

Livsmestring og folkehelse i opplæringen

En undersøkelse av læreres forståelse, fortolkning og implementering av livsmestring og folkehelse i skolen

ARTA MULLALIU

VEILEDER

Sivert Skålvoll Urstad

Universitetet i Agder, vår 2020

Lektorutdanning for trinn 8-13

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for samfunnsvitenskap og sosiologi



Forord

Innleveringen av denne masteravhandlingen markerer slutten på en givende femårig lektorutdanning ved Universitetet i Agder.

Aller først vil jeg takke informantene som var villige til å stille til intervju i prosjektet. Deres bidrag er verdifulle for oppgaven.

En stor takk rettes til veileder Sivert Skålvoll Urstad for gode og konstruktive kommentarer og samtaler underveis.

Sist men ikke minst, takk til samboer, familie og venner for støtte, hjelp og motivasjon under den krevende, men særdeles lærerike tiden.

Arta Mullaliu, 16. juni 2020

Sammendrag

Tema for denne undersøkelsen er livsmestring og folkehelse i opplæring. Masteroppgaven undersøker lærernes forståelse, fortolkning og implementering av det tverrfaglige emnet livsmestring og folkehelse i undervisning. Formålet med oppgaven er å fremheve lærernes perspektiver rundt tematikken som innføres fra høsten 2020 i lys av fagfornyelsen.

Problemstillingen for oppgaven er som følger: «*Hvordan blir livsmestring forstått, fortolket og tenkt implementert i skolen?*» Videre vil oppgaven også avdekke hvordan temaet er presentert i læreplanen og grunner til at det har fått større relevans i senere tid. For å belyse problemstillingen er det anvendt en kvalitativ tilnæringsmetode, bestående av halvstrukturerte dybdeintervju av fire lærere i ungdom- og videregående skoler, samt dokumentanalyse av sentrale styringsdokumenter.

I tillegg til dokumentanalysen, vil lærernes opplevelser og refleksjoner rundt emnet også belyses og drøftes ved hjelp av en utredning av den norske skoles historieutvikling, samt sosiologiske teorier om risikosamfunn og individualisering av Beck (1992) og refleksiv modernisering og det refleksive selvet av Giddens (1990, 1991). Oppgaven vil også trekke inn Bauman (2000) sin teori om fast og flytende modernitet.

Et av hovedfunnene i studien viser at lærerne forstår begrepet livsmestring som noe abstrakt og altomfattende, men relaterer det til elevenes selvbilde og deres mestring i livet. Lærerne mener også at psykisk helse er det mest vesentlige aspektet ved det flerfaglige emnet. Funn viser i tillegg at flesteparten av lærerne opplever bekymring for elevenes stress og press relatert til skole og kropp, som har en tydelig relasjon til økt bruk av sosiale medier (Eriksen m.fl., 2019). I den sammenheng ser informantene på relasjonsbygging med elevene som essensiell i styrkingen av et trygt læringsmiljø som fremmer positivt selvbilde og fysisk og psykisk helse.

Et annet sentralt funn er at lærerne opplever usikkerhet og forvirring knyttet til implementeringsgangen av livsmestring og folkehelse i undervisning. Det knyttes til temaets utydelighet samt utilstrekkelig tid til å utføre forarbeid og gjennomføring av temaet.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1. Innledning	7
1.1 Oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.2 Avgrensning, presisering og begrepsforklaring	8
1.3 Tidligere forskning og studier.....	9
1.4 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	11
1.5 Oppgavens oppbygging.....	12
2. Teoretisk rammeverk	14
2.1 Innledning	14
2.2 Den norske konteksten	14
2.2.1 Innledning	14
2.2.2 Frem mot velferdsstatens skole.....	15
2.2.3 Velferdsstatens skole.....	16
2.2.4 M74, M87, L97 og LK06 – en oppsummering	18
2.2.5 Pedosentrismens gjennombrudd	20
2.3 Den nye moderniteten og det individualiserte samfunnet.....	21
2.3.1 Innledning	21
2.3.2 Sosiologi som samtidsdiagnose	21
2.3.3 Bauman om fast og flytende modernitet.....	22
2.3.4 Ulrich Beck om risikosamfunnet	22
2.3.5 Anthony Giddens om refleksiv modernisering og det refleksive selvet	25
3. Metodologiske valg og avgrensninger	28
3.1 Metodisk tilnærming	28
3.1.1 Hvorfor metode?	28
3.1.2 Valg av metode	28
3.2 Utredning av sentrale styringsdokumenter.....	29
3.3 Intervju av lærere.....	30
3.3.1 Halvstrukturert intervju.....	30
3.3.2 Utvalg.....	30
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene	31
3.3.4 Metodologiske utfordringer	32
3.4 Forskning og etikk	33
4. Presentasjon og drøfting av funn, del I: Livsmestring og folkehelse i styringsdokumentene	35
4.1 Innledning	35
4.1.2 Fornyelsen av Kunnskapsløftet – Stortingsmelding 28 og NOU 2015: 8.....	35
4.1.3 Livsmestring og folkehelse i Overordnet del.....	37
4.1.4 Samfunnsfaget.....	39
4.1.5 Oppsummering av livsmestring og folkehelse i styringsdokumenter.....	40
5. Presentasjon og drøfting av funn, del II: Livsmestring og folkehelse i opplæringen	41
5.1 Innledning	41
5.2 Livsmestring og folkehelse – generelt.....	41
5.2.1 Lærerens forståelse av livsmestring og folkehelse	41

5.2.2 De viktigste faktorene i livsmestring og folkehelse.....	44
5.2.3 Temaets relevans i skolen	45
5.2.4 Generasjon prestasjon	47
<i>5.3 Livsmestring og folkehelse i læreplanen.....</i>	<i>50</i>
5.3.1 Lærerens tanker rundt livsmestring og folkehelse i læreplanen	51
5.3.2 Fortolkningen av livsmestring og folkehelse i læreplanen	51
5.3.3 Lærerens opplevelse av fortolkningsprosessen.....	53
<i>5.4 Livsmestring og folkehelse i undervisningen.....</i>	<i>54</i>
5.4.1 Implementeringen av livsmestring og folkehelse i skolen.....	54
5.4.2 utfordringer knyttet til implementering av livsmestring og folkehelse i opplæringen.....	57
5.4.3 Forventninger til innføringen av livsmestring og folkehelse i opplæringen.....	60
6. Avsluttende betraktninger	63
Litteraturliste	65
Vedlegg	71
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	<i>71</i>
<i>Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet</i>	<i>73</i>
<i>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....</i>	<i>77</i>

1. Innledning

1.1 Oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Dagens ungdom har fått mange kallenavn. Blant dem er «generasjon prestasjon», «YouTube-generasjonen» og «meg-generasjonen». Senest september i fjor skrev sosiologen Gunnar C. Aakvaag også om en ny «generasjon ulydig» (Aakvaag, 2019), som sakte men sikkert tar over for «generasjon prestasjon». Det forankres i den avtagende «skikkelighetstrenden» som har vært dominerende de siste 20 årene, der unge har fremstått som pliktoppfyllende, skoleflinke, hjemmekjære og mindre opptatt av fest, rus og kriminalitet (Aakvaag, 2019). De har i tillegg stort sett vært optimistiske på fremtiden. I nyere Ungdata-undersøkelser vises det derimot nå til økning i kriminalitet, rusbruk, vold og skulking (Sletten & Bakken, 2016; Bakken, 2016, 2018). I tillegg har det vært en tydelig økning i selvrapporterte psykiske og fysiske helseplager blant begge kjønnene. Videre har det aldri vært registrert så høye ensomhetstall som nå (Bakken, 2018), og ungdommen har mindre fremtidsoptimisme og trivsel på skolen. Barn og unge i dag bruker også stadig mer tid på sosiale medier og mindre tid på lekser og skolearbeid (Eriksen m.fl., 2019). Mange opplever et høyt nivå av skolerelatert stress samt at skolen ikke er et hyggelig sted å være.

Skolens overordnede oppgave er ifølge formålsparagrafen å hjelpe elevene til å «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Tema for denne masteroppgaven er livsmestring og folkehelse som ett av de tre nye tverrfaglige emnene i den nye læreplanen, som vil bli tatt i bruk fra høsten 2020. Temaet livsmestring og folkehelse skal ifølge Utdanningsdirektoratet «(...) gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (2017, s. 12).

Denne masteroppgaven har som formål å undersøke hvordan det nye fagområdet vil bli implementert i skolen. Prosjektets fokus er hvordan lærere forstår og fortolker begrepene livsmestring og folkehelse, og hvordan de har gått frem i implementeringsprosessen av temaet i undervisning, med bakgrunn i forarbeid med læreplanen. Det empiriske datamaterialet avhandlingen baseres på er kvalitative intervjuer med fire lærere fra ulike ungdom- og videregående skoler i landet. Oppgaven bygger også på analytiske rammeverk i form av tekstanalyse knyttet til måten de tverrfaglige temaene er belyst i styringsdokumenter, i tillegg til historisk utredning av den norske skoles utvikling, samt sosiologiske teorier om individualisering og modernisering.

«*Hvordan blir livsmestring forstått, fortolket og tenkt implementert i skolen?*» er den overordnede hovedproblemstillingen denne avhandlingen vil undersøke. Målet er å skaffe innsikt i informantenes forhold til begrepene og forarbeidet med innføringen av det tverrfaglige emnet, samt hva implementeringen vil innebære. Problemstillingen vil være mulig å besvare ved å analysere kvalitative data fra intervjusituasjonene satt opp mot avhandlingens teori og dokumentanalyse.

I denne sammenheng er det også interessant å stille analytiske spørsmål som presiseringer for å besvare hovedproblemstillingen. Disse vil besvares ved hjelp av henholdsvis dokumentanalyse, en kombinasjon av utredningen av skoleutviklingen og teori, samt intervjusvar. Forskningsspørsmålene oppgaven vil ta stilling til lyder som følgende:

«*Hvordan er livsmestring og folkehelse presentert i læreplanen?*»

«*Av hvilke grunner har temaet fått større betydning i senere tid?*»

1.2 Avgrensning, presisering og begrepsforklaring

Grunnet oppgavens innskrenkede omfang har jeg måttet foreta noen forenklinger og avgrensninger i arbeidet. Oppgaven vil ikke gå i dybden på teorier om stress og press og hvordan det kan motvirkes. På lik linje vil den også vike fra en dypere skildring av ungdomsteorier og begrepet generasjon-prestasjon, men velger å behandle sistnevnte som en konsekvens av moderniseringen og individualiseringen av samfunnet grunnet i teorikapittelet og styredokumentenes begrunnelser for innføring av livsmestring i skolen.

Her ønsker jeg imidlertid primært å få frem læreres forståelse av fenomenet, samt å belyse hvordan begrepene livsmestring og folkehelse forklares i lys av styringsdokumentene. Grunnet covid-19 ble intervjumaterialet noe mindre enn tenkt, og derfor har jeg inkludert dokumentanalyse av styringsdokumenter og den historiske utviklingen for å få et bredere diskusjonsgrunnlag. Det vil også hjelpe å få et klarere syn på hva temaet innebærer og de premissene som ligger til grunn for hvorfor det ble et emne i skolen. En avgjørende del av oppgaven er dermed å undersøke hvorfor temaet har fått større betydning i senere tid og hva det er et resultat av. Implementeringsaspektet vil belyses fra lærernes perspektiv og oppgaven er ikke ute etter å gi konkrete svar på hvordan det «bør» løses.

Det tverrfaglige emnet «folkehelse og livsmestring» blir introdusert i den nye læreplanen som gjelder fra høsten 2020. Emnet sikter på å fremme elevenes psykiske helse ved å utvikle kompetanse og kunnskap for å mestre livene sine (Utdanningsdirektoratet, 2017; Meld. St. 28 (2015-2016)). Livsmestring og folkehelse omhandler temaer som fysisk og

psykisk helse, kjønn, seksualitet, rusmidler, verdier, praktiske ferdigheter, mediebruk og forbruk (Utdanningsdirektoratet, 2017). Mer utdypende beskrivelser av temaet vil presenteres i kapittel 4 i avhandlingen. En annen avgrensning som angår dette, er bruken av begrepene «livsmestring» og «folkehelse» synonymt og om hverandre i oppgaven. Slik den vil vise så har ikke styringsdokumentene foretatt en særlig differensiering mellom disse (Utdanningsdirektoratet, 2017) og begrepene synes å ha et komplementært forhold til hverandre. I noen tilfeller har jeg også brukt «livsmestring» som en forkortelse som henviser til det tverrfaglige emnet «folkehelse og livsmestring».

Slik det er blitt presentert kan livsmestring knyttes til mangfoldige temaer og inneholder termer fra teoretiske perspektiver innenfor både psykologi, sosiologi og pedagogikk. Det som imidlertid er innlysende, er at det omhandler individets kapasitet til å klare seg selv. I NOU (2015: 8) hevdes det at inkluderingen av temaet i opplæringen begrunnes med «en økt individualisering av samfunnet» (NOU: 2015: 8, 2015, s. 50). Samdal, Wold, Harris og Torsheim (2017) forklarer at «globalisering og modernisering kan bidra til en samfunnsutvikling som både øker muligheter og utfordringer, men også øker presset på enkeltindivider og dermed stiller økte krav til livsmestring» (s. 42). Slik kan en hevde at livsmestring er avgjørende i et modernisert og individualisert samfunn der det stadig kreves større grad av autonomi og selvrefleksjon. Ettersom disse begrepene inngår i sosiologi vil funnene i denne oppgaven bli fortolket ved bruk av et sosiologisk språk og perspektiv.

1.3 Tidligere forskning og studier

Det er totalt 519 resultater på søket av «livsmestring og folkehelse» på Google Scholar og 29 treff på Oria. De treffene som fremstiller temaet utenfor skolen er ikke relevante i denne sammenheng og er derfor ikke inkludert. Noen av de aktuelle studiene er de til Brandlistuen (2019), Rørås (2019) og Hartwedt (2019) med en pedagogisk tilnærming, Narvesen (2019) og Føyn (2018) med en didaktisk tilnærming, Loftås (2019) som skriver innenfor lærerutdanning, samt Eidsvåg (2018) utfra et psykologisk perspektiv.

Flesteparten av oppgavene omhandler hvordan elever kan erfare livsmestring sett i læreres perspektiv. Hartwedt (2019) sine funn viser sammenheng mellom livsmestring og selvaksept, og Loftås (2019) og Brandlistuen (2019) sine funn understreker at god psykisk helse fremmes av trygge relasjoner, stabile strukturer og systematisk skolearbeid, samt godt samarbeid mellom skole og hjem.

Det er spesielt to empiriske funn som er av særlig relevans for denne oppgaven. Rørås (2019) og Narvesen (2019) sine masteroppgaver dreier seg om læreres forståelse av livsmestring med utgangspunkt i tematiske analyser av lærerintervjuer. Disse fant at lærerne opplevde temaet som vanskelig å forstå og var dermed også usikre på hvordan det skulle implementeres i skolepraksis (Rørås, 2019; Narvesen, 2019). Dette er det første. Et annet avgjørende funn hos Narvesen (2019) er at læreres fremste fokus var hvordan livsmestring kunne økes hos elever, noe som forfatteren mener kan føre til for mye ansvarliggjøring hos dem. Lignende funn viser også Eidsvåg (2018) og Føyen (2018) sine undersøkelser som handler om elevers forståelse av psykisk helse i tilknytning til livsmestring i skolen. Eidsvåg (2018) fant at elever fra syv fokusgruppeintervjuer hadde en «individorientert problemforståelse, med fokus på seg selv og egne ferdigheter som løsningen når de har det vanskelig» (Eidsvåg, 2018, s. 5). Denne individpreget orienteringen vises i elevers tanker at de ble målt etter hvor godt målet om god psykisk helse ble nådd (Føyen, 2018). Innføringen av psykisk helse i læreplanen blir her problematisert med at det kan forsterke ansvarliggjøring hos elevene, som igjen kan skape skamfølelse og passivitet overfor eventuelle urimelige krav fra skolen.

Av bøker og vesentlige rapporter som berører temaet livsmestring i skolesammenheng er særlig de til Ringereide og Thorkildsen (2019), Sælebakke (2018), RVTS Sør (2017) og LNU (2017) som jeg vil inkludere. Boka til Ringereide og Thorkildsen (2019) er ny, relativt kort og rettet mot de som jobber i skolen for å gi en forståelse av hva som er vesentlig med temaet. Boka gir ikke innblikk i hvordan en spesifikt kan implementere temaet hva angår ressurser og materiale, men beskriver og begrunner emnet med et overordnet blikk og sett i lys av skolens oppgave og rolle som forebyggingsarena. De utfordringene unge står overfor i dag kjennetegnes av stress og press i ulike arenaer og skolen må derfor «bidra til bedre folkehelse og økt livsmestring med gode, universelle tiltak» (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 16). Ifølge forfatterne bør arbeidet innebære både et individuelt- og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv, og en lærers prioritet bør være å skape en arena der utvikling av sunn psykisk helse er i fokus. Videre bør elevene suppleres med positive og nyttige tiltak som åpner dører mot et profesjonelt hjelpeapparat. Boka understreker således trygghet, relasjon og regulering som grunnpilarer i barnas behov, på lik linje med Loftås (2019), Brandlistuen (2019) og Sælebakke (2018).

