd med det Koritzinky (2014) kaller for en *utforskende metode*, der man gir elevene muligheten til å påvirke ved å utvikle forståelse. Morten utfordrer elevene sine ved å la de teste fordommene sine, tilegne seg kunnskap og deretter argumentere for sine - og andres - synspunkter. Denne indirekte måten å undervise i temaer innenfor livsmestring på er Morten positiv til, men da er det forutsatt at han har nok kunnskap på feltet.

3) *Hvorfor – lærernes holdninger til livsmestring i skolen*

Flere av lærerne stiller seg positive til selve innføringen av livsmestring i skolen, og mener det økende fokuset på den psykiske helsen og tilhørende tematikker er fornuftig å få frem i klasserommet. Elisabeth mener det stort sett går fint å undervise i livsmestring – ”Men det er viktig å ikke stigmatisere elevene i negativ retning. Det er mye som foregår rundt en tenåring. Jeg synes det er viktig å fokusere på det som er bra og at ting som er vanskelig nesten alltid kan løses” (Elisabeth). Hennes holdning til livsmestring i skolen er altså å være optimistisk rundt elevene i forhold til deres problemer i livet, som hun sier nesten alltid kan løses. Dette kan sees i tråd med teorien til Evans (2008) om en holdningsmessig utvikling ut i fra lærerens motivasjon.

Morten har derimot vist seg kritisk til enkelte tematikker som han føler han ikke har god nok kompetanse på, grunnet omfanget og utfordringene knyttet til implementeringen av temaet.

Selv om han er positiv til fokuset på psykisk helse, mener han det er komplisert å ha det som eget tverrfaglig tema: ”...og det er jo ting der som ikke er skikket til å snakke om som lærere...altså å gå inn der å snakke om hvordan forebygge selvmord for eksempel, det er ikke mitt domene som lærer, det er det helsepersonellet og andre som er bedre til” (Morten). Mortens mening om han ikke burde undervise med utgangspunkt i å forebygge selvmord, er i strid med dette temaet i læreplanverket, der bevissthet rundt forebygging av selvskading og selvmord inngår i samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2021). «For å trekke inn en annen linje, da må vi se hvordan dette med tverrfaglige emner og se hvordan det kan komme inn. Fordi det er jo en intensjon i de nye læreplanene at man skal jobbe mer tverrfaglig, at man skal se mer sammenheng, og det er noe som jeg tenker med min erfaring er noe som kommer til å komme, men med Corona har det blitt forskjøvet med ett år eller to. Men det er jo en del sånn... jeg opplever det som lett å dumpe ting i samfunnskunnskapen, når de kanskje like gjerne kunne blitt håndtert i naturfaget, eller kanskje begge to sammen». (Morten)

Morten refererer til ”ting” som det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og mener det er vanskelig å finne noe som ikke kan knyttes til samfunnsfaget. Aare m.fl., (2014) og Morten beskriver samfunnsfaget som et ”restetog” av temaer som ikke fikk plass i de andre fagene i skolen. Likevel kan man alltid finne noe som passer inn i de andre fagene også - ”om ikke mer” (Morten). Han uttrykker misnøye ved at samfunnsfagslærere får mindre tid til det som allerede er på læreplanen, selv om - som han sier – alle lærere skal ifølge læreplanen jobbe mer tverrfaglig. Studiene til Larsen (2011) og Ekornes (2018) viser at Morten ikke er alene. Flere lærere uttrykte frustrasjon da psykisk helse skulle ta del i læreplanen i tillegg til annet lærestoff, ettersom temaet ”stjeler” tid fra faglige oppgaver. Fagfornyelsen sier også noe om at ”Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette støtter Mortens argumentasjon for at flere fag skal bruke tematikker fra folkehelse og livsmestring, og ikke bare samfunnsfagene.

Problematikken til Morten ser vi også igjen i teorien til Ekornes (2016) som viser at en stor andel lærere føler utilstrekkelighet i møte med elever som har psykiske utfordringer. Dette kan bli et generelt problem i fremtiden hvis stadig flere lærere har negative holdninger til arbeidet med psykisk helse i skolen og opplever det som en byrde, når det allerede har startet som del av den nye læreplanen. Når det implementeres en ny læreplan med nye temaer i skolen – bør også lærerne få kompetanse til å håndtere dette og undervise om det. Likevel nevner de fleste

av lærerne at de ser nytte av å ha livsmestringsundervisning i samfunnsfaget, med formålet om at elevene skal kunne oppnå noe eller løse problemer, gjennom kunnskaper, ferdigheter og holdninger videreført av lærerne (Børhaug, 2005).