I tillegg til fokuset på arbeidet med livsmestring og relasjoner i skolen med utgangspunkt i lærer-elev-relasjon, understreker Sælebakke (2018) også viktigheten av å ha kunnskap om helsefremmende faktorer, sett i sammenheng med styrkingen av elevenes

grunnkompetanse i omsorgsfulle relasjoner, og ser på dem som fundamentale i arbeidet med livsmestring og folkehelse i skolen.

RVTS Sør (2017) utviklet «LINK» som står for «Livsmestring i norske klasserom» og består av undervisningsopplegg som er direkte linket mot forebyggende psykisk helsearbeid, som her blir likestilt med livsmestring og folkehelse. Opplegget er ment å hjelpe lærere med å konkretisere de målene som er satt til praktisk arbeid i klasserommet, og består av samlinger, lærerveiledning og øvelseshefter. Her løftes «overordnede mål, begrunnelser for faglig innhold, faglig og forskningsmessig forankring og tips til praktisk gjennomføring» (RVTS Sør, 2017, s. 4). Hensikten er å styrke elevenes selvbilde og tilhørighet, samt å øve på å bruke konstruktive mestringsstrategier.

Landsrådet for Norges barne- og ungdomstjenester (LNU) har på oppdrag av regjeringen skrevet rapporten «LiS»: «Livsmestring i skolen: for flere små og store seiere i hverdagen». Prosjektet har sett på ulike løsninger knyttet til utfordringer som kroppspress og karakterpress samt mobbing og konflikter, sett i lys av tilnærminger som fag, strukturer, opplegg i grupper og lek. Det er særlig fag og strukturer som er relevante i denne oppgaven, ettersom funn viser at gjennom fag som samfunnsfag, kroppsøving og norsk kan elever lære ferdigheter henholdsvis relatert til internett, sosiale medier og egne rettigheter, press og grensesetting rundt egen kropp og empatisk språkbruk og konflikthåndtering (Prebensen & Hegstad, 2017). Innenfor struktur understrekes trygghet som vesentlig faktor for økt trivsel og mestring og bør derfor være en del av arbeidet i skolen. Her foreslås det «meglingleam, samtale en til en med helsesøster og en buddy- og fadderordning (...) som forsterkning av læring og utvikling av mestringskompetanse (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 8).

1.4 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Epistemologi viser til ulike vitenskapsteoretiske syn, som videre omhandler måten vitenskapelig kunnskap om virkeligheten blir til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Forskning har som hovedanliggende å bringe frem kunnskap om virkeligheten og dens sammensetting. Dette prosjektet har som formål å undersøke hvordan lærere forstår fenomenene livsmestring og folkehelse, og planlegger å implementere dem i skolen. Deres persepsjoner og synspunkter blir dermed data i forskningsarbeidet og det vil derfor i denne sammenheng være hensiktsmessig å bruke en sosialkonstruktivistisk tilnærming som vitenskapsteoretisk grunnlag for problemstillingen. Forbindelsen mellom metode og teori i kvalitativ analyse er basert på kontekstuell forståelse. Situasjonene er kontekstavhengige og

mening og forståelse oppnås ved å sette situasjonene inn i en omgivelse. Denne oppgaven kan på sett og vis minne om fenomenologisk tilnærming, men jeg forstår det som bredere sosialkonstruktivistisk ettersom det ikke kun er levde erfaringer, men også historisk utvikling og rammebetingelser gjennom styringsdokumenter som gjennomgås i oppgaven.

Sosialkonstruktivismen fremmer tanken om at den sosiale virkelighet ikke er noe fast og evig slik fysiske objekter er, men er i stadig endring. Videre vil individer i en interaksjonsprosess skape dynamikker som vil bidra til endring hos fenomener og kunnskapen om det sosiale virkelighet vil derfor alltid være kontekstavhengig (Postholm & Jacobsen, s. 49). En annen forklaring ifølge forfatterne er at mennesket vil aldri kunne hevde med full sikkerhet at noe er på en bestemt måte. Det eneste som kan hevdes med sikkerhet er et individs oppfatning av fenomenet. Slik konstrueres den sosiale virkeligheten, og vår forståelse av den som vil kunne endres ved tilegning av ny kunnskap.

I tillegg til lærerintervjuene, vil prosjektet ta utgangspunkt i en dokumentanalyse av læreplanverket, inkludert overordnet del og læreplan i samfunnsfag vedrørende det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring. Dessuten vil den også trekke linjer til NOU (2015: 8), «Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser» og Meld. St. 28 (2015-2016), «Fag - fordypning - forståelse - en fornyelse av Kunnskapsløftet», da disse danner grunnlaget for den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Fokuset her er å kaste lys over fremstillingen av temaet og hva det innebærer. Samtidig vil oppgaven også bestå av en historisk utredning av den norske skoles utvikling sett i lys av reformendringer etter andre verdenskrig, i tillegg til å skildre sosiologiske teorier om modernisering og individualisering. Avhandlingen vil ha en tematisk analysetilnærming der forskningsdeltakernes fortellinger blir kategorisert innenfor tema, som så danner utgangspunkt for analysen (Riessman, 2008 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162).

1.5 Oppgavens oppbygging

Videre fremstilling for oppgaven vil være som følgende. Andre kapittel omhandler det teoretiske rammeverket for oppgaven og er todelt. Først vil jeg greie ut om den norske skoles utviklingshistorie med fokus på utdanningsreformer for å vise hvordan skolen speiler samfunnsendringer, samt hvordan læring og individet ble forstått under ulike epoker. Videre vil jeg kort introdusere begrepsparet fast og flytende modernitet av Zygmunt Bauman, for så å ta for meg sosiologiske teorier om risikosamfunnet og individualisering av Ulrich Beck, og refleksiv modernisering og det refleksive selvet av Anthony Giddens. Tredje kapittel består av

en redegjørelse av og refleksjon rundt de metodiske valgene oppgaven har brukt. Det fjerde kapitlet omfatter utredning og drøfting av fremstillingen av livsmestring og folkehelse i sentrale styringsdokumenter, og det femte kapitlet presenterer og diskuterer egen empiri og intervjuer. Siste kapittel består av avsluttende betraktninger og egen vurdering av prosjektet.

2. Teoretisk rammeverk

2.1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg som nevnt presentere oppgavens teoretiske forankring. Det overordnede temaet for oppgaven er lærerens forståelse, fortolkning og implementering av livsmestring og folkehelse i norske skoler. En del av oppgaven omhandler også å undersøke på hvilken måte og av hvilke grunner livsmestring og folkehelse er blitt en stor del av skolen, samt hvordan dette klarlegges og utdypes i den nye læreplanen.

Med et slikt utgangspunkt vil det teoretiske rammeverket først og fremst bestå av den norske skoles utvikling i lys av utvalgte utdanningsreformer for å forstå progresjonen i skolen hva gjelder synet på læring, individ og samfunn. Jeg vil fremheve de momentene i fremstillingen som direkte knyttes til oppgavens tema og problemstilling for å understreke retningen og fokuset i prosjektet. Deretter vil avhandlingen fokusere på sosiologiske teorier knyttet til begrepet modernisering og individualisering i samfunnet, med spesielt fokus på teoriene til Ulrich Beck og Anthony Giddens. Bruken av moderne sosiologisk teori tjener som en indikator på de konsekvensene moderniteten kan ha for individet og samfunnet.

2.2 Den norske konteksten

2.2.1 Innledning

Denne delen i oppgaven omhandler norsk utdanningshistorie med særlig vekt på utdanningsreformene etter andre verdenskrig. Det innebærer en redegjørelse av hvordan skolen har utviklet seg over tid i lys av de mest avgjørende reformene deriblant Mønsterplanen av 1974, Mønsterplanen av 1987, Læreplanverket L97 og Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006 (heretter også forkortet og omtalt som M74, M87, L97 og LK06). Den norske skoles historie er lang og detaljert og er naturligvis ikke noe denne oppgaven har mulighet til å dekke i sin helhet. Hensikten med å fremstille de viktigste lovendringene innenfor opplæringen er som hjelp til å forstå utviklingen den norske skolen har hatt i lys av samfunnsutvikling.

Ifølge Ringereide & Thorkildsen (2019) har skolen som prinsipp å gjenspeile realiteten den er en del av. Derfor har jeg valgt å dele opp skolens historiske utvikling i følgende inndelinger: *kirkeskolen* (1700-tallet), *nasjonalstatens skole* (1800-tallet), *en skole for folket* (1880-1940) og *velferdsstatens skole* (1945-2000), funnet i «Pedagogiske profiler» av Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) (2004).

2.2.2 Frem mot velferdsstatens skole

2.2.2.1 Kirkeskolen

Ifølge Thuen og Vaage (red., 2004) kom den første loven om en obligatorisk norsk skole i 1739 (s. 23). Under «kirkeskolen» var skolen en kristen institusjon bestående av en pietistisk skoletenkning der læringen av katekismen, en lærebok i kristendom, var helt avgjørende. Skolens formål var å forberede elevene for konfirmasjonen gjennom lesing og kristendomsundervisning (Thuen & Vaage red., 2004, s. 14), samt å oppdra dem etter den pietistiske kristendommen og til lydighet overfor foreldrene. Slik fikk individet lite oppmerksomhet og elevsynet var relativt snevert i den forstand at kunnskap og utdanning kun var rettet mot fremtiden.

2.2.2.2 Nasjonalstatens skole

Omtrent på midten av 1800-tallet ble utgangspunktet for en ny retning i norsk skoleutvikling formet med «ideen om en moderne skole i nasjonalstatens tjeneste» (Thuen & Vaage, red., 2004, s. 45). Da foregikk det en tydelig overgang fra kirkeskole til statskole, som blant annet førte til utviklingen av et nytt skoleinnhold og en ny organisasjonsstruktur. Formålet med allmueskolen var å ha en forenende opplæring for hele befolkningen, i tillegg til å være en del av det norske nasjonsbyggende prosjektet.

Bestemmelsene gjorde at barn fra 7-årsalderen og frem til konfirmasjonsalder fikk opplæring og undervisningstiden varte i 2-3 måneder per år. Av fag skulle elevene blant annet ha lesing, skrivning og regning, kristendomskunnskap med bibelhistorie og sang etter salmodikon (Høigård & Ruge, 1971). Undervisningsplaner og fagene fra denne tiden viser likevel at allmueskolen fortsatt var en kristendomsskole. I «*Den norske skoles utvikling: idé og virkelighet*» skriver Myhre (1998) at i en 120 siders lesebok fra 1816 var over 100 sider hentet fra Bibelen (s. 30).

Under «nasjonalstatens skole» innførte profilen Frederik M. Bugge uttrykket «danning til humanitet» (Høigård & Ruge, 1971; Thuen & Vaage, red., 2004) med hovedbudskap omhandlende menneskehetens utvikling, som ifølge han ikke var gitt, men måtte velges. Med det ble skolens mest avgjørende oppgave å «forberede morgendagens voksne på valgene, og forberedelsene må etterlate en åpenhet for at de unge kan tenkes å velge annerledes enn voksengenerasjonen har gjort» (Thuen & Vaage, red., 2004, s. 62). Slik kan en allerede på denne tiden merke tegn til behov for å lære det som minner om livsmestring i skolen.

2.2.2.3 En skole for folket

Høigård og Ruge (1971) påpeker at fra 1850 til 1940 handlet skoleutviklingen om enhetsskolen som gradvis tok form som følge av industrialiseringen og demokratiseringen av samfunnet. 1889 ble derfor et avgjørende årstall ettersom allmueskolen omgjøres til en folkeskole, med hensikt i å samle barn fra ulike sosiale klasser til en felles skole. Skoletiden ble forlenget og lærestoffet utvidet med nye borgerlige fag som morsmål, historie, samfunnslære, håndarbeid, tegning og gymnastikk (Høigård & Ruge, 1971, s. 135-137).

Lov om høyere skoler kom i 1935 og ikke lenge etter kom også Normalplanen av 1939 (Koritzinsky, 2014, s. 38), som «den første nasjonale læreplan som speilet innflytelsen fra den «reformpedagogiske bevegelsen»» (Thuen & Vaage, red., 2004, s. 121). Bevegelsen kjennetegnet et sett med teoretiske perspektiver, hvorav det mest utslagsgivende var betydningen barnet og dets utviklingsmuligheter og skapende evner fikk.

Ifølge Thuen og Vaage (2004) innebar reformpedagogikken også kritikk av at skolen var en isolert institusjon som ikke favnet resten av samfunnet, samt at den bestod av mye pugging og var for autoritær (s. 17). Slik startet moderniseringen av skolen med aktivitetspedagogikk, hvor hensikten var å forandre arbeidsformene og autoritetsrelasjonene mellom lærer og elev. Resultatet ble omtalt som «barnets århundre» med en barnesentrert pedagogikk som forandret fokus fra lærer og lærestoff, til elever og deres arbeid (Thuen & Vaage, red., 2004; Koritzinsky, 2014, Høigård & Ruge, 1971).

2.2.3 Velferdsstatens skole

Professor i sosiologi, Ove Skarpenes (2007) hevder at konstrueringen av en utdanningsreform «innebærer alltid at de deltakende aktører må diagnostisere sin samtid og prognostisere sin framtid, og bruke denne kunnskapen som grunnlag for reformarbeidet» (s. 29). Etter andre verdenskrig var det et tydelig behov for forbedret samordning av hele skoleverket slik at hver del, fra grunnskolen til høyere utdanning, fikk bedre flyt i «praktiske eller boklige skoleformer» (Høigård & Ruge, 1971, s. 249). Ifølge Thuen og Vaage (red., 2004) har utdanningsreformene siden hatt grunnlag i «sosialdemokratisk likhetstenkning og velferdsideologi» (s. 225). Reformene har bygget på ideer om likhet, likeverd og fellesskap (Myhre, 1998; Thuen & Vaage, red., 2004).

De mest betydningsfulle reformene i etterkrigstiden er som nevnt M74, M87, L97 og LK06. Rolf Grankvist (2000) delte skoleutviklingen fra 1945 til 2000 i fem faser:

- | | | |
|-----------|-------------------|---|
| <i>I</i> | <i>1945-1958:</i> | <i>Politisk samarbeid med Normalplanen som vegviser</i> |
| <i>II</i> | <i>1958-1969:</i> | <i>9-årig enhetsskole og ny politisk strid</i> |

- III 1968/69-1976: *Nyradikalisme, skoleforsøk og nye reformer*
- IV 1976-1987: *Gjennomføring, konsolidering og reformtrøtthet*
- V 1988-2000: *Hernesperioden i norsk utdanning (Grankvist, 2000, s. 181).*

Den første fasen, fra 1945 til 1956 ble også kalt for samarbeidsårene av Telhaug (1991) og omhandlet arbeidet i gjennomføringen av Normalplanen av 1939 med hovedintensjon å legge utgangspunktet for en homogen undervisning i folkeskolen, samtidig som den skulle sette fokus på en aktivitetspreget undervisning (Telhaug, 1991; Høigård & Ruge, 1971).

Den andre fasen skildret en strid som følge av introduseringen av en ny lov om folkeskolen, som ga kommunene lov til å utvide skoleplikten fra 7 til 9 år. Både den borgerlige opposisjonen og kirkelige instanser stilte seg motstridende mot lovforslaget, delvis som et angrep på kristendomsundervisningen og på grunn av at lovforslaget ble drøftet bak «lukkede rom» (Grankvist, 2000, s.188; Høigård & Ruge, 1971, s. 268). Denne fasen omfattet også sentraliseringen av skolen med mål om å utjevne ulikheter mellom by og land.

1968-1976 kjennetegner nyradikalismens tid og har sammenheng med den store utviklingen i norsk politikk i etterkrigstiden. Telhaug (1991) hevder at «om en vurderer norsk samfunnsdebatt i de to-tre etterkrigstidene (...), kan en gjerne si at den var pragmatisk og individualistisk» (s. 76). På denne tiden forekom reformendringene langt hyppigere ettersom utdanning ble en del av hverdagen til stadig flere i samfunnet. Lov om 9-årig grunnskole ble vedtatt i 1969 og navnet ble endret fra folkeskole til grunnskole. Grunnskolen ble i tillegg delt opp i to trinn: barnetrinnet 1.- 6. klasse og ungdomstrinnet 7. - 9. klasse.

Mønsterplanen av 1974 ble også realisert på denne tiden. Ifølge Koritzinsky (2014) var M74 «sterkt påvirket av viktige faglige og politiske interesseområder i tida» (s. 40). Reformen skilte seg fra de foregående ved å være mer en rammeplan enn leseplan for fag og årstrinn. Når det er sagt var den likevel retningsgivende og vektla nye perspektiver slik som likestilling, kjønnsroller, miljø og globalisering (Koritzinsky, 2014). Ifølge Thuen og Vaage (red., 2004) gikk politiske utfordringer på denne tiden ut på «å veie de kollektive hensynene mot de individualistiske, den barnesentrerte pedagogikken mot de nasjonaløkonomiske kunnskapskrav, danning mot utdanning og likhet mot effektivitet (s. 225).

Den fjerde fasen (1976-1987) omhandlet gjennomføring, konsolidering og reformtrøtthet. I 1976 ble lov om videregående opplæring iverksatt. Kort tid etter ble M87 utarbeidet med innhold av sterk politisk styring (Grankvist, 2000, s.232). Emner som omhandlet pedagogisk utviklingsarbeid, «samiske elever, språklige minoriteter, kjønnsroller og likestilling, natur- og miljøvern og menneskerettigheter» ble aktualisert og drøftet i læreplanens generelle del og ble «mer konsekvent fulgt opp i fagplanene (...)» (Koritzinsky,

2014, s. 41), som betyr at elevene for første gang lærte om verdien av likestilling og menneskerettigheter.

Hernesperioden omfavnet tiden fra 1988-2000, deriblant da Gudmund Hernes, som sosiolog og utdanningsforsker, også var statsråd (1990-1995). Ifølge Grankvist (2000) var læreplanene fra 1970-1980-tallet og den norske skolen på 1990-tallet preget av amerikansk reformpedagogikk og humanistisk pedagogikk som fokuserte på «involveringspedagogikk, konfluent undervisning og klientsentrert spesialpedagogikk» (s. 233). Dette var ifølge han praktisert i form av «skjult læreplan, åpen skole, integrert dag og lærersamarbeid om undervisning (...)» (Grankvist, 2000, s. 233). I dette stadiet ble reform 94, som ga elever i videregående skole rett til tre års videregående opplæring, introdusert og ble også målstyrt. Hernes innledet også lov om universiteter og høyskoler i 1996 og L97 som omhandlet lov om 10-årig grunnskole, hvor de unge begynte skolegangen i 6-års alder, og ikke 7.

I et forsøk på å konkludere arbeidet til Hernes har forfatteren hevdet at det Hernes har gjort er å «tilpasse utdanningssektoren til det samfunnet den er en del av. Her er det mellom annet snakk om å få mest mulig ressurser ut av Norges befolkning» (Grankvist, 2000, s. 251).

Fasen som ikke er inkludert hos Grankvist (2000) er fasen før den aller siste læreplanen ble utarbeidet, nemlig Kunnskapsløftet av 2006, som innebar endringer «i prinsippene for nasjonal styring av grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det førte til endringer av innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående skole, med mål om forbedring av læringsresultater for samtlige elever med bakgrunn i det såkalte «(...) PISA-sjokket som viste at Norge var langt fra å ha «verdens beste skole» (...)» (Thue, 2019). Slik ble grunnleggende ferdigheter innført i alle fag på alle trinn, samtidig som elevene skulle ha lese- og skriveopplæring fra første klasse. Videre bestod læreplanene av klare lære- og kompetansemål og det ble opparbeidet en ny fag- og timefordeling. På grunn av at læreplanens form var drastisk endret ved at den ble «kortere og mindre detaljert» (Koritzinsky, 2014, s. 43), fikk både skoleledelser og lærere lokal valgfrihet med hensyn til arbeidsformer, bøker og sammensetting av opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.2.4 M74, M87, L97 og LK06 – en oppsummering

Tidligere førsteamanuensis ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Per Bjørn Foros hevder i «Skolen i klemme: dilemmaer og spenningsforhold» (2006) at diskusjonen om norsk skole er formet av motsetningsforhold som kontroll og disiplin mot frihet og ansvar for egen læring, uttrykt i reformendringene gjennom tiden.

Et vesentlig trekk ved utviklingen i skolen er at fokuset er endret fra «fag, faginnhold og fagkunnskap» til «undervisningsmetoder, arbeidsmåter, læringsstrategier og redskaper for læring», ifølge Foros (2006, s. 35). «Kirkeskolens» skoloring bestod av drill og terping, og kunnskapskravene var presise, strukturelle og tett knyttet opp mot læreboka. I dag består skolesystemet av likhet, frihet, inkludering, tilpasset opplæring, helhetlige og tverrfaglige temaer, dybdelæring og elevmedvirkning, for å nevne noe. I tillegg har elevenes læring fått større oppmerksomhet i skolen og det er også forventet at elevene tar ansvar for egen læring og utvikling.

Under M74 ble fritt valg av lærestoff vektlagt, mens M87 la særlig vekt på skolens verdiforankring. «M87 legger til rette for en elevsentrert skole. L97 er mer splittet», forklarer Foros (2006, s. 45). L97 bestod av et motsetningsforhold mellom den progressive tilnærmingen hva gjaldt metodene og de konservative fagplanene som angikk innholdet i undervisningen. Slik fremstod reformen som ambisiøs og full av omfattende krav og forventninger (Foros, 2006, s. 87). Til forskjell fra M74 og M87, fremstilte L97 fag- og timefordelingen som årstimer og ikke i uketimer, som ga grunnlag for en mer fleksibel tidsbruk. Til tross for dette hevder Koritzinsky (2014) at «generelt hadde lærerne større valgfrihet ut fra M74 og M87 enn de kom til å få ut fra den nye læreplanen i 1997 (L97)» (s. 39). L97 bestod av mange grundige obligatoriske hovedpunkter, mens LK06 la opp til valgfrihet både for lærere og skolen i prioritering av temaer og arbeidsmetoder.

De foregående fagplanene tok lite hensyn til tverrfaglighet. I LK06 blir dette dilemmaet løst, og i fagfornyelsen er det nå totalt tre tverrfaglige temaer. Kunnskapsløftet gir lærerne frihet i valg av metoder og arbeidsmåter i undervisningen så fremt skolens mål blir nådd. Hovedprinsippet om sentral målstyring ble videreført til LK06, samt lokal handlefrihet (skolens ansvar) og kontroll av resultatet (nasjonale prøver) (Foros, 2006, s. 50-51). Skolene fikk dermed bestemme organisering av lærestoff, metoder og faginnhold, samt fastsette lokale læreplaner.

Fagfornyelsen omfavner arbeidet med de nye læreplanene for alle fag i grunnskolen og videregående opplæring, som blir introdusert i skolen fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det som er nytt i LK20 er strukturen på fagplanene der en først blir introdusert i faget, deriblant om «fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2018), og videre om kompetansemål og vurdering og vurderingsordning.

De nye læreplanene er også ment å gi elevene mer tid til fordypning og legge til rette for dybdelæring begrunnet med at dagens samfunn har behov for unge som er kritiske og

reflekterer i lys av de endringene som kommer med ny teknologi, kunnskap og utfordringer. I denne sammenheng er digitale ferdigheter vesentlige. Andre nøkkelord som vektlegges er mer praktisk læring, bedre sammenheng i læreplanene, kritisk tenkning og kildekritikk, tverrfaglige temaer og et klart verdiløft hva angår skolens verdigrunnlag og det doble samfunnsoppdraget som er å danne og utdanne.

Oppsummerende kan en trekke skille mellom før og nå og hevde at det har skjedd en tydelig utvikling på ulike hold. Blant annet er det blitt nevnt at en har gått fra å fokusere på fag, faginnhold og fagkunnskap til å rette søkelyset mot undervisningsmetoder, læringsstrategier og arbeidsmåter. Hva angår lærestoffet har en innsett at det foreligger klare fordeler med lokal valgfrihet som gjør at skoleledelsen, lærere og elever kan velge lærebøker og andre kilder selv, samt det å lære om helhetlige temaer. Dagens skole består også i å finne mening i undervisningsmaterialet og kunnskap. Skolen som institusjon har også gjennomgått endringer knyttet til kontroll, autoritet og disiplin. Slik Foros (2006) oppsummerer i sin oversiktstabell har sistnevnte tendenser blitt erstattet med frihet i opplæringen i form av dialog, egenaktivitet, prosess, veiledning og motivasjon (s. 99).

2.2.5 Pedosentrismens gjennombrudd

Skarpenes (2007) hevder at det har oppstått et nytt sosialiseringparadigme i videregående skole i overgangen fra utviklingen av Reform 74 til Reform 94. «I et stadig mer differensiert samfunn har aktørene gjennom dette store arbeidet skapt en skole som handler om å gi elevene det man betrakter som viktig og nyttig *kunnskap og læringstrening for å kunne delta på bred front i det nye pluralistiske samfunnet*» (Skarpenes, 2007, s. 279). Formålet har vært å ivareta menneskets integritet og autonomi samt samfunnets rasjonelle utvikling i omstillingen fra å være et industrisamfunn til å bli et kunnskapssamfunn. Endringen som foregikk i skolen speilet seg i tolkningen av samfunnet og dets utvikling. Disse ble ifølge Skarpenes (2007) gjort om til kunnskap i sentrale utredninger og stortingsmeldinger (s. 25), slik oppgaven også har vist i presentasjonen av reformendringene.

Ifølge forfatteren betegner «tiltakende pedosentrisme» den avgjørende utviklingen i reformene forankret i det elevsentrerte kunnskapssynet. Temaer fra dagliglivet som skatt, moms, budsjett og feriepengene i matematikkundervisningen ble introdusert og etter hvert brukt aktivt. I samfunnskunnskap var det viktig å «gi kunnskap til den enkelte slik at han eller hun kan mestre og delta i det differensierte samfunnet» (Skarpenes, 2007, s. 280). Slik finner en nytte av å ha opplæring i- og om temaer i skolen som omhandler livsmestring som knyttes til både kulturell og religiøs pluralisme i en «global verden» (Skarpenes, 2007).

Thue (2019) hevder at «(...) appellen til *kunnskapssamfunnet* og dets krav (...)» er en kilde for pedosentrismen, men at dette i grunn er en tilsnikelse da tidligere samfunn også har hatt behov for avansert kunnskap. Det som derimot er nytt i dagens samfunn er det uklare og svevende skillet mellom fortid og fremtid som gjør at «(...) individets evne til å orientere seg og handle adekvat i et stadig nytt «nå» er blitt den kritiske ressurs» (s. 187).

2.3 Den nye moderniteten og det individualiserte samfunnet

2.3.1 Innledning

Denne delen av oppgaven vil følgelig bestå av en kort innføring av Baumans begreper fast og flytende modernitet belyst i Foros (2006), Aakvaag (2001) og Madsen (2018) for så å fokusere nærmere på modernitet, individualisering og det refleksive selvet i lys av Ulrich Beck og Anthony Giddens.¹

2.3.2 Sosiologi som samtidsdiagnose

Gunnar C. Aakvaag (2001) hevder at Skjerveim (1974), i samsvar med Hegels filosofi, brukte sosiologien som en del av ens selvrealiserings- og selvfortolkningsprosess. Denne tankegangen tilsier at sosiologen utgjør «det moderne samfunns institusjonaliserte selvrefleksjon: Sosiologien er et privilegert objektivt (institusjonelt) medium for det moderne menneskets selvforståelse» (Aakvaag, 2001, s. 171). Slik er det definert et klart behov for sosiologisk nytenkning i skillet mellom -og overgangen fra fast til flytende modernitet.

Samtidssosiologien forsøker å forklare forhold ved samfunnet i dag og den «både tolker og er med på å skape samtida» (Olve & Krange, 2005, s. 94). Sosiologer som Beck, Giddens og Bauman mener at samfunnsendringene gjør at individet trenger «nye intellektuelle kart» som veiledning (Aakvaag, 2008, s. 264).

Med bakgrunn i nevnte sosiologers basis blir sosiologien samtidsdiagnostiserende ved at den forsøker på generelle vis å beskrive hva det å være menneske i moderniteten innebærer. Til tross for at ingen av teoretikerne spesifikt bruker ungdom som tema i deres arbeid, omtaler de samfunnsforhold som medbringer store følger for unge som er i overgangen til et voksent liv. Slik oppgaven vil utdype senere i teorikapitlet, setter handlingsmekanismer i nye samfunnsstrukturer ungdommen i en stilling der de er dømt til å velge.

¹ På grunn av manglende tilgang til primærkilder som følge av nedstengning av bibliotek ifm. covid-19, tas det derfor i bruk sekundærkilder som «Moderne sosiologisk teori» (2008) av Gunnar C. Aakvaag og «Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening» (2005) av Olve Krange og Tormod Øia for å supplere de teoretiske perspektivene.

2.3.3 Bauman om fast og flytende modernitet

Begrepsparet fast og flytende modernitet er opprinnelig introdusert av Zygmunt Bauman i blant annet «Liquid Modernity» (2000), og karakteriserer utviklingen innen modernitet og «(...) samtidskulturens flukserende karakter, preget som den er av ikke-forpliktende bånd, i motsetning til den tradisjonelle, fastsatte samfunnsordenen» (Madsen, 2018, s. 42). Det moderne prosjektet er ifølge Bauman, uttrykt i Aakvaag (2001), et forsøk på oppbygging av en ny sosial orden. Med bakgrunn i det blir det moderne livet bestående av en kontinuerlig oppgave om å forandre og forbedre fremtiden (Aakvaag, 2001, s. 172).

Ifølge Foros (2006) pågikk fast modernitet fra 1900 til 1970, og omfavnet både første og andre verdenskrig, en økonomisk krise og til slutt en rekonstrueringsperiode. Den faste moderniteten var ifølge han preget av «visshet, kontroll, orden, stabilitet og likhet» og motsatt er det flytende moderne kjennetegnet av «tvil, frihet, fleksibilitet, forandring og ulikhet» (Foros, 2006, s. 23).

Den flytende modernitet er et velstandsfenomen som startet rundt 1970 og pågår enda, og er ifølge Bauman «et radikalt individualisert samfunn» (Aakvaag, 2001, s. 174). Modernitetsbegrepet blir her knyttet til frihet og muligheter, og ønsket om frihet som forekommer i form av utfoldelse og selvrealisering. Videre utdyper han at det flytende moderne handler om å gi et visst avkall på kontroll og å innse at det ikke er mulig å kontrollere alt (Foros, 2006, s. 70). Det omfatter kontroll over tilværelsen, samfunnet, individet og naturen. Samtidig som en innser at en ikke kan kontrollere alt, innser individet også en økning i ansvarstaking, deriblant ansvar for egen helse og ansvar for egen læring (Foros, 2006, s. 70-72). Slik består det flytende moderne samfunnet av desentralisering, privatisering og konkurranseutsetting. Et paradoks Bauman peker på er hvordan økte muligheter for og ansvarliggjøring av individet ikke bare er et gode, men kan også gi belastninger for det (flytende) moderne individet (Aakvaag, 2001; Foros, 2006).

2.3.4 Ulrich Beck om risikosamfunnet

Den tyske sosiologen Ulrich Beck er en av de mest fremtredende og mest siterte teoretikerne. Han ble særlig berømt da hans bok «Risk Society» (1992) ble publisert kort tid etter Tsjernobylulykken i 1986. Her beskrives hans mye omtalte teori om risikosamfunnet som en del av hans samtidsdiagnose. Ifølge Beck var industrisamfunnet karakterisert av at økonomi

og produksjon (også kalt «rikdomsfordelingens logikk» og «produksjonslogikk») drev samfunnslivet, mens den nye moderniteten drives av risiko. Termen risiko blir forklart som:

By risk I mean above all radioactivity, which completely evades human perceptive abilities, but also toxins and pollutants in the air, the water and foodstuffs, together with the accompanying short- and long-term effects on plants, animals and people (Beck, 1992, s. 22 i Krange & Øia, 2005, s. 95).

Slik sitatet tilsier assosieres Becks risikobegrep med radioaktivitet og miljøproblemer som truer livet på jorda og ses på som en direkte konsekvens av moderne industriproduksjon og konsum. Industrisamfunnets kjerne var å eliminere materiell nød og fattigdom gjennom vitenskapelig og teknologisk masseproduksjon (Aakvaag, 2008, s. 266). I risikosamfunnet, som formeres fra 1970-tallet og utover, er problemene knyttet til fattigdom og sult løst og industrisamfunnets mål har blitt nådd. Men medaljen har to sider, og menneskeheten er nå dømt til å leve med de uintenderte og uventete bivirkningene som kjemiske gifter i jord, luft, vann og mat, atomavfall, nedbryting av ozonlaget og oppvarming av kloden (Aakvaag, 2008, s. 266, Madsen, 2018, s. 41). De uintenderte konsekvensene av industrisamfunnet betegnes som «risikosamfunnets *subjektive dimensjon*» av Aakvaag (2008). Den subjektive siden knyttes særlig til endringer i individets oppfatningsevne, væremåte og fremtidssyn av den nye verden. Særlig sistnevnte skiller det tradisjonelle fra det moderne samfunn, ettersom fremtiden tidligere ble forstått som et fenomen individet ikke kunne kontrollere og så til andre krefter som forklaringsmekanismer. Fremtiden ble i tillegg ofte oppfattet som drevet av fortiden.