Avsluttende kommentar

Denne studiens formål har vært å skape innsikt i hvordan vi kan forstå det tverrfaglige temaet ”livsmestring” i skolen, og hvordan samfunnsfaget kan bidra til arbeidet med dette. Den overordnede problemstillingen har derfor vært: *Hva slags forståelse har lærere av livsmestring som tverrfaglig tema, og hvilke muligheter og utfordringer opplever de i forhold til å undervise i dette temaet?*

6.1 Oppsummering og refleksjoner rundt funnene

Livsmestring har fått en fremtredende plass i de nye læreplanene fra 2020. Derfor er det et viktig tema å få økt kunnskap om. Temaet er fremhevet i fagfornyelsen, fordi det skal bidra til å møte store utfordringer og negative trender i samfunnet: ”økt individualisering, ”den store tilgangen på informasjon”, og ”økende helseutfordringer som psykiske lidelser” (NOU 2015: 8, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016). Samfunnsfaget er et av de fagene der ansvaret for elevenes livsmestring ligger, som vil si at fra 2020 skal alle samfunnsfaglærere gi elevene sine innsikt i og støtte til hvordan de kan mestre livene sine. Etersom temaet er nytt i norsk skolesammenheng finnes det i dag verken pedagogisk eller samfunnsfagdidaktisk kunnskap om hvordan undervisning på feltet kan gjøres på en god måte. Det er et stort ansvar på lærernes skuldre. Jeg håper denne oppgaven kan være et bidrag til et større fokus på hvordan samfunnsfaget kan bidra inn i arbeidet med livsmestring.

Gjennom fem skriftlige intervjuer og én muntlig på seks forskjellige skoler, har denne studien forsøkt å bidra til å skape et tydeligere bilde av en håndfull læreres holdninger til livsmestring, og hvordan de har implementert det i samfunnsfagundervisningen. Utgangspunktet mitt for denne oppgaven har vært at det er lærerne som er ekspertene. Derfor har jeg gjennomført undersøkelsen med kvalitative, semistrukturerte/strukturerte forskningsintervjuer. Jeg opplevde en stor forskjell mellom de skriftlige intervjuene og det muntlige intervjuet med Morten. Takket være det ene muntlige intervjuet med Morten, fikk jeg mye mer data enn jeg forventet fra de skriftlige intervjuene. I tillegg ble Morten en kritisk motpart til de andre informantene i analysen. Intervjuene har jeg analysert ved hjelp av en kodetabell, der lærernes

beskrivelser er drøftet i lys av et teorimangfold – læreplanverket, samfunnsfagdidaktisk-, og psykologisk teori. Dette har ledet frem til studiens hovedfunn.

Lærerne trekker paralleller til å mestre demokratisk deltakelse, debatt og undervisning om sensitive og kontroversielle temaer. Samtidig opplever de at livsmestring er vanskelig å definere. De kobler livsmestring i stor grad til begrepet helse, som i den overordnede delen av læreplanen går mer under beskrivelsen av folkehelse enn det gjør under livsmestring. Lærerne virker forvirret over begrepet, og ikke helt sikre på hvilken nøyaktig definisjon den har, og hvilke tematikker som havner innenfor livsmestring i skolen. I tillegg signaliserer noen misnøye ved selve begrepet, eller uvisshet om hvilken forskjell det vil utgjøre i samfunnsfaget. Biesta begrenser "life skills" til å ha et kvalifiserende formål, noe lærerne også mener ved at elevene forberedes til deltakelse som medborgere i samfunnet. I tillegg mener lærerne at formålet også må være at elevene innlemmes sosialt, både innen og utenfor skolen (sosialisering), og at elevene skal bli selvstendige (subjektivering). I Børhaugs (2005) begrunnelser av formålet med samfunnsfag, passer lærernes syn på livsmestring fint inn i kategoriene hans. Lærerne er opptatt av elevenes selvfølelse (danning), at de bidrar til å opprettholde samfunnet (politisk styring), og at de takler stress (nytte).

De vektlegger arbeid med å styrke elevenes relasjonelle, emosjonelle og kognitive helsefremmende faktorer. Forskningslitteratur indikerer at denne måten å jobbe på kan ha en negativ effekt, ved å styrke symbolikken om en "perfekt" tilstand hos elevene. Institusjonaliseringen av begrepet kritiseres også for å legge lista for høyt (Robb, 2012), og ha en negativ effekt på elevenes opplevelse av livsmestring ved å ansvarliggjøre elevene for forhold som er utenfor deres kontroll (Cahill, 2015). I tillegg viser noen av informantene en bekymring for et økt press på å gjøre det bra, som de allerede har fra karaktersetningen i fagene (Klomsten, 2017). For å dempe den økende individualiseringen (NOU 2015: 8, 2015), trenger elevene innføring i livsmestring fra et individperspektiv og strukturperspektiv. En didaktisk implikasjon er at elevene må lære om hva de selv kan gjøre for å styrke egen livsmestring gjennom undervisning om helsefremming, og å lære seg teknikker til å takle motgang. Likevel må ikke elevene ansvarliggjøres for mye. Skarpenes (2005) analyse av tidligere læreplaner i samfunnsfag viser et større fokus på kompetanse for å mestre og å delta i samfunnet for enkelteleven, snarere enn fagkunnskap og innføring i sentrale institusjoner og prosesser. Videre mener Madsen (2018) selvrealisering og selvoptimalisering har blitt institusjonaliserte målsettinger. Det må altså være en balanse mellom å ikke overlate et fullt ansvar på elevene for

forhold de ikke kan kontrollere, samtidig som de må bli støttet til å være aktører i eget liv, og bli bevisste på hva som påvirker dem.

Til sist er lærernes grensedracting og beskrivelse av mangel på kompetanse og styring ovenfra. Lærerne opplever samfunnsfaget som godt egnet til å bidra i livsmestringsundervisningen. Faget er tilpasningsdyktig, samtidig som lærerne ser dette som en utfordring. Morten mener alle slags temaer blir ”dumpet” inn i samfunnsfaget, og beskriver faget som et ”restetog”, som også Aarre m.fl. forklarer i sin introduksjon i samfunnskunnskap (2014). Morten trekker tydelige grenser for hvor han mener hans mandat slutter, der han nevner selvmordsforebygging, kroppspress og andre sensitive temaer. Noe de andre lærerne er inne på når de snakke om at mye av de sensitive temaene ligger utenfor deres kompetanseområde. Samtidig er det å vise omsorg, lære bort verdier og dannelse noe lærerne alltid har drevet med i forhold til den indirekte undervisningen. Selv om fokuset på den omsorgsfulle læreren er større nå enn før.

Veien videre

Det er først og fremst viktig å presisere at på grunn av et lite utvalg av informanter i denne studien, er det ikke mulig å vite hvordan mangfoldet i landet opplever implementeringen av livsmestring i skolen. Resultatene i denne oppgaven gir derfor kun et lite innblikk i noen læreres erfaringer og opplevelser på feltet så langt. Videre vil jeg avslutte oppgaven med det samme spørsmålet som jeg innledet den med: ”Hvordan skal det tverrfaglige temaet implementeres inn i skolehverdagen?”. I lys av denne studiens funn vil det være interessant å lære mer om hvordan man på en best mulig måte kan arbeide med livsmestring i samfunnsfaget. Fordi lærere fra ulike deler av landet kan ha elever med forskjellige utfordringer i livet, kan det være interessant å utforske hvordan lærere og elever forholdet seg til temaet. Spørsmålet blir om hvem som skal anses som legitime til å bestemme i prosessen om hvordan livsmestring skal forstås. Det krever til syvende og sist en god dialog og et samarbeid mellom læreren og elevene for å kunne arbeidet med livsmestring på en best mulig måte. Derfor vil en undersøkelse på hvordan elevene opplever det tverrfaglige temaet også være interessant, i og med at det faktisk er deres liv det dreier seg om.

Litteraturliste

Aakvaag, G. C (2019). *Generasjon Ulydig bruker mindre tid på lekser, kjeder seg mer på skolen, er mer kriminelle og røyker mer cannabis.* (Kommentar) Hentet fra: <https://morgenbladet.no/ideer/2019/09/generasjon-ulydig-bruker-mindre-tid-pa-lekser-kjeder-seg-mer-pa-skolen-er-mer>

Aarre, T., Christophersen, J., & Børhaug, K. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk* (3. utg. ed.). Oslo: Samlaget.