Opplysningstidens innføring førte til en fremskrittstro som innebar en radikal endring på synet på fremtiden og individenes anlegg til å velge og frigjøre seg fra de tradisjonelle lenkene. Tankesettet forlenges i risikosamfunnet hva angår troen på at «fremtiden er et resultat av menneskelige *beslutninger*», men bryter med fremskrittsoptimismen og oppfatningen av at fremtiden kan kontrolleres (Aakvaag, 2008, s. 267). Grunnen til det er at miljøproblemene som verden utsettes for i dag demonstrerer at naturlige og sosiale prosesser er altfor komplekse. Derfor mener Beck at individet er tvunget til å handle under usikkerhet og tvil og at handling forutsetter risiko. I risikosamfunnet finnes det ifølge sosiologen en slags dobbelthet i forbindelse med fremtiden som omhandler forsøk på å kontrollere den, men også tanken om at den aldri vil la seg kontrolleres fullt ut.

2.3.4.1 Ulrich Beck om individualisering

Individualiseringsteorien er den andre tesen av Becks samtidsdiagnose. Teorien inneholder to faktorer: først en konstatering om drastiske endringer i industrisamfunnets institusjonelle struktur, og deretter hvilke følger endringene gir for den enkelte individs liv og identitet (Krange & Øia, 2005, s. 94). For Beck kjennetegner individualisering «den sentrale kulturelle impulsen i det samfunnet som har risiko som basis» (Krange & Øia, 2005, s. 100). Slik får individet i oppgave å stille seg selv i sentrum for eget liv som en konsekvens av at båndene som tidligere koblet mennesket til en samfunnsstruktur er borte. Individualisering medfører økt frihet, samtidig som friheten er basert på destabilisering av samfunnsstrukturen. Videre vil individet slite med å forstå de kontroll- og integrasjonsformene som oppstår og det vil føre til ambivalens. Slik vil omstendighetene rundt den nyvunne friheten forårsake forvirring og uforutsigbarhet i handlingssituasjoner. «Med økt frihet oppstår samtidig nye muligheter til ikke å lykkes» (Krange & Øia, 2005, s. 100).

For å eksemplifisere den ambivalensen som knyttes til individualiseringen i moderne samfunn har Aakvaag (2008) tatt for seg de tre viktigste institusjonelle endringene som, ifølge Beck, er globalisering, klassesamfunnet på hell og den postfamiliale familien. Globalisering innebærer «at stadig flere sosiale prosesser sprenger nasjonalstatens territorielle grenser og reorganiseres på tvers av disse» (Aakvaag, 2008, s. 269). Noen eksempler på det er internasjonal handel, multinasjonale selskaper, miljøkriser, EU og turisme. Han skiller videre mellom globalisering, som en aktiv prosess der sosiale forhold blir revet av nasjonalstaten, og globalitet, som beskriver den nye «postnasjonale» verden som utvikles.

Klassesamfunnet på hell eller arbeidssamfunnet på hell viser til utviklingen av en «postindustriell middelklasse som undergraver industrisamfunnets klare skille og konflikt mellom en homogen arbeider- og kapitalistklasse» (Aakvaag, 2008, s. 269), som følge av utdanningsrevolusjon, velstandsvekst og sosial mobilitet. Denne endringen innebærer også det forhold at arbeid har mistet betydning i menneskers liv som en konsekvens av at «outsourcing» og automatisering av arbeid har ført til høyere arbeidsledighet.

Beck stiller seg også undrende hvorvidt dagens samfunn kan kalles for klassesamfunn ettersom betydningen av sosiale klasser har blitt svakere for individet og klassebakgrunn har lite å si for valgene en tar. Det ses i forbindelse med økt økonomisk vekst og levestandard som har ført til «økt inntekt, mer fritid og lengre levealder» (Krange & Øia, 2005, s. 101). Samtidig har valg av utdanning fått større betydning i den grad at en tar kontroll over eget liv og fremtid, samtidig som en anskaffer kunnskaper som lærer en å tenke kritisk. Slik blir det utdannede individet «(...) an agent for reflexive modernisation» (Beck, 1992, s. 93 i Krange &

Øia, 2005, s. 101). Disse prosessene antyder at både arbeid og klasseposisjon mister sin verdi både objektivt som indikator for ens tilværelse i livet, og subjektivt som fundament for identitetsutvikling og valgtaking.

Ifølge Beck refererer den postfamiliale familien til endringer i familien som følge av at kvinnene i den nye moderniteten arbeider mer og derfor legges det mer press på «husmorfamilien». Slik blir tradisjonelle kjønnsroller og kjønnsbasert oppgavedeling ikke lenger en selvfølge, samt at økte skilsmissetall og nye samlivsformer gir en anerkjennelse til flere former for seksuell legning. Derved utvikles også relasjonene mellom ektefeller og mellom foreldre og barn fra å være autoritære og enemektige til forhandlingsbaserte (Aakvaag, 2008, s. 270; Krange & Øia, 2005, s. 102).

Beck påstår at disse tre institusjonelle forandringene fører til «deregulering, destandardisering og destabilisering» av samfunnet og dermed også individet (Aakvaag, 2008, s. 270). Moderniseringen består av uforutsigbare og ustabile sosiale forhold der individet blir selv tvunget til å ta ansvar for å styre sitt eget liv da pre-eksisterende «tilskrevne» posisjoner og forventninger ikke lenger er en del av identitetsdannelsen. Følgelig blir individualisering det endelige resultatet. Individualiseringsprosessen i den nye moderniteten betyr ikke at mennesker plutselig har fått et sterkt behov for å velge selv, men kommer av «den strukturelle tvangen i et deregulert, destandardisert og destabilisert samfunn som overlater til den enkelte å løse identitetsproblemet. Vi er *dømt* til å velge», hevdes det i Aakvaag (2008, s. 270).

2.3.5 Anthony Giddens om refleksiv modernisering og det refleksive selvet

Den britiske sosiologen og samfunnsteoretikeren Anthony Giddens er kjent for sin modernitetsteori særlig fremhevet i bøkene «*The Consequences of Modernity*» (1990) og «*Modernity and Self-Identity*» (1991). Giddens (1990) hevder at vi lever verken i et post-moderne eller et post-industrielt samfunn. I stedet erfarer vi måter moderniteten påvirker og endrer samfunnets elementære institusjoner. Hans diskusjoner går ut på at moderniteten er et todelt fenomen bestående av både positive og negative konsekvenser for det enkelte individ. Giddens (1991) slår fast innledningsvis at:

Besides its institutional reflexivity, modern social life is characterised by profound processes of the reorganisation of time and space, coupled to the expansion of disembedding mechanisms – mechanisms which prise social relations free from the hold of specific locales, recombining them across wide time-space distances (s. 2).

Med bakgrunn i sosiologiske teorier om sosialt samspill på mikronivå, psykoanalysen og den tradisjonelle modernitetsforståelse innenfor sosiologi karakteriseres hans fremstilling av

dynamikken i det moderne samfunnet kjennetegnet av «*separation of time and space (...); the disembedding of social systems (...); and the reflexive ordering and reordering of social relations (...)*» (Giddens, 1990, s. 16-17). Disse begrepene vil i denne oppgaven oversettes med- og brukes som tid-rom-transformasjon, utleiringsmekanismer og refleksivitet.

Først og fremst er transformasjonen av tid og rom viktig for modernitetens ekstreme dynamikk på grunn av det er en forutsetning for utleiringsprosessen. Giddens (1991) påpeker at atskillelsen av tid og rom i tillegg til utleiringsmekanismene radikaliserer og globaliserer pre-etablerte institusjonelle trekk av modernitet og slik transformerer innhold i det hverdagslige sosiale livet. «Modernity is a risk culture», hevder Giddens (1991, s. 3).

Utleiringsmekanismer kan ses i sammenheng med et annet viktig begrep som Giddens var opptatt av, nemlig «ekspertsystemer». Det forklares med at vitenskapene i det moderne samfunnet stadig utvikler nye felt under sine opprinnelige kunnskapsfelt, som fører til at flere abstrakte kunnskapssystemer etableres. Dette spiller en stor rolle for de raske endringene i dagens kultur kjennetegnet av ekspertsystemer slik som familieterapi og selvhjelpsbøker. Giddens (1990) hevder at «expert systems are disembedding mechanisms because (...) they remove social relations from the immediacies of context» (s. 28). Prosessen medfører differensiering og fragmentering av ekspertkunnskap, i tillegg til at den avkontekstualiserer sosiale vaner. Slik bidrar ekspertsystemer også til beseiring av tid og rom via aktuelle kommunikasjon- og transportteknologi (Giddens, 1990, s. 53). Eksempelvis vil utviklingen av terapi og selvhjelpsbøker som ekspertsystemer hjelpe individer i den kontinuerlige rekonstrueringsprosessen av sin egen identitet, som er spesielt viktig i vanskelige perioder som skilsmisser eller tap av personer i nære relasjoner (Giddens, 1991, s. 198).

Ifølge Giddens (1990) handler refleksivitet i moderne sosialt samspill om aktive beslutninger begrunnet i informasjonsbearbeiding som en betydelig del i enhver form for sosial virksomhet i dagens samfunn (s. 38). Forestillingen baseres på oppfatningen at refleksivitet er et fundamentalt trekk ved menneskelig handling, men han understreker at det er et viktig skille mellom disse to. Moderniseringens refleksivitet forårsaker at samfunnet i dag består av det han kaller for «clever people» i motsetning til tradisjonsstyrte individer fra føydal- og industrisamfunn. Men modernitetens drastiske dynamikk og endringstempo gjør at denne prosessen fremskyndes og derved tvinger individer til en kontinuerlig revurdering av sine aktiviteter. Han påpeker at «we are abroad in a world which is thoroughly constituted through reflexively applied knowledge, but where at the same time we can never be sure that any given element of that knowledge will not be revised» (Giddens, 1990, s. 39). Han slår fast at ingenting er helt sikkert innen vitenskap og at uansett hvor veletablert et vitenskapelig

prinsipp er, må det være åpent for revisjon eller å forkastes helt i lys av nye ideer eller funn (Giddens, 1991, s. 21). Slik hevder han at «(...)in the heart of the world of hard science, modernity floats free» (Giddens, 1990, s. 39).

Refleksiviteten og beslutningene ethvert individ må ta forplanter seg i selvet og selvidentiteten. Sentralt i Giddens' teori om det refleksive selvet står tanken om at identitet ikke er et resultat av sosiale forventninger og tradisjon, men av refleksive valg og aktive beslutninger. Mennesker er dermed nødt til å spørre seg og skape en identitet for å kunne svare på spørsmålet «hvem er jeg?» Derfor hevder Giddens at det moderne refleksive selvet danner sin identitet på «narrativt» vis. «The narrative of the self» beskrives av Giddens (1991) som «the story or stories by means of which self-identity is reflexively understood, both by the individual concerned and by others» (s. 243). Slik handler identitet om å skape og bevare det som kan oversettes til en selvbiografisk fortelling om selvet. Formålet med denne fortellingen er å samle fortid, nåtid, fremtid og sosiale roller sammen, samtidig som den stadig revideres og overveies når ny informasjon, opplevelser og kunnskaper oppstår underveis. Selvfølgelig skal si noe om hvem en er, hvor en kommer fra og hvor en skal i livet. En uheldig konsekvens av fokuset på selvet er ifølge sosiologen fremveksten av narsissisme, ettersom få individer er opptatt av moralske og eksistensielle spørsmål (Giddens, 1991, s. 169).

I et forsøk på å oppsummere de betraktningene som Giddens (1990, 1991) diskuterer i hans teori om det refleksive selvet, moderniteten og dens konsekvenser, hevder han at moderniteten er grunnleggende globaliserende og de urovekkende konsekvensene av dette fenomenet i kombinasjon med dens refleksive karakter danner et univers av begivenheter hvor risiko og fare får en helt ny form. De globaliserende tendensene er både ekstensjonale og intensjonelle ved at de forbinder individer til systemer av store skala som en del av en kompleks forandringsdialektikk på både lokale og globale faser. Giddens (1990) poengterer at mange av fenomenene som betegnes som post-moderne faktisk omhandler erfaringer av å leve i en verden hvor tilstedeværelse og fravær blandes sammen (s. 177).

Det ble innledningsvis nevnt at moderniteten er et todelt fenomen. Utviklingen av moderne sosiale institusjoner har skapt mange muligheter som fører til et trygt og verdifullt liv, takket være den enorme utviklingsdynamikken i samfunnet. De negative virkningene av modernitet innebærer derimot tvil over eksistensielle spørsmål, risiko og utrygghet knyttet til miljø- og atomkatastrofer.

3. Metodologiske valg og avgrensninger

3.1 Metodisk tilnærming

I denne delen av avhandlingen vil jeg presentere valg av metode og metodologiske utfordringer. Videre vil jeg også gjøre rede for tekstanalyse og halvstrukturert intervju som de metodene oppgaven har tatt utgangspunkt i.

3.1.1 Hvorfor metode?

I David Silvermans «Doing Qualitative Research» hevdes det at «A *methodology* refers to the choices we make about the cases to study, methods of data gathering, forms of data analysis, etc., in planning and executing a research study» (Silverman, 2017, s. 146-147). Slik hans definisjon av metodologi tilsier så innebærer det måten en går frem i å studere ethvert fenomen. Videre er ifølge Silverman metode bestemte strategier og teknikker en bruker innenfor forskning (2017, s. 147).

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er utgangspunktet at forskning skal bringe frem ny kunnskap som har gyldighet for flere enn en selv (s. 15). For å sikre seg at den nye kunnskapen har gyldighet, må forskeren gjøre rede for de tankene som har dukket opp og valgene en har foretatt under hele prosessen, fra utviklingen av problemstillingen og valg av metode, til innsamlingsarbeidet og analysearbeidet. Innholdet i dette kapittelet er følgelig «systematikk og åpenhet (...)» som «to grunnleggende kjennetegn ved forskning (...)» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 16).

3.1.2 Valg av metode

Formålet med dette prosjektet er å få innsikt i hvordan lærere forstår og tolker temaene livsmestring og folkehelse og hvordan disse vil bli implementert i skolen. Ettersom de metodologiske valgene og avgrensningene for oppgaven har vært styrt av temaets- og problemstillingens karakter, så har jeg valgt å samle inn empiri i form av intervjuer av lærere i ungdomsskoler og videregående skoler for å undersøke deres perspektiv på temaet, i tillegg til å analysere relevante styringsdokumenter. Dette har jeg sett på som den mest fruktbare fremgangsmåten til å få svar på hovedproblemstillingen ettersom den er utformet som et hvordan-spørsmål.

Slik er oppgaven ute etter å undersøke lærernes forståelse av fenomenet og derfor blir deres identifisering og beskrivelse av temaet den mest avgjørende delen av forskningsprosjektet. Pål Repstad (2007) hevder at kvalitative metoder egner seg når en er ute

etter en nyansert beskrivelse av «det som fins» (s. 23). Det hele bunner i hvordan en ser på den sosiale virkeligheten og tanken om hvordan en kan måle den komplekse virkeligheten en lever i. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) innebærer den positivistiske tilnærmingen tanken at det finnes en virkelighet «der ute», og den måles ved innsamling av empiri i form av tall. En konstruktivistisk tilnærming vil derimot hevde at tall ikke kan gi en eksakt representasjon av den komplekse virkeligheten. Det er gjennom åpne tilnærminger som observasjon og intervju at en fanger opp hvordan mennesker selv former virkeligheten, samt «de variasjoner og nyanser som ligger i ulike fortolkninger» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Av den grunn har jeg valgt kvalitative intervjuer og dokumentanalyse for å undersøke og studere problemstillingen. Metoden baserer seg på relativt få enheter og svarene jeg får danner grunnlag for hypotesen i forskningen.

Valget for bruk av halvstrukturert intervju fremfor strukturert- og ustrukturert intervju baseres på fleksibiliteten i både spørsmålsstilling, tematisering og rekkefølge i forskningssituasjonene. Ettersom livsmestring og folkehelse som tverrfaglig tema er forholdsvis nytt og innføringen i skoleverket vil skje gradvis, må en ha forbehold om at noen av informantene ikke vil kunne gi konkrete svar på spørsmålene fra intervjuguiden. En må derfor være åpen og fleksibel for endringer i intervjuguiden. Utfordringen vil derimot være å holde seg innenfor en viss ramme, samtidig som en fører en relativt åpen samtale om subjektene egne meninger og forståelser av nevnte fenomen (Everett & Furuseth, 2004).