Andersson, H. W., Kaspersen, S. L., Bjørngaard, J. H., Bungum, B., Ådnanes, M. & Buland, T. (2009). *Psykisk helse i skolen. Effektevaluering av opplæringsprogrammene Hva er det med Monica?, STEP-ungdom og Venn 1.no, Delrapport A* (SINTEF A10365). Hentet fra: <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2466408/SINTEF+Rapport+A10365.pdf?sequence=1>

Applied Educational Systems. (u.å). *What are 21st Century Skills?* Hentet fra: <https://www.aeseducation.com/career-readiness/what-are-21st-century-skills>

Bakken (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*, (NOVA Rapport 8/16). Hentet fra: http://www.hioa.no/content/download/128006/3392430/file/Ungdata-Nasjonale-resultater-2016-web_korrigert_9.8..pdf

Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *Kunnskapsløret og sosial ulikhet i karakterer. Bedre skole.* Tidsskrift for lærere og skoleledere, 2012(4), 56–60.

Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018: Nasjonale resultater* (NOVA rapport 8/2018). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (1977a). *Psychological Review.* 84, 191-215.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy.* In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81): Academic Press.

Berg, N. (2005). *Elev og menneske : Psykisk helse i skolen.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Berg, N. (2012). *Føre var! : Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Biesta, G. (2011). *God utdanning i målingens tidsalder: Etikk, politikk, demokrati* (Pædagogik til tiden). Århus: Klim.

Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko.* Bergen: Fagbokforlaget.

- Bru, E., Idsøe, E., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I Børhaug, K., Fenner, A., & Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 171-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Börjesson, M., Keeping, D., Gjestrud, G., Aspelund, E., & Tretvoll, M. (2017). *Å bygge psykisk helse: Helsefremmende samtaler med ungdom*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cahill, H. (2015). Approaches to Understanding Youth Well-Being. I Wyn J. & Cahill H. (Red.), *Handbook of Children and Youth Studies* (s. 95-113) Singapore, Springer Singapore
- Christensen T. S. (2015). *Fagdidaktik i samfunnsfag*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg. ed., Helse- og sosialfag: høyskole). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag
- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionalism and The Development of Education Professionals: *British Journal of Educational Studies*, 56(1), s. 20-38. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/pdf/20479569.pdf?refreqid=excelsior%3A1665a14d4d919667e6a4854bf422e3c5>
- Ekornes, S. (2016). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: The Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61:(3), s. 333-353. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2016.1147068>
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Emmer, E.T. & Sabornie, E.J. (2014). *Handbook of classroom management*. Taylor & Francis, LTD.
- Engh, K. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (02), 107- 199
- Folkehelseinstituttet. (2018, 20. mai). Barn og unge: Livskvalitet og psykiske lidelser. I: Folkehelse rapporten - Helsetilstanden i Norge [nettdokument]. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Fuglseth, K. (red.) *Orienteringas bakside. Om indirektisering av undervisninga i RLE- faget* (2014). Side 63-83 i Fuglseth, K. (red.) *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Trondheim: Akademika.
- Grini, N. (2019, 7. mars). Livsmestring i skolen – noen definisjoner. Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/psykisk-helse/livsmestring-i-skolen/livsmestring-i-skolen-noen-definisjoner-article131993-25521.html>

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Haugen, K. S. (2014). Hvem skal bryte tausheten i rommet? *Spesialpedagogikk*, 6, 38-45.
- Hegna, K., Ødegård, G., & Strandbu, Å. (2013). En «sykt seriøs» ungdomsgenerasjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50(4), 374-377.
- Helsedirektoratet. (2015b). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/trivsel-i-skolen>
- Holen S. & Waagene E. (2014). Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Hovdenak, S. (2017). *Utdannings sosiologi: Fra teori til praksis i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hunnes, O. (2015). Å undervise verdier og holdninger i samfunnsfag. I Børhaug, K., Hunnes, O., & Samnøy, Å. (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 123-142). Bergen: Fagbokforlaget.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Sørensen, N. U. & Simonsen, B. (2009). *Ungdomsliv: mellom individualisering og standardisering*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johnson, L. & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I Uthus, M (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen - utdanning til å mestre egne liv* (s. 255-285). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Lærerrollen. Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11 (2008-2009)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016). Fag – Fordypning – Forståelse (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016). Fag – Fordypning – Forståelse (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>