Under et strukturert intervju er det lite påvirkningsmulighet for deltakere i intervjuprosessen og spørsmålene som stilles er sett på som et sett av responskategorier. Det ville i denne sammenheng være formålsløst. Det ville også vært tilfellet med et ustrukturert intervju, som ofte sidestilles med observasjon på grunn av at det ikke er noen forhåndsutformede spørsmål og rammer.

3.2 Utredning av sentrale styringsdokumenter

Kvalitativ tekstanalyse «handler om å lese og analysere trykte kilder og dokumenter (...) (Widén, 2015 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Utredningen av styringsdokumentene ble sett som passende med hensyn til problemstillingen, da hensikten med gjennomgangen av dokumentene var å finne temaets rolle i dem samt måten det er fremstilt på. Jeg anvendte hovedsakelig utdanningsdirektoratets hjemmeside for å finne læreplanverket og regjeringens hjemmeside for å finne stortingsmelding 28 (2015-2016) og Norges offentlige utredning (NOU 2015: 8).

Ifølge Silverman (2017) brukes tekst og dokumentanalyse innenfor konstruktivismen for å forstå hvordan mening er konstruert (s. 194). Derfor ble det foretatt en systematisk gjennomgang av tekstene for å først og fremst fremheve den mest relevante informasjonen ved bruk av søkemekanismen «cmd+f». Da søkte jeg etter begrepene livsmestring og folkehelse, som beskrives som «åpen koding» i Strauss og Corbin sine analyseprosesser (1990, 1998 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). Dernest utviklet jeg hovedkategorier bestående av definisjoner, beskrivelser og forklaringer, samt begrunnelser og sammenhenger, for så til slutt å tolke innholdet.

3.3 Intervju av lærere

3.3.1 Halvstrukturert intervju

Problemstillingen i oppgaven besvares som nevnt ved hjelp av halvstrukturerte intervjuer med fire lærere fra ungdomsskoler og videregående skoler i landet. Målet er å forstå deltakernes perspektiv og skape kunnskap. I kvalitativ analyse analyseres data beskrevet med ord (Johannessen m.fl., 2018). Data vil i denne sammenheng vise til resultatet av det forsker og forskerobjektene kommer frem til, altså intervjusvarene. Under disse intervjuene vil det stilles forhåndsutformet spørsmål, samtidig som det vil også være åpenhet for å stille spørsmål underveis og for forskningsobjektet å komme med forslag til relevante tema knyttet til problemstillingen.

Denne formen for intervju legger til rette for en kontinuerlig analyse der både forsker og deltaker forsøker å forstå og oppleve mening i interaksjonen. Derfor vil det være naturlig for forskeren å stille både oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål, i tillegg til de forhåndsskrevne spørsmålene i intervjuguiden. Tilleggsspørsmålene vil i denne sammenheng være en fordel for forskningssituasjonen, da det vil kunne styrke kvaliteten på intervjuet med mulighet for å gå i dybden på temaene og få mer utfyllende svar. Repstad (2007) hevder at respondenten bør oppmuntres til å utdype og begrunne sine svar i en slik intervjusituasjon. I motsetning til kvantitative undersøkelser som har utgangspunkt i ferdigkodet spørreskjema der en ikke får verbalisere egen mening om temaet, har en i et intervju mulighet til å «kunne absorbere et levende menneskes nyanserte erfaringer og holdninger» (Repstad, 2007, s. 78).

3.3.2 Utvalg

Utvalget består av fire lærere, ansatt ved ulike skoler i ulike deler av landet.

Deltakerne ble opplyst om at personinformasjonen som fremkom under intervjuene ville behandles konfidensielt og navnene deres ville bli anonymisert. Derfor fikk informantene fiktive navn som også sikret deres personvern. Navnene jeg valgte å ta i bruk er Glenn, Jonas, Henrik og Sondre. Deres arbeidssted og geografiske tilknytning har vist å være irrelevant for oppgaven og er derfor ikke nevnt.

Av praktiske årsaker var i utgangspunktet mitt mål å finne informanter i Agder. Jeg fant fort ut at lærere får mange forespørsler om å delta i ulike forskningsprosjekter hvert år og det ble derfor utfordrende å finne noen som kunne stille til intervju i mitt prosjekt. Jeg sendte ut mail til ulike ungdoms- og videregående skoler i Agder og ettersøkte samfunnsfaglærere, og fikk etter mange uker positiv tilbakemelding av et par skoler. Like etter brøt koronapandemien ut og arbeidssituasjonen for nærmest alle, inkludert lærere, ble endret. Det gjorde at den ene informanten ikke lenger fikk tid til å intervjues, og jeg måtte ty til andre hjelpemidler. Slik endte jeg opp med å finne tre informanter gjennom egne kontakter. To av dem er ikke fra Sørlandet. Jeg måtte også gå bort fra kravet om at lærerne må undervise i samfunnsfag. Informantene fikk velge tid selv og halvparten av intervjuene ble foretatt digitalt og den andre halvparten via telefon.

Noen svakheter ved undersøkelsen kan være at det er få informanter, og at utvalget kun består av menn. Ved prosjektstart var målet å få opptil seks informanter hvor tre av dem var kvinner og resterende var menn. Av nevnte grunner ble det ikke slik. Likevel mener jeg at utvalget gir verdifulle perspektiver og informantenes refleksjoner og svar gav oppgaven et interessant empirisk utgangspunkt.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene som var ment å foregå ansikt til ansikt måtte som nevnt utføres digitalt og via telefon. Samtlige intervjusamtaler ble tatt opp på en ekstern godkjent digital båndopptaker som instruert av NSD, og varte fra en halv time til noe over en time. Repstad (2007) understreker at «de fleste erfarne forskere og metodeskribenter anbefaler sterkt å bruke lydbåndopptaker ved forberedte, kvalitative intervjuer» (s. 84).

Fordelene med dette er mange, og er bakgrunnen til hvorfor jeg valgte å ta det i bruk. Først og fremst kan forskeren konsentrere seg mer om det informanten sier når en avstår fra å notere alt som blir nevnt under intervjuet. Videre har en mulighet til å notere seg oppfølgingsspørsmål som dukker opp underveis samt skrive notater for egen strukturering under intervjuet. Slik opplevde jeg det under intervjuene da jeg opptil flere ganger spurte oppfølgingsspørsmål, oppklarendespørsmål og utdypendespørsmål som ikke var

forhåndsskissert. Postholm og Jacobsen (2018) mener det er viktig at dette blir avklart med deltaker på forhånd. Derfor ble informantene informert om bruken av lydopptak i informasjonsskrivet som ble forhåndssendt til hver og en under kommunikasjonsprosessen. Informantene ble også spurt om muntlig samtykke før opptaket ble startet under intervjuet. «I analysefasen er det videre en stor fordel å ha helt ordrette gjengivelser av intervjuet (...)» uten å måtte ty til upresise notater og egen hukommelse, hevder Repstad (2004, s. 84).

En av ulempene ved bruk av lydopptak er at opptaket kan virke truende på respondentene ettersom situasjonen er noe kunstig i utgangspunktet. Forfatteren forklarer at noen forholdsregler som kan gjøre denne prosessen mindre ubehagelig er blant annet å la informantene velge intervjustedet (Repstad, 2007). Det opplevdes ikke slik for meg i dette tilfellet. Det kan imidlertid hende opplevelsen hadde vært annerledes om intervjuene hadde foregått ansikt til ansikt. Jeg har vel å merke latt informantene velge intervjuform, altså om samtalen skulle foregå digitalt, med eller uten video, telefon eller skriftlig.

Hensikten med intervjuet var å få relevant informasjonsdeling fra informantenes side. Under intervjuet ble det derfor brukt en intervjuguide som informantene fikk tilsendt på forkant. Slik var informantene også klare over de temaene jeg ville ta opp og jeg hadde en huskeliste over de mest relevante emnene med hensyn til problemstillingen. Informantene ble i tillegg stilt spørsmålet «Er det noe du vil legge til?» i tilfelle det var andre temaer de ville inkludere.

Datamaterialet ble analysert ved en tematisk analyse hvor ifølge Riessman (2008) forskeren fokuserer «på hva som er sagt eller skrevet i løpet av datainnsamlingen» og samler så materialet innenfor tema, som blir utgangspunktet for hvordan materialet blir fortalt (Riessmann, 2008 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162). Her ble også datasettet først gjennomgått og gitt stikkordbetegnelser, så gruppert etter lignende svar. Når bestemte mønstre ble oppdaget, ble disse gruppert under like kategorier, med utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden. Systematiske gjennomganger av kategoriene dannet så basis for temaer med tilhørende innhold i materialet. Ulempene med denne analysetypen kan være at leseren kan blande forskerens fortolkninger med informantenes meninger. For å unngå dette har jeg vært påpasselig på å bruke eksplisitte sitater og observasjoner.

3.3.4 Metodologiske utfordringer

Metodologisk drøfting innebærer refleksjon om metode og opplegg for datainnsamlingen som er med på å styrke undersøkelsens troverdighet (Silverman, 2017). To forhold en forsker må reflektere systematisk over er validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet). Førstnevnte

viser til de begrensningene knyttet til forskningen og omhandler de konklusjonene forskeren har base for å trekke ut fra datainnsamlingen, mens sistnevnte dreier seg om «(...) i hvor stor grad vi kan stole på de funnene som et forskningsprosjekt har produsert» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Et av hovedmomentene til Howard Becker sin artikkel «Whose side are we on» er at forskerens virkelighetsforståelse alltid vil prege deres forskning (Becker, 1967, s. 240-243). I denne sammenheng er det viktig å presentere informantenes synspunkter og ståsted så korrekt som mulig. Av den grunn har jeg forsøkt å transkribere intervjuene så fort som mulig etter gjennomføringen, senest tre dager etter, for å huske mest mulig av intervjuene samt for å notere ned bemerkninger og inntrykk i etterkant av transkriberingen.

En annen utfordring med personlige intervju er at måten et spørsmål blir stilt på, i form av tonefall, intonasjon o.l., kan påvirke svarene til respondentene. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er faren størst når informanten «både kan se og høre intervjueren» (s.187). I tillegg kan forskeren misforstå eller feiltolke det som blir sagt under intervjusituasjonene og dermed videreformidle informasjon informantene ikke kjenner seg igjen i. Disse tilfellene betegnes som intervjuereffekt eller undersøkereffekt (Postholm & Jacobsen, 2018, 186-187), og er noe jeg har tatt i betraktning i rollen som forsker. Jeg har derfor vært påpasselig på måten jeg har formulert- og stilt intervju spørsmål og unngått å stille ledende eller uklare spørsmål.

3.4 Forskning og etikk

Thagaard (2013) hevder at all vitenskapelig virksomhet krever at en tar hensyn til etiske prinsipper både internt i forskningsmiljøet og ellers i relasjon med omgivelsene. Grunnet begrensningene knyttet til personvern kreves det av forskere å melde inn prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og få det godkjent. Forskningsprosjektet mitt ble derfor meldt inn og godkjent av NSD i forkant av intervjuene (se vedlegg 3).

For å vise troverdighet og presisjon i utredningen av forskningsarbeidet er det ifølge Jacobsen (2016) viktig å informere respondentene om deres rettigheter (s. 47). Det innebærer informasjon om informert samtykke, personvern og respondentenes krav om korrekt gjengivelse.

Andre forskningsetiske rutiner krever at informanter signerer en samtykkeerklæring med en mer utfyllende presentasjon av prosjektet samt deres krav og rettigheter knyttet til personvern. Informantene blir på dette punktet informert om at deres personopplysninger ikke

er relevante i dette prosjektet og vil slettes ved prosjektslutt. Informantene fikk også beskjed om deres rettighet til å trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst uten å måtte begrunne det. Dette kan føre til dilemmaer som forskeren må ta stilling til underveis. I denne oppgaven har jeg heldigvis ikke måttet ta hensyn til det da ingen av respondentene trakk seg. Jeg har derimot på et tidspunkt tenkt at det vil være nødvendig å gjøre endringer på hele oppgaven dersom jeg ikke fikk tak i flere informanter, noe som heldigvis ble unngått.

4. Presentasjon og drøfting av funn, del I: Livsmestring og folkehelse i styringsdokumentene

4.1 Innledning

Slik det er blitt avdekket i oppgaven hittil så har livsmestring og folkehelse fått et større fokus i skolevirksomhet. Opplæringens verdigrunnlag består av formålsparagrafen forankret i opplæringsloven, Overordnet del, Prinsipper for opplæringen og læreplanene for fagene (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 6). Disse står også i samsvar med barnekonvensjonen og menneskerettighetene.

Jeg vil i dette kapittelet vise de ulike måtene det tverrfaglige temaet blir fremhevet i sentrale dokumenter som NOU 2015: 8, som står for Norges offentlige utredninger «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser» og stortingsmelding 28 (2015-2016) med tittelen «Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet». Videre vil jeg kaste lys over fremstillingen av livsmestring og folkehelse i læreplanverket, før jeg gjør det samme for læreplanen i samfunnsfag, ettersom dette er en oppgave i samfunnskunnskap.

4.1.2 Fornyelsen av Kunnskapsløftet – Stortingsmelding 28 og NOU 2015: 8

18. november 2019 presenterte daværende kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner fram de nye læreplanene i skolen. Fagfornyelsen ses på som det største arbeidet i opplæringen siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2018) vil fagfornyelsen og de nye læreplanene bli innført trinnvis over i en periode på tre år. 1. - 9. trinn og Vg1 vil ta dem i bruk under skoleåret 2020-2021, 10. trinn og Vg2 vil starte å bruke dem under skoleåret 2021-2022, mens Vg3 vil ta dem i bruk under skoleåret 2022-2023.

Ettersom det er mer enn ti år siden LK06 ble innført i norske skoler har Norges offentlige utredninger (NOU, 2015: 8), tatt seg av fornyelsen av fag og kompetanser og avgitt nevnte utredning til Kunnskapsdepartementet i juni 2015. Ludvigsen-utvalget, oppkalt etter professor og leder Sten Ludvigsen, ble oppnevnt av regjeringen for «å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU, 2015: 8, s. 5). Utvalget fikk i oppgave å utrede hva elevene trenger å lære i skolen i et perspektiv på 20-30 år, som skal gi grunnlag for å forme gode liv og et nyttig samfunn som kan bidra i en global verden. Formålet var å utrede hvilke kunnskaper norske elever skal besitte i lys av teknologiutvikling, kulturelt mangfold, klimakriser og globalisering.

NOU (2015: 8) foreslår fremheving og tydeliggjøring av noen prioriterte prinsipper som skal fokuseres på i flere fag. I kapittel 3.2.3 i utredningen blir de tverrfaglige temaene

bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmestring fremstilt. Folkehelse og livsmestring ses i lys av «en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon (...)», som videre gir grunn til å lære seg evner til å ta ansvarlige valg i eget liv (NOU, 2015: 8, s. 51).

Ifølge Meld. St. 28 (2015-2016) hevdes det at «(...) tverrfaglighet betyr at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag» (s. 37). I formålsparagrafen uttrykkes det at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (...)» (Opplæringsloven, 1998, § 1- 1).

Argumentene en finner for en tydeliggjøring av tverrfaglighet beskrevet i NOU (2015: 8) og Meld. St. 28 (2015-2016) er at tverrfaglighet kan være med på å ivareta elevenes dybdelæring, samt å tilrettelegge for tverrfaglig samarbeid. De skal naturligvis også ha samsvar med relevante samfunnsutfordringer, være overordnede og gjenspeile innholdet i formålsparagrafen. Også i internasjonal forskning og læreplaner vektlegges elevenes behov for å trene i å anvende kunnskaper og ferdigheter fra forskjellige fag i sammenheng (OECD, 2016; Pellegrino & Hilton, 2012 i Meld. St. 28, 2015-2016, s. 38). Flerfaglighet kan både gi bedre innsikt og dyktighet i hvert enkelt fag og gi forståelse i hvordan et tema belyses på forskjellige måter.

Stortingsmeldingen understreker at de flerfaglige temaene kun skal være en del av de fagene hvor de allerede utgjør en del av det faglige innholdet. Temaene skal således ikke være en del av alle fagene i skolen og «de skal ikke fortrenge annet vesentlig faglig innhold» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 38). Hva som derimot symboliserer «vesentlig faglig innhold» er opp til skoleledelsen i samarbeid med lærere og elever å bestemme, ettersom læreplanverket kun skal legge forutsetninger for innholdet i undervisningen.

Folkehelse og livsmestring blir i Meld. St. 28 (2015-2016) knyttet til at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (s. 39). Videre beskrives det at 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 er således med på å skape en følelse av tilhørighet som reduserer risikoen for sosiale og mentale vansker.