Ladd, G. W., & Burgees, K. B. (2001) *Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment?* Hentet fra: onlinelibrary: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-8624.00366>

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (u.å). *Livsmestring i skolen – for flere små og store seire i hverdagen*. Hentet fra:
<https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>

Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom: *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 8(1), s. 24-34. Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/46960146/art05.pdf>

Madsen, O. (2018). Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss? Oslo: Universitetsforlaget

Munthe, E. (2011). Betydningen av emosjonelt klima for læringsmiljø. I M. B. Postholm,

- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Myers, D. (2009). *Exploring social psychology* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Narvesen, C. E. (2019). *Livets skole-En utforskende studie av hvordan fem ungdomsskolelærere forstår livsmestring som begrep og tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag* (Mastergrad, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73250>
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Lorus, G., & Wagenaar, W. (2009). Atkinson & Hilgard's introduction to psychology (15th ed.). Andover: Cengage Learning.
- Nordahl, T. (2012): Dette vet vi om klasseledelse. Oslo: Gyldendal forlag
- NOU 2014: 7. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015: 2. (2015). Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015: 8. (2015). Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. Utdanningsforskning.no. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/atferdsproblemer-og-myten-om-den-inkluderende-skolen>
- Ogden, T. (2012). Klasseledelse: Praksis, teori og forskning. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). Resiliens i skolen : Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : Teori og tiltak. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17- 61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2017). *Nursing Research : generating and assessing evidence for nursing practice* (10th ed. ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Reinke, W., Stormont, M., Herman, K., Puri, R. & Goel, N. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles, and Barriers: *School Psychology Quarterly*, 26(1), s. 1-13. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2011-05095-001.pdf>
- Robb, M. (2012). Wellbeing. I Kehily, M. (Red.), *Understanding youth: Perspectives, identities and practices* (s. 181-213). London: Sage in association with The Open University.
- Roland, P., & Westergård, E. (2015). *Implementering : å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rowan, B., Chiang, F., & Miller, R. (1997). Using Research on Employees' Performance to Study the Effects of Teachers on Students' Achievement: *Sociology of Education*, 70(4), s. 256-284. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/pdf/2673267.pdf?refreqid=excelsior%3Ae7ed020f865cf4e5d9f60fe66752f23f>

Rørøs, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen sett i et lærerperspektiv* (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2614432>

Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer* (NOVA Notat 4/16). Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/psykiske-helseplager-blant-ungdom--tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer/>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2014). *Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses*. Hentet fra researchgate: https://www.researchgate.net/publication/280317704_Students'_Perceptions_of_Emotional_and_Instrumental_Teacher_Support_Relations_with_Motivational_and_Emotional_Responses

Skarpenes, O. og Hestholm, R. I. (2007) Den 'nye' franske pragmatikken. *Sosiologisk Årbok 2007* (1-2) s. 71-102

Skarpenes, O. (2012). *Skolen, reformene og kulturens paradokser. Lærere i skolen som organisasjon*. ISBN: 978-82-7634-883-5. *Cappelen Damm AS*. Kapittel.

Skau, G. (2017). *Gode fagfolk vokser : Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solhaug, T. (2006). Kap. 13. Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget

Solhaug, T. (2007). Steinerskolen i et demokratisk perspektiv. En sammenligning med offentlige skoler i Norge. *Nordic Studies in Education*, 27(02), 150-172. Hentet fra: https://www.idunn.no/np/2007/02/steinerskoler_i_etdemokratisk_perspektiv_-_en_sammenligning_med_offentlige

Sælebakke, A., Lund, I. & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006): *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. URL: <http://www.odin.no/filarkiv/254450/Laereplaner06.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2018c). Overordnet del - opplæringens verdigrunnlag. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>

Utdanningsdirektoratet (2019a). Læreplan i samfunnsfag. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=749>

Utdanningsdirektoratet (2019b). Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=703>

Utdanningsdirektoratet (2019a). Læreplan i samfunnsfag. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=749>

Utdanningsdirektoratet (2021). Selvmord og selvskadning som tema i læreplanverket. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/skolens-selvmordsforebyggende-arbeid/selvord-som-tema-i-lareplanverket/>

Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

World Health Organization. (u.å.b). Skills for Health: Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School. Hentet fra: https://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf?ua=1

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

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Koblingsnøkkel: _____

Informasjon om intervjuet

1) Begrensning

- På grunn av covid-19 vil intervjuet bli begrenset, og det er viktig for oppgaven at kommunikasjonen mellom oppgaveansvarlig og informanten er klar.
- Etersom intervjuet ikke blir muntlig vil det ikke være mulig å stille oppfølgings spørsmål, derfor er det viktig at informanten svarer så godt og utfyllende som mulig.

2) Samtykke

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

3) Skrive under samtykkeerklæring

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

4) Spørsmål?

- Om det er noe du lurer på underveis må du bare si ifra.
- Ta kontakt om du synes et el. flere spørsmål virker uklare, så skal jeg presisere det.

5) Presisering

- Ønsker å vite dine egne tanker.
- Du er eksperten.

Lærerbakgrunn

Alder: _____

Kjønn: _____

Hvilke fag underviser du i/har undervist i? _____

Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag? _____

- Kan du fortelle litt om skolen du jobber på? (elevgruppen - utfordringer?)
- Har du jobbet på andre skoler? (Hvor lenge? Ligner skolen(e) på den du jobber på nå? (elevgruppen osv.))

Overordnet om livsmestring og folkehelse

a) Helt generelt - hva tenker du når du hører ordene *folkehelse* og *livsmestring*? Dvel gjerne her.

b) Tenker du det er fornuftig å undervise i livsmestring i skolen?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva tenker du er skolens rolle når det gjelder å hjelpe unge til å mestre livene sine?

c) Hva tenker du det innebærer å mestre livet for dine elever?

d) Hva tenker du det innebærer å ikke mestre livet for dine elever?

Livsmestring i samfunnsfag

e) Tenker du at undervisning i livsmestring hører hjemme i samfunnsfag?

- Kan du si litt mer om hvorfor du tenker det?

- f) Tenker du at samfunnsfaget er egnet til å undervise i livsmestring? Hvorfor/hvorfor ikke? (F.eks: temaer, særegenheter ved samfunnsfaget?)
- g) Er det noe som du tenker kan gjøre samfunnsfaget mindre godt egnet til å undervise i livsmestring? Hvorfor/hvorfor ikke? (F.eks: temaer, særegenheter ved samfunnsfaget?)
- h) Livsmestring skal være et tverrfaglig tema i de nye læreplanene. Tenker du at samfunnsfaget har en annen rolle enn de andre fagene med tanke på livsmestring?
- Er læring om livsmestring i samfunnsfag *annerledes* på noen måte, sammenlignet med andre fag?
- i) Tenker du at det nye tverrfaglige temaet tilfører samfunnsfaget noe nytt? Hvorfor/hvorfor ikke?

Livsmestringsundervisning i samfunnsfag

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

Avslutning

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

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Livsmestring i samfunnsfag”?

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I 2020 ble det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring implementert i skolen. Begrepet livsmestring er lite utforsket i skolesammenheng. I denne studien ønsker jeg derfor å undersøke hvilke metoder og refleksjoner lærere i samfunnsfag har gjort seg rundt temaet livsmestring så langt.

Dette er en masteroppgave med følgende problemstilling:

Hva slags forståelse har lærere av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, og hvilke muligheter og utfordringer opplever de i forhold til å undervise i dette temaet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lektorutdanning ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Deltagelse

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 45 - 60 minutter. Intervjuet vil omhandle spørsmål vedgående erfaringer og refleksjoner til det nye tverrfaglige temaene ”folkehelse og livsmestring”, med størst fokus på begrepet livsmestring. Det vil ikke bli stilt spørsmål om sensitive forhold.

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

Ditt personvern – hvordan dine opplysninger vil bli oppbevart

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene som er beskrevet i dette skrivet. Jeg

behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2021. Ved prosjektslutt slettes alle epostadresser som er samlet inn.

Dine rettigheter:

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

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

Personopplysninger om deg

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

Mer info:

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
Institutt for lektorutdanning ved Universitetet i Agder, eller Liv Andrea Meltveit og Katja
Haaversen-Westhassel Skjølberg (hovedveileder)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no)

Kontaktperson for prosjektet: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen Liv Andrea Meltveit (prosjektansvarlig)

Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg (hovedveileder)

Samtykkeerklæring

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

Jeg samtykker til:

Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2021.

(Signatur prosjektdeltaker) (dato)