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 livsstilvalgene en tar har stor betydning. I NOU (2015: 8) relateres folkehelse også til «økende helseutfordringer som overvekt og

psykiske lidelser» og poengteres betydningen av kunnskap om helsevaner og mat. 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). Det vil kunne fremme samarbeidet mellom fagopplæring og arbeidet med læringsmiljøet.

Oppgaven har så langt redegjort for måten temaområdene er tatt opp i fornyelsen av Kunnskapsløftet som blir gjeldende fra og med høsten 2020. Det er blitt vist at utvalget i NOU (2015: 8) har anbefalt at flerfaglige temaer som folkehelse og livsmestring tas opp i læreplaner for flere fag på en konsekvent måte (s. 60). Utvalget beskriver at de tre tverrfaglige temaene også bør ha kompetansemål i fag på tvers av fagområdene.

4.1.3 Livsmestring og folkehelse i Overordnet del

Læreplanverket består som nevnt av en overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag. Denne delen av avhandlingen vil ta for seg hvordan temaene er belyst i overordnet del av læreplanverket, vedtatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med grunnlag i Opplæringsloven (1998, § 1-5). Her blir verdier og prinsipper for grunnopplæringen presentert og denne delen utgjør utgangspunktet for undervisningen i fag. Fagene skal så bidra til å realisere opplæringens vide formål. Slik det allerede er blitt nevnt i oppgaven utgjør hele læreplanverket grunnlaget for opplæringen, og de ulike delene er ment å ses- og brukes i sammenheng.

Allerede i beskrivelsen av formålet med opplæringen nevnes det at elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Dette danner grunnlag for verdiene skolen skal bygge sin praksis på. Kapittel 2 i overordnet del handler om «prinsipper for læring, utvikling og danning» og fremhever skolens danning- og utdanningsoppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8), som har stor betydning i skolevirksomhet og for denne oppgaven. Her markeres betydningen av å kunne forstå seg selv og sine omgivelser, samt ta fornuftige avgjørelser i livet som en del av en danningssprosess kjennetegnet av frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet. En viktig del av opplæringen er å danne elever gjennom opplevelser og utfordringer både i undervisningen og skolehverdagen, utfoldet på egenhånd eller i samspill med andre. «Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Slike erfaringer kan knyttes til livsmestring og gjøre elevene i stand til å ta gode livsvalg.

Kompetanse og faglig læring ses på som en viktig del av både dannels- og utdanningsoppdraget til skolen. Disse presenteres i kapittel 2.2 der kompetansebegrepet betegnes som «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Relevansen til kompetansebegrepet knytter jeg opp mot det som blir tydeliggjort i overordnet del av læreplanverket under kapittel 2.5 «Tverrfaglige temaer», der det blir sagt at:

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. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12)

Innledningsvis forklares det at forutsetningene for de tverrfaglige temaene er at de er underbygget i nåværende samfunnsutfordringer som krever engasjement fra lokalt-, nasjonalt- og globalt hold. Elevenes kompetanseutvikling baseres på arbeid med problemstillinger, utfordringer og dilemmaer innenfor temaene fra ulike perspektiver. Slik fremheves betydningen av hvordan kunnskap og samarbeid kan føre til svar og videre hvordan handlinger og konsekvenser har en forbindelse. Temaene skal også bidra til at elevene utvikler forståelse og ser forbindelser på tvers av fag. Videre hevdes det at «målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12).

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) ment å gi elevene kunnskaper som bidrar til god fysisk og psykisk helse, og som skaper muligheter til å ta gode valg i livet. Det er et samfunnsmessig ansvar som omhandler tilretteleggingen for trygge helsevalg for enkeltindividet med hensyn til folkehelsen til befolkningen. Videre blir det særlig lagt vekt på utviklingen av et positivt selvbilde og en sikker identitet. Det avgjørende med livsmestring er at elevene kan forstå og være med å påvirke «faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Det skal lære dem å håndtere medgang og motgang i livet på best mulig måte.

De flerfaglige temaene innebærer også områder som «fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Videre er valg av verdier og betydningen av mening i livet viktige, samt mellommenneskelige forhold, betydningen av- og respekt for andres grensesetting, i tillegg til håndtering av tanker, emosjoner og relasjoner.

4.1.4 Samfunnsfaget

Slik det allerede er blitt presisert i avhandlingen så har fornyelsen av Kunnskapsløftet også ført til en fagfornyelse. Det vil si at både samfunnsfag, som gjelder for 1.-10. trinn, og samfunnskunnskap for videregående opplæring er blitt fornyet. Denne delen av oppgaven vil ikke gå inn på de endringene som er blitt gjort i samfunnsfaget generelt, men heller fokusere spesifikt på hvordan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er blitt fremstilt for å eksemplifisere innholdet i temaet, samt vise til hvordan læreplanen kan brukes i implementeringspraksis. Det er allerede blitt nevnt at målene for hva som skal læres innenfor tverrfaglige temaer fremheves i kompetansemålene i faget. I sammenheng med det er det verdt å nevne at en kan i hjemmesiden til Utdanningsdirektoratet, innunder en bestemt læreplan, få frem kompetansemål som omhandler hvilket som helst tverrfaglig tema ved bruk av funksjonen «tilknytte kompetansemål» som fungerer som støtte til læreplanverket.

Det som imidlertid er relevant å påpeke er den nye læreplanstrukturen som består av tre deler. Den første delen heter «om faget» bestående av «fagets relevans og sentrale verdier», «kjerneelementer», «tverrfaglige tema» og «grunnleggende ferdigheter». I den andre delen av læreplanen blir en introdusert til kompetansemålene og vurdering og til slutt kan en lese om vurderingsordninger (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I læreplanen for samfunnsfag, under tittelen «tverrfaglige tema» hevdes det at livsmestring og folkehelse handler om «at elevane skal bli bevisste på sin eigen identitet og si eiga identitetsutvikling og forstå individet som ein del av ulike fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). Dette aspektet blir også løftet frem i et av kjerneelementene i faget som heter «identitetsutvikling og fellesskap». Her blir betydningen av å få innsikt i hvordan en utvikler sin identitet og tilhørighet markert.

En annen del av kompetansen i faget er å bidra til å skape innsikt i hvordan relasjoner i sosiale og digitale forhold blir formet. Faget skal bidra til at elevene blir rustet til å ta gode valg i livet og håndtere utfordringer knyttet til seksualitet, rus, økonomi, utenforskap og digitalt samspill. Andre viktige elementer i faget knyttet til tematikken er å bidra til å skape forståelse, respekt og toleranse for mangfold og andres verdier og livsvalg. Læreplanen påpeker at samfunnsfaget skal lære elevene å gjenkjenne felt hvor menneskeverdet blir utfordret, eksempelvis via menneskehandel og slaveri. De skal i tillegg kunne «peike på tiltak for å verne om dei grunnleggjande behova menneske har» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4).

Kjerneelementet «identitet og livsmestring» er også en del av læreplanen i samfunnskunnskap som fellesfag i Vg1 og Vg2. De andre kjerneelementene er «undring og

utfordring», «perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning» og «medborgerskap og bærekraftig utvikling», og til sammen utgjør disse det som elevene må lære for å kunne bruke og beherske faget (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Også her innebærer identitet og livsmestring at elever lærer om forståelse i identitetsutvikling og samhandling. Med basis i egen livsverd, skal de i tillegg utvikle forståelse av hvem de er og hvordan de skal mestre sine egne liv. Det er overgangen fra kjerneelementene til de tverrfaglige temaene hvor livsmestring og folkehelse blir forestilt på samme måte som i læreplanen for samfunnsfag, med ett unntak. Her blir temaet grensesetting introdusert som en del av faget.

Jeg har ovenfor gjennomgått fremstillingen av det flerfaglige temaet folkehelse og livsmestring i læreplan i samfunnsfag og samfunnskunnskap, som har betydning for hvordan skoleaktører, deriblant lærere, kommer til å forstå og fortolke temaet i deres implementeringsarbeid av det nye tverrfaglige temaet i skolen. Videre følger en oppsummering av utvalgte sentrale styringsdokumenter.

4.1.5 Oppsummering av livsmestring og folkehelse i styringsdokumenter

Dette kapitlet har tatt for seg en redegjørelse av livsmestring og folkehelse i lys av vesentlige styringsdokumenter. Det er blitt understreket at opplæringens verdigrunnlag baseres på formålsparagrafen i opplæringsloven, prinsipper for opplæringen, overordnet del og læreplanene. Utredningen har vist at Ludvigsen-utvalget har foreslått å inkludere folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i opplæringen i lys av en økt individualisering av samfunnet og behov for kompetanse i ansvarlig valgtaking i livet (NOU, 2015: 8). Det kommer også tydelig frem i Opplæringsloven (1998, § 1-1) at elevene skal utvikle kompetanse for å kunne mestre livene deres og for å bli gode samfunnsborgere.

Fornyelsen av Kunnskapsløftet har videre inkludert det flerfaglige temaet som en del av skolens danning- og utdanningsoppdrag som innebærer å kunne forstå seg selv og andre, og ha evne til å ta viktige avgjørelser i livet. Viktigheten av å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet er også blitt fremhevet gjentatte ganger i både overordnet del og læreplan for samfunnsfag og samfunnskunnskap, med bakgrunn i økte helseplager.

5. Presentasjon og drøfting av funn, del II: Livsmestring og folkehelse i opplæringen

5.1 Innledning

Denne delen av avhandlingen vil inneholde en presentasjon og diskusjon av intervjufunnene ved hjelp av en tematisk fremstilling. For å unngå gjentakelser og krysshenvisninger har jeg valgt en sammenslåing av det empiriske belegget, drøfting og analyse i ett samlet kapittel.

Lærernes intervjusvar vil drøftes opp mot teoriene som ble fremstilt i teorikapittelet i tillegg til tidligere forskning, samt utredningen av temaet livsmestring og folkehelse i styringsdokumentene. Fremstillingen vil gjenspeile oppsettet fra intervjuguiden (se vedlegg 1) som er delt inn i tre hoveddeler, i tillegg til hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene, samt følger betraktningmåten om å gå fra det generelle til det mer spesifikke. De tre hoveddelene vil således være: «livsmestring og folkehelse (generelt)», «livsmestring og folkehelse i læreplanene» og «livsmestring og folkehelse i undervisningen».

Jeg vil først presentere lærernes forståelse og fortolkning av begrepene livsmestring og folkehelse opp mot læreplanenes fremstilling og behandling av nevnte begreper og andre definisjoner uttrykt i oppgaven. Informantenes forståelse av hvilke faktorer som de mener er vesentlige i forhold til det tverrfaglige temaet vil også vektlegges. Her vil det også trekkes linjer til hvorfor temaet har fått større relevans nå.

Videre vil jeg ta for meg livsmestring i læreplanen for å belyse hvordan informantene forstår og tolker læreplanen og deres opplevelser med fortolkningsarbeidet. Til slutt har jeg valgt å se på temaet livsmestring i undervisningen som mer konkret vil fortelle noe om hvordan implementeringen av det tverrfaglige temaet har blitt planlagt i de skolene informantene jobber i. Denne delen av presentasjonen vil også inneholde deres tanker om utfordringer rundt implementeringsprosessen og de forventningene de har til innføringen av temaet i opplæringen.

5.2 Livsmestring og folkehelse – generelt

5.2.1 Lærers forståelse av livsmestring og folkehelse

Utdanningsdirektoratet (2017) slår fast at folkehelse og livsmestring som flerfaglig tema i opplæringen «(...) 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» (s. 12). Helsedirektoratet beskriver livsmestring som det «å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for

mestring av eget liv» (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 11). Rapporten LiS bruker definisjonen «å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden» (Prebensen & Hegestad, 2017).

Tidligere forskning har vist at lærere er utydelige på hva livsmestring betyr (Rørås, 2019; Narvesen, 2019). På samme måte er informantene fra denne studien også usikre på hva begrepet omfatter og har dermed noe ulike oppfatninger. Til tross for det har intervjuvarene likevel en tydelig fellesnevner om at begrepet livsmestring er omfangsrikt.

Glenn påpeker at livsmestring er relativt «altomfattende» og «altoppslukende», men hevder at det kan innebære å ta kontroll over sitt eget liv og «å bli bevisst på hvem man er». Jonas uttrykker også at begrepet livsmestring er et «ganske bredt begrep», men at det omhandler at en får til det en foretar seg i livet, i likhet med Sondre som hevder at livsmestring innebærer at «en mestrer livet sitt». Henrik trekker også paralleller til at det å mestre livet handler om ens eget selvbilde og forhold til menneskene omkring seg, og «(...) at du mestrer de ulike situasjonene som livet byr på». På den måten handler det hvordan en takler sitt liv og egen tilværelse.

Slik beskrivelsene over tilsier er det svært forskjellige aspekter som blir knyttet til temaet. Det blir nevnt at livsmestring omhandler å ta kontroll over sitt eget liv og bevisstgjøring av selvet, tilsvarende forklaringene i overordnet del av læreplanverket hvor betydningen av et positivt selvbilde og trygg identitet blir understreket (Utdanningsdirektoratet, 2017). «Identitet og kulturelt mangfold» er også et av opplæringens verdigrunnlag der det understrekes at «skolen skal (...) bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (...)», samt at «skolen skal gjøre elevene trygge på eget ståsted (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4-5). En kvantitativ undersøkelse viser også at livsmestring blir mest assosiert med selvaksept for begge kjønn (Hartwedt, 2019).

Det at et individ mestrer livet kan ses i lys av Baumans teori om flytende modernitet (Foros, 2006; Aakvaag, 2001; Madsen, 2018) som er preget av frihet og fleksibilitet, men også tvil, forandring og ulikhet. Her vil identitetsdanning og et positivt selvbilde samt kunnskap og holdninger for å håndtere utfordringer i livet være hensiktsmessige i møtet med det flytende og uvitende. Samtidig kan en diskutere hvilke følger enda et aspekt hvor elevene blir ansvarliggjort vil ha, (Eidsvåg, 2018; Føyn, 2018; Narvesen 2019) ettersom den flytende moderniteten skaper utfordringer for individet da det både får økte muligheter og får økt

ansvarstaking. Paradokset kan slik gi belastninger for individet da det flytende omhandler å gi et visst avkall på kontroll i form av tilværelse og samfunnet, samtidig som en må ta ansvar for egen helse og læring, særlig ettersom bånd som holdt samfunnsstrukturer sammen er gradvis blitt fjernet (Bauman, 2000 i Foros, 2006; Aakvaag, 2001; Madsen, 2018).

Tilsvarende hevder Beck (1992) at dagens samfunn, som er et risikosamfunn, består av komplekse sosiale prosesser som gjør at individet kontinuerlig handler under usikkerhet og tvil, og de uintenderte og uforutsette bivirkningene av risikosamfunnet påvirker individets forståelse, væremåte og fremtidssyn (Beck i Aakvaag, 2008; Krange & Øia, 2005). Sett i lys av Becks teori om individualisering vil samfunnsendringer og økt frihet føre til ambivalens, forvirring og uforutsigbarhet i handlingssituasjoner, da friheten er basert på destabilisering av samfunnsoppbyggingen. Økt frihet betyr også nye muligheter til ikke å lykkes (Krange & Øia, 2005, s. 100). Det kan settes opp mot elevsynet under kirkeskolen da formålet med opplæringen «kun» var forbeholdt forberedelsen av elevene for konfirmasjon og lydighet overfor foreldre og andre voksne personer (Høigård & Ruge, 1971; Thuen & Vaage, red., 2004). Fremtiden var dermed mer retningsorientert og forutsigbar sammenlignet med i dag, og følgelig var behovet for identitetsutvikling ikke like nærværende.

Det som derimot ved første øyekast skiller lærernes forståelse fra læreplanens fremstilling av temaet er ekskluderingen av fellesskapet og det sosiale aspektet i deres beskrivelser. Henrik nevner så vidt at livsmestring innebærer at en mestrer livet og «forhold til menneskene omkring seg», men vektlegger likevel at det er noe eleven må mestre selv. Tidligere forskning har vist at læreres forståelse av livsmestring og psykisk helse er for individorientert og kan legge større press på eleven (Eidsvåg, 2018; Føyn, 2018; Narvesen, 2019). Meld. St. 28 understreker at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne *delta i arbeid og fellesskap i samfunnet* (2015-2016, s. 39, egen fremheving). Det er et samfunnsmessig ansvar som omhandler tilretteleggingen for trygge helsevalg for enkeltindividet med hensyn til folkehelsen til befolkningen. Slik inngår livsmestring både i et individuelt- og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sett i lys av opplæringens dannelses- og utdanningsoppdrag er det en vel så viktig del å danne elever gjennom opplevelser og utfordringer både i undervisningen og skolehverdagen, utfoldet på egenhånd og/eller i samspill med andre. Det innebærer å kunne forstå seg selv og sine omgivelser, samt ta fornuftige avgjørelser i livet som en del av en dannelsesprosess kjennetegnet av frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) omhandler det sosiale perspektivet sosialt fellesskap og

støtte som forsterker velvære, glede, mestring og egenverd og er på å skape en følelse av tilhørighet, som videre reduserer risikoen for sosiale og mentale vansker.

Gjennomgangen av begrepene i lys av styringsdokumentene har vist at 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 livsstilvalgene en tar. I NOU (2015: 8) relateres folkehelse også med «økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser» og betydningen av kunnskap om helsevaner og mat understrekes. Intervjufunnene viser en overensstemmelse mellom informantenes forståelse og dokumentenes beskrivelse av begrepet folkehelse, som blir forklart som hvordan helsen til befolkningen er, og samtlige mener at fysisk helse har en tett sammenheng med psykisk helse. Henrik oppfatter det som at «(...) en har en befolkning som er sunn (...)», eksempelvis «(...) eldre som lever et liv hvor de kan få anledning til å være i aktivitet». Jonas hevder på lik linje at begrepet er «ganske stort» og omfatter overordnet elementer av hva som gir individet en god helse, eksempelvis nok søvn og mosjon. Også i dette aspektet knyttes skolens samfunnsoppdrag til ansvaret om tilrettelegging for trygge helsevalg for enkeltindividet med hensyn til folkehelsen til befolkningen.

5.2.2 De viktigste faktorene i livsmestring og folkehelse

Psykisk helse som tema i opplæringen er fremhevet i styringsdokumentene med bakgrunn i økte depressive plager og ensomhet samt opplevelsen av mer stress og press i hverdagen hos dagens ungdomsgenerasjon (Meld. St. 28, 2015-2016; NOU, 2015: 8; Sletten & Bakken, 2016; Bakken, 2016, 2017).

Tross ulikheter i hvordan livsmestring forstås av informantene, er de likevel enige om aspekter knyttet til livsmestring og folkehelse. Informantene mener at fokus på psykisk helse i skolen har stor betydning. Glenn hevder at hans rolle som kontaktlærer gjør at han opplever at det er «(...) mange som sliter med ulike ting (...)», og at i en klasse med «(...) 30 elever med vidt forskjellige bakgrunn, fra hjem som ikke er så utrolig gode og de med hjem som er veldig gode (...)», så blir det fort synlig hvem de respektive gruppene er. Han understreker at et styrket fokus på psykisk helse i skolen er utvilsomt hensiktsmessig. Han ståsted støttes av begrunnelsene for innføringen av temaet i skolen sett i lys av samfunnsutviklingen.

Henrik på sin side understreker at økt fokus på psykisk helse har resultert i at «mange oppfatter det som underforstått dårlig psykisk helse, men alle har jo en psykisk helse, alle har en helse, også er det jo en skala da, noen som har god helse og noen som har en dårlig helse. De som har god helse, de mestrer også livet bedre». Ringereide & Thorkildsen (2019) er enige i denne fortolkningen. Forfatterne hevder at når en snakker om psykisk helse og

forbinder det med utfordringer og lidelser så taler en om psykisk uhelse (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 11). De viser til omtalen av psykisk helse i *Store medisinske leksikon* som sier at det er «en opplevelse av å ha det bra, med muligheter til å virkeliggjøre sine talenter, mestre vanlige belastninger i livet, finne glede i arbeid og aktivitet samt delta og bidra i samfunnet» (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 12). Slik får begrepet positive konnotasjoner som kan virke fordelaktig i arbeidet med temaet i skolen.

5.2.3 Temaets relevans i skolen

I tillegg til økningen av psykiske helseplager hos unge, ser Ludvigsen-utvalget (NOU, 2015: 8) innføringen av det tverrfaglige emnet også som en konsekvens av økt individualisering i samfunnet og tilgang på informasjon (s. 51). Derfor inkluderes anbefalingen også i Meld. St. 28 (2015-2016) og knyttes til opplæringslovens krav om at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (1998, § 1-1).

Tilsvarende er inkluderingen av temaet i skolen, ifølge Glenn, Henrik og Sondre, helt klart et resultat av samfunnsutviklingen, forsterkingen av psykisk helse og at «(...) vi snakker mer om ting enn vi gjorde før» (Glenn) og at «(...) de ser at det er i ferd med å bli et problem og de frykter at det blir et større problem» (Sondre). Her tolkes «de» som kunnskapspolitikere og myndighetene. Glenn fremhever betydningen av skolehelsetjenesten og hevder at de har et vesentlig oppdrag og en særegen kompetanse i behandlingen av temaer innenfor livsmestring og folkehelse, som for eksempel seksualundervisning. Han legger imidlertid til at det er vel så viktig at lærere tar del i dette oppdraget da de tilbringer tilstrekkelig tid med elevene, og med dette tar eierskap over ansvaret som skoleaktør med et avgjørende danning- og utdanningsoppdrag. Han mener at det er en stor fordel at livsmestring og folkehelse har kommet inn som et tverrfaglig tema, «fordi det tvinger lærere til å jobbe med det».

Henrik har inntrykk av at det er forblitt en tendens at når bestemte fenomener blir fokusert på mye i media, så kobles det umiddelbart inn i skolen som får i oppgave «å ordne opp». I sammenheng med denne vinklingen har oppgaven ved flere anledninger fremhevet og sluttet opp om faktumet at skolen gjenspeiler realiteten det er en del av, samt skolens rolle som forebyggings- og helsefremmende arena, både i utredningen av skolens utviklingshistorie og resterende teori (Foros, 2006; Skarpenes, 2007; Sælebakke, 2008; Ringereide & Thorkildsen, 2019). Sistnevnte har nevnt eksempler der skolen har måttet endre innhold for å møte dagsaktuelle utfordringer, slik som opplæring i fysisk helse gjennom gymnastikkfaget, og kosthold og ernæring gjennom mat og helse fag som et resultat av myndighetens ønske om

å «oppdra» sine innbyggere til en sunnere livsstil, samt trafikkopplæringen i skolen som har vært med å redusere antallet trafikkulykker totalt sett (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 15). Problematikken blir utdypet av informanten ved å understreke at det ikke er feil å innføre temaet i skolen, men at det er en tydelig forventning til lærere som legger press på dem da tiden de har til rådighet ofte ikke strekker til. Han poengterer at «den gode læreren» bruker allerede mye tid på relasjonsbyggingen mellom lærer-elev, og at «en merker fort om de ikke har det så bra for da mestrer de heller ikke skolen».

Et annet interessant funn er at en av informantene, Jonas, ser på introduseringen av livsmestring og folkehelse som et tverrfaglig tema i skolen fra et økonomisk perspektiv. «Nå som vi er midt i koronatiden så snakkes det mye om hva det koster samfunnet med sykdom», forklarer han. Slik lager han en forbindelse mellom det å være frisk eller syk, både fysisk og psykisk, med innføringen av det tverrfaglige emnet i skolen og «bevisstgjøringen av lærere og samfunnet generelt om at dette er noe som må på dagsorden» (Jonas). Et slikt utgangspunkt er ikke definert i styringsdokumentene, men en skal ikke se bort ifra at kunnskapspolitikere med ansvar for skolepolitiske beslutninger kan ha et overordnet perspektiv på opplæring, slik den historiske gjennomgangen av skoleutviklingen har vist da Hernes ville «få mest mulig ressurser ut av Norges befolkning» (Grankvist, 2000, s. 251). Særlig under M74 og M87 var den politiske styringen synlig gjennomgående og de kollektive hensyn ble veid mot de individualistiske, barnesentrert pedagogikk mot nasjonaløkonomisk kunnskapskrav og likhet mot effektivitet (Telhaug, 1991; Koritzinsky, 2014; Grankvist, 2000). Debatten om mål- og resultatstyring i skolen og synet på skolen som en virksomhet kontra den bestående av et fellesskap mellom skoleledere, lærere og elever med kunnskapsutvikling som hovedhensyn, vil trolig stadig pågå. Det som reformendringene derimot viser er en positiv utvikling i form av ensidig faginnhold, fagkunnskap og elevsyn er byttet ut mot helhetlige temaer, frihet i valg av metoder og lærebøker, tilpasset opplæring og lokale læreplaner. Alt dette med bakgrunn i en barnesentrert pedagogikk (Foros, 2006; Grankvist, 2000). På en annen side fremheves det i overordnet del av læreplanverket at «skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålparagraf» ettersom «verdiene er grunnmuren i skolens virksomhet» med elevenes beste som et fundamentalt hensyn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3).

Sondre mener at innføringen også «dessverre» er en del av det sosialdemokratiske prosjektet der oppdragelsen skal foregå mer og mer i det offentlige. På en side så fører det til at oppdragelsen blir «(...) mer og mer enhetlig og du sikrer at alle er med», men på en annen side så resulterer det i at «du fjerner (...) en del av de mulighetene du har i å oppdra dine egne unger», hevder informanten. Det politiske perspektivet som blir presentert av informanten kan

knyttet opp mot de reformendringene etter andre verdenskrig som ifølge Myhre (1998) og Thuen og Vaage (red., 2004) har hatt grunnlag i «sosialdemokratisk likhetstenkning og velferdsideologi» (s. 225) og bygget på ideer om likhet, likeverd og fellesskap. Slik informantene påpeker har denne ideologien både positive og negative sider, men ideene danner grunnlaget for dagens samfunn og er artikulert i formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Dermed er dannelsen av individet som er basert på sosialdemokratiske prinsipper også en del av skolens samfunnsmandat.

5.2.4 Generasjon prestasjon

Begrepet generasjon prestasjon er først nevnt i en artikkel i Morgenbladet i 2011 og har siden blitt en betegnelse på dagens ungdomskultur (Madsen, 2018, s. 118-119). Slik oppgaven avdekket innledningsvis, så viser forskning at dagens ungdom opplever stress og press i skolen og samfunnet som gjør at det er økte depressive plager og ensomhet, elevene trives mindre på skolen (Sletten & Bakken, 2016; Bakken 2016, 2018), og det er en økning i bruk av antidepressiva, særlig hos jenter (Apotekerforeningen, 2017).

Dette er det en klar enighet blant flesteparten av informantene om. «Dagens unge opplever fryktelig mange utfordringer og problemer», påpeker Sondre og forklarer at det kan ses i sammenheng med at «samfunnet endrer seg fryktelig mye fortere enn det det gjorde når vi var små». Slik kan det ses i sammenheng med teorier om modernisering (Giddens, 1990, 1991) individualisering (Beck, 1992) og flytende modernitet (Bauman, 2000) som kollektivt viser til modernitetens uheldige konsekvenser gjennom drastiske endringsdynamikker som fører til ambivalens, usikkerhet og tvil i individets handlingsmekanismer (Foros, 2006; Aakvaag, 2001, 2008; Krange & Øia, 2005). En annen informant beskriver at:

De skal ha de nyeste klærne, air pods, jakke til 3000 også skal de se slik og slik ut for alle sitter og ser på Paradise Hotell og lignende programserier (...). De er veldig bevisst på det her med kroppsideal og kroppspress og generasjon prestasjon og dette her, men likevel så har de ikke noe til å komme unna det på en måte, de kommer midt inni det uansett. (Glenn)

Her blir begrepet generasjon prestasjon knyttet til utseende og måten en fremstår for andre, samt kroppspress i lys av kroppsideal som blir fremstilt i realityserier, som en slags forestilling av hva en «perfekt» kropp er og bør være. I tillegg opplever informantene at ungdommen føler på presset som de selv er med på å skape og videreføre ved å bruke mye tid på sosiale medier. En informant forklarer at «de er litt i den verden der de må fremstå som perfekte». Forskning viser at det som ligger bak psykiske helseplager er særlig knyttet til «skolerelatert stress og krav og press knyttet til kropp og utseende» (Sletten & Bakken, 2016).

Samtidig viser det seg at det er sterkest sammenheng mellom de som opplever- og har problemer med å takle press og de som bruker mye tid på sosiale medier (Eriksen m.fl., 2019). Slik Sondre også påpeker, fører den utstrakte bruken av sosiale medier til at den nye generasjonen både får større muligheter i det sosiale, men også større utfordringer. Eksempelvis ser han «(...) mange som sliter mye med skolearbeid bare sitter og scroller memes og sender snaps».

Poenget som omhandler skolerelatert press knyttes også til karakterpress. En informant opplever at de fleste elever er ute etter å oppnå gode karakterer «fordi at det er viktig for dem, det er ikke så viktig hva de lærer kan det virke som» (Glenn). Samtidig forbindes karakterpresset med prinsippene om livsmestring og folkehelse av en annen som opplever det som at de «krangler litt», da samtlige ikke kan oppnå de høyeste målsettingene og «(...) det er ikke alltid like lett å få elevene til å skjønne hvor mye de har fått til og hvor hardt de har jobbet for det» (Jonas). Det kan tolkes som at læreren mener at det er viktig å få endret fokuset fra læring til å være likestilt med høy oppnåelse til å handle om progresjon. I forbindelse med tiltak i arbeid mot karakterpress hevder Jonas at «(...) de siste årene, spesielt i år, har det vært mindre karakteruttellinger (...)» og flere tilbakemeldinger i form av kommentarer. Fordelene ved det er at elevenes mestring kan fremheves med et positivt språkbruk.

I sammenheng med skolerelatertpress er det også en enighet blant to av lærerne at det forekommer noe press for elevene om å velge en akademisk utdanning, da de opplever at noen elever som velger studiespesialiserende retning verken har motivasjon eller forutsetning til å fullføre. Det bekrefter forskning som tilsier at «når ungdommene snakker om stress og press i forbindelse med skole, dreier det seg både om et vedvarende prestasjonspress, opplevelsen av å aldri få fri fra krav, og om en bekymring for framtidig utdannings- og karrieremuligheter (Eriksen m.fl., 2019). I lys av sosiologisk teori kan det forklares med Beck (1992) sin teori om individualisering som, via eksempelet om klassesamfunnet på hell, hevder at valg av utdanning har fått større betydning i moderne samfunn da det kjennetegner individets forsøk på å få kontroll over eget liv og fremtid i risikosamfunnet, i tillegg til at det fremstår som den eneste måten en kan tilegne essensiell kunnskap for å lære seg å tenke kritisk (Aakvaag, 2008; Krangle & Øia, 2005). I kontrast med dette hevder teoretikeren at arbeid og klasseposisjon har mistet verdi objektivt, som indikator for ens tilværelse i livet, og subjektivt, som fundament for identitetsutvikling og valgtaking.

Analysefunn viser og at stresset er mest tydelig på jenter som går på studiespesialiserende, «de har et enormt gruppepress og stiller enorme krav til seg selv»

(Sondre), slik også Bakken (2016, 2017) poengterer. Informanten viser også til en viss forskjell mellom en studiespesialiserende klasse og en yrkesfagklasse. Han utdyper dog ikke, men det kan tolkes som at ettersom elever i yrkesfagklasser velger en mer spesifikk retning og vet hva de skal bli, spiller det positivt inn på deres identitetsdanning og framtidsorientering, sett i lys av teori om det refleksive selvet og aktive beslutninger basert på informasjonsbearbeiding.

Et annet interessant funn som skiller seg noe ut fra andre intervjuvarene, er en informants bemerkning angående en del stress knyttet til kulturforskjeller hos elever med minoritetsbakgrunn. Læreren nevner at han har elever som har «(...) ansvar for å oppdra småsøsken, få de i barnehage eller skolen, smøre nister og gjøre alt». I tillegg opplever han at det er elever som opplever mye stress knyttet til utfordringer med forsørgere som har rus- og psykiske problemer. En merker at «de går på nåler» forklarer han. Et slikt perspektiv hvor konsekvenser kulturelle forskjeller og/eller sosiale problemer som rus- og alkoholavhengighet har for barn i lys av innføringen av livsmestring i skolen ville vært meget interessant å undersøke i videre forskning.

Et funn som skiller seg noe fra de foregående er vinklingen om at de aller fleste barn og unge lever gode liv, «(...) der de har tid til fritid og være med venner og gjøre slik... ja slik barn og unge på en måte alltid har gjort, og det gjør at jeg ikke har tro på at de har det så innmari mye vanskeligere nå enn det de hadde det før» (Henrik). Det bekrefter også nyere forskning (Bakken, 2019; Madsen, 2018, s. 109). Læreren illustrerer det med eksempelet at det trolig var mye vanskeligere «(...) for en 14-åring å bli sendt til sjøs på 1950-tallet enn det er for 14-åringer å få lekser i dag». Han understreker at han definitivt ikke vil generalisere og hevde at det er *ingen* som har det vondt og vanskelig for det er det, men at fokuset på de vanskelige blir forsterket og ungdommene trenger å lære at det er vanlig å støtte på utfordringer i livet. «Man vet at det som er mest vanlig er å ha det helt alminnelig, og det å ha det helt alminnelig betyr at det er noen gode dager og noen vonde dager», poengterer han.

Det åpner opp for å diskutere om faktumet at det i dag er større åpenhet for å snakke om problemene sine har gjort at det er lettere å rapportere om psykiske plager og ensomhet, eller om forklaringen kan ligge i at det er en uunngåelig konsekvens av moderniseringen og individualiseringen av samfunnet. Fra Beck (1992) sitt ståsted handler individualisering å stille seg selv i sentrum for eget liv og ta ansvar for det, til tross for at de båndene som koblet individet til samfunnsstruktur ikke lenger eksisterer. En konsekvens av er «deregulering, destandardisering og destabilisering» av samfunn og individ (Aakvaag, 2008, s. 270). Hans teser om risikosamfunnet og individualisering tilsier også at kollektive størrelser som sosiale

klasser, utdanning, kjønnsroller og familier har mistet sin funksjon og vil ikke lenger kunne stå for hvem en er som individ. Konsekvensen blir individualisering og større ansvarstaking som i verste fall kan føre til ambivalens, fortvilelse og forvirring (Aakvaag, 2008; Krange & Øia, 2005; Krange, 2004).

Utfra Baumans teori om flytende modernitet kan nevnte åpenhet også ses på som en indirekte konsekvens av utviklingen av det moderne prosjektet som består av et jevnt arbeid med å forandre og forbedre fremtiden. Ettersom individualisering kan ses på som et produkt av moderniseringens endringsprosesser, kan det å ta del i et individualisert samfunn omhandle at unge «(...) møter ungdommens utfordringer under svakere normtrykk, med færre faste orienteringspunkter og med svak eller ingen retningsanvisning fra internalisert kultur» (Krange, 2004, s. 17). Giddens (1990, 1991) vil også stille seg bak dette med teorien om refleksiv modernisering og det refleksive selv som består av valg og aktive beslutninger basert på informasjonsbearbeiding. Den markante utviklingsdynamikken i moderne samfunn vil føre til at det både skaper muligheter for et trygt og verdifullt liv, samtidig som det forekommer tvil over eksistensielle spørsmål, samt risiko og utrygghet knyttet til miljø- og atomkatastrofer (Giddens, 1990, 1991).

Sett i lys av Skjervheim (1974) sin bruk av sosiologi som selvrealiserings- og selvfortolkningsprosess samt samtidsdiagnostiserende ved at den beskriver hva det å være menneske i moderniteten innebærer, kan en stille spørsmål dersom tendensene en ser hos ungdommen i grunn forteller noe om hvordan vi alle har det, og følgelig hvor samfunnet er på vei (Skjervheim, 1974 i Aakvaag, 2001; Madsen, 2018, s. 212-213).

5.3 Livsmestring og folkehelse i læreplanen

Kapittel 4 skildret ideene bak arbeidet med fagfornyelsen og særlig innføringen og prioriteringen av livsmestring og folkehelse som et nytt tverrfaglig tema i læreplanen. Utdanningsdirektoratet (2017) understreker at de tverrfaglige temaene ikke er egne fag, men «samfunnsaktuelle temaer som skal prioriteres i fag der det er relevant». Argumentene for tverrfaglighet bygger på å ivareta elevenes dybdelæring og samarbeidslæring (NOU, 2015: 8; Meld. St. 28, 2015-2016).

Det er også blitt nevnt at læreplanene er først og fremst ment å være en formuleringsarena, og at det er skolens og lærernes oppdrag å realisere de adresserte intensjonene gjennom det daglige arbeidet i klasserommet, med bakgrunn i kompetansemålene. Gjennom den norske utdanningshistorien har oppgaven vist til

utviklingen angående lokalfrihet og fleksibilitet i skolen med hensyn til valg av arbeidsmetoder, pensumlitteratur og andre skolerelaterte vedtak (Høigård & Ruge, 1971; Thuen & Vaage, red., 2004; Grankvist, 2000; Foros, 2006). Det er derfor interessant å kartlegge lærernes aspekt på måten emnet er blitt fremstilt i planene, for så å gå dypere inn på fortolkningsarbeidet av temaet og deres fremgangsmåte i prosessen.

5.3.1 Læreren tanker rundt livsmestring og folkehelse i læreplanen

Samtlige lærere stiller seg positive til inkluderingen av temaet i læreplanen og markerer betydningen av en tydeliggjøring og nedfesting av temaet som de mener vil sørge for at enhver skole arbeider mot å overholde de målene som er satt. Glenn hevder at elever liker å jobbe med prosjektarbeid, men uttrykker at det er behov for tettere samarbeid mellom de ulike fagene for å lettere synliggjøre sammenhengen mellom dem for elever. Det stemmer overens med anvisningene i overordnet del av læreplanverket som hevder at «elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag» og at «(...) temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Slik er det en underliggende vektlegging av samarbeid i arbeid med det tverrfaglige emnet.

En annen informant retter oppmerksomheten mot den konkrete fagplanen i samfunnskunnskap, og understreker at mange av temaene tar allerede mye plass i faget, slik gjennomgangen i 4.1.4 også har vist. I læreplanen for samfunnsfag blir temaer som identitetsutvikling, tilhørighet, relasjoner og livsvalg knyttet til «seksualitet, personleg økonomi, rus, utanforskap og digital samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4), og utgjør følgelig en betydelig stor del av det totale bildet av hva livsmestring og folkehelse omfatter. Slik å forstå har faget samfunnsfag og samfunnskunnskap en fordel i arbeidet med temaet og dets implementering i opplæringen ettersom temaene allerede utgjør en del av faget og er derved ikke noe nytt lærere må sette seg inn i.

5.3.2 Fortolkningen av livsmestring og folkehelse i læreplanen

Ifølge stortingsmelding 28 (2015-2016) skal de flerfaglige temaene kun være en del av de fagene hvor de allerede utgjør en del av det faglige innholdet. Temaene skal således ikke være en del av alle fagene i skolen og «de skal ikke fortrenge annet vesentlig faglig innhold» (s. 38). Slik legger læreplanverket kun forutsetningene for innholdet i undervisningen.

Analysen avslører at det er foretatt ulike former for- og ulike grader av forarbeid knyttet til fortolkningen av tematikken. «Fortolkning» viser her til tanker og planer om temaet og dens implementering. Intervjusamtalene foreviser at samtlige skoler informantene jobber i har arbeidet med den nye læreplanen, men ikke alle har arbeidet konkret med fortolkningen av livsmestring og folkehelse som tverrfaglig tema.

Den skolen som har hatt et noe mer utstrakt forarbeid med tolkingen av læreplanen oppgir at koronasituasjonen har satt en stopper for arbeidet. Informanten hevder at skolen har holdt møter både før og etter arbeidstid i opptil tre ganger i uken. «Før koronakrisen kom så snakket vi veldig mye om de nye læreplanene og begynte å legge planer for å skrive årsplaner osv. (...)» (Glenn). Han og hans kollegaer har kommet frem til at «engelsk er veldig grei å kunne ta med i folkehelse og livsmestring fordi når du skal lære engelsk i ungdomsskolen så skal du lære engelsk for å klare deg videre i livet». En kan av den grunn stort sett implementere temaet på alle områder i faget.

Jonas forklarer på samme måte at de først og fremst har sett på hva som er nytt i læreplanen og videre forsøkt å finne kompetansemål og tema fra ulike fag med en viss sammenheng som kan undervises som et tverrfaglig prosjekt. Hensikten var å finne ut av hvilke fag en kunne samarbeide med. Skolen Henrik arbeider i har gjennomført et prosjekt på en egen halv planleggingsdag som en del av forarbeidet med temaet. Prosjektet inneholdt et undervisningsopplegg lånt fra et universitet hvor de involverte lærerne diskuterte seg frem til hvordan de skulle utarbeide og gjennomføre opplegg i klassene. Ifølge Henrik forekom dette i samarbeid med både rådgiver og helsesykepleier på skolen. Prosjektet har for denne læreren representert både forarbeid og implementering av temaet.

For en annen informant har fortolkningsprosessen gått ut på å lese gjennom læreplanen, med særlig fokus på «det tverrfaglige» aspektet. Læreren uttrykker likevel at det ikke har forekommet konkret arbeid med livsmestring og folkehelse: «Det er det vi har jobbet med å lage ordninger for, mens dette med livsmestring... det er på en måte opp til den enkelte lærere å jobbe med» (Sondre). Fokuset omhandlet primært å finne prosjekter som kan gå på tvers av fag med utgangspunkt i kompetansemål fra ulike fag som i dette tilfellet var norsk, engelsk, matematikk og naturfag, og «da endte vi vel opp med bærekraft som et tema som går igjen i mange fag» (Sondre). Disse beskrivelsene kan tolkes som at ettersom temaet livsmestring er nytt og oppfattes som utydelig (ref. Rørås, 2019; Narvesen, 2019), har denne skolen fortrinnsvis valgt å fokusere på tema som er mer kjent for dem, slik som bærekraft, som har vært en del av læreplanene siden M74 (Koritzinsky, 2014; Grankvist, 2000), og

etterlatt livsmestring til enkeltlærer å fortolke. Implikasjonene av det vil diskuteres noe senere i oppgaven.

Funn fra intervjusamtalene viser følgelig et tydelig ønske og behov for veiledende råd og anbefalinger fra læreplanene, og i visse tilfeller også ledelsen. Jonas foreslår at:

(...) utdanningsetaten kunne hatt et godt skriv, et lite hefte, et eller annet som tydeliggjør hvilke fag som kan ha et godt tverrfaglig samarbeid på hvilke områder... så kan detaljene være opp til de ulike skolene – men at man kunne fått litt sånn veiledende... jeg tror det trengs.

Informanten er åpen om ideen at støtten kan komme i form av kurs, samtidig som han mener at det kan være noe «(...) vilkårlig hvem som får kursene, hvem som melder seg på og ikke». I denne sammenheng er det verdt å nevne at det er utarbeidet bøker (Ringereide & Thorklidsen, 2019; Sælebakke, 2018) og rapporter (RVTS Sør, 2017; Prebensen & Hegestad, 2017) som tar for seg emnet og inneholder undervisningsopplegg som kan brukes i undervisningspraksis.

Et annet poeng er at en av lærerne savner å ha mer fellestid med de ulike seksjonene i skolen. «For det hjelper ikke at vi på samfunnsfag sitter og planlegger et kjempeopplegg som er tverrfaglig med naturfag og matte (...) hvis vi ikke får snakket med de andre faglærerne» (Glenn).

Analysen viser at lærerne har ulikt utgangspunkt i forarbeidet med å fortolke det flerfaglige emnet. Lærerne har uttrykt at de både har arbeidet i grupper og individuelt, og noen av skolene har utført systematisk forarbeid, mens andre har brukt tid på å sette seg inn i hva som er nytt i læreplanverket. Eksempelvis finner Glenn det hjelpsomt at i hver fagplan beskrives det tverrfaglige temaet konkret til faget og hva det skal innebære. «En trenger litt tips innimellom», påpeker han, og dermed styrker poenget til Jonas som ønsker konkrete anbefalinger til å forstå og implementere emnet.

En svakhet i dette avsnittet kan være at til tross for at overskriften til denne delen av intervjuguiden heter «livsmestring i læreplanene», kan spørsmålet «hvordan har dere gått frem i å tolke læreplanen?» virke noe upresist med hensyn til dens intensjon. Men, igjen så ser en også at forarbeidet ikke har vært særlig grundig i noen av skolene. For lite tid, covid-19, for omfattende læreplaner og lite konkrete råd er noen av grunnene som dukker opp.

5.3.3 Lærers opplevelse av fortolkningsprosessen

Etter å ha forhørt meg om de praktiske gjøremålene under fortolkningsprosessen var det relevant å undersøke lærers egne tanker og opplevelser av denne forekomsten. Det er allerede blitt nevnt at to av informantene ønsket en form for kurs eller annen informativ

hjelpemiddel fra utdanningsdirektoratet og/eller ledelsen. Rett etter det foregående spørsmålet stilte jeg derfor spørsmålet «hvordan har denne prosessen vært for deg».

Glenn mener at det er krevende arbeid å fortolke læreplanen. Det begrunnes i at han er relativt nyutdanna og var derfor nettopp nødt til å sette seg inn i det snart utløpende læreplanverket. Han hevder at «du føler ikke du får jobbet godt nok med noe», og synes personlig at det er utfordrende. Det som imidlertid har vært støttende er kollegiet på skolen og deres årsplaner.

Jonas mener at ideen om implementeringen av det tverrfaglige emnet «føles litt langt vekk», men stiller seg positiv til endringene og prosessen. Han legger til at han synes at temaet er «såpass stort og åpent at vi ikke vet tydelig nok hva som skal gjøres i praksis». Han fremstiller arbeidet med fortolkningen av læreplanen som krevende og preget av tilfeller med mangel på tydelig respons fra ledelsen og en klar sammenheng mellom de ulike oppgavene de har blitt tildelt under arbeidet. Det tolker han som at tolkningen muligens har vært anstrengende for ledelsen også.

Fortolkningsprosessen virker å ha vært krevende og utfordrende for de fleste informanter. Det ses i sammenheng med for lite tid til å sette seg inn i temaet livsmestring totalt sett i en skolehverdag preget av store forventninger og krav, både faglig og sosialt. Det fremkommer at utbruddet av pandemien med covid-19 har definitivt satt en stopper i fortolkningsarbeidet. I tillegg nevnes begrepets omfang og utydelighet som styrker tanken om at det er behov for mer informasjon rundt innføringen av livsmestring i skolen og hva det innebærer.

5.4 Livsmestring og folkehelse i undervisningen

En essensiell del av problemstillingen innebærer implementeringen av livsmestring og folkehelse som et tverrfaglig tema i skolen. Arbeidet med fagfornyelsen er avsluttet og de nye læreplanene er klare til å tas i bruk fra høsten 2020. Denne delen av avhandlingen vil følgelig bestå av lærerens gjengivelse av eksakte eksempler av undervisningssituasjoner bestående av temaer som fremstilles i det flerfaglige emnet livsmestring og folkehelse, de utfordringene som presenteres i arbeidet med emnet og de forventningene lærerne har til dette.

5.4.1 Implementeringen av livsmestring og folkehelse i skolen

Et av oppgavens formål er å finne ut av hvordan lærerne tenker å implementere livsmestring og folkehelse i opplæringen. Oppgaven har hittil understreket at målene for hva som skal

læres tilknyttet livsmestring og folkehelse fremheves i kompetansemålene i relevante fag. Det som er tydelig utfra intervjuene, er at tross kun fire informanter er det mange ulike bemerkelsesverdige svar. Funn viser at det er forvirring og usikkerhet knyttet til hvordan lærerne bør gå frem i implementeringen av livsmestring og folkehelse i undervisningen, av forskjellige grunner.

En av informantene slår fast at det ikke har «kommet noe fast enda». Det forstår jeg som at det ikke er skapt en felles enighet om en konkret implementeringspraksis i skolen. Den har derimot bestemt å ha ett tverrfaglig tema på hvert trinn, med en vurdering av elevenes modningsnivå i tilknytning til temaets vanskelighetsgrad i forkant av gjennomføringen av et bestemt opplegg, noe som kan være et hensiktsmessig utgangspunkt for ikke å overbelaste elevene med for mye. Når det er sagt, synes jeg en skal være påpasselig med å undervurdere elevenes evner og forståelse av ulike temaer som de selv opplever og gjennomgår i ungdomstiden. Under intervjusituasjonen der lærere gir eksempler av en undervisningsøkt, meddeler en informant at «(...) det viste at elevene er ufattelig reflekterte mange av de» om temaet selvmord.

En annen informant hevder på lignende vis at han «vet egentlig ikke utover det vi allerede har gjort», og viser til den erfaringen skolen hans har med gjennomføringen av prosjektet med et håp og forutsetning om at den kan videreføres og brukes for VG1 klassene som skal følge den nye læreplanen til høsten. En annen informant oppgir at:

Jeg tror det blir store variasjoner fra skole til skole, fagkrets til fagkrets, tror det blir vanskelig å si noe i førsteomgang. Så skolen har nok en ide om at det må gjøres slik og slik også tror jeg at det blir mye prøving og feiling, og at noen tar det mer seriøst enn andre. I noen fag er det også lettere å ha større fokus på det (...). (Jonas)

Til tross for at Utdanningsdirektoratet (2017) hevder at «prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse (...)» (s. 15), kan en likevel diskutere dersom lærernes usikkerhet, tvil og «prøving og feiling»-resonnementet i arbeidet med viktige temaer innenfor livsmestring er formålstjenlig for noen av involverte parter. Skolesamfunnet blir betraktet som et rasjonelt og relasjonelt samfunn (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 8) hvorav sistnevnte knyttes til taus kunnskap. I den forstand vil en likevel kunne vise til at den tause kunnskapen knyttet til temaet blir synliggjort og aktivert i læreres dagligdagse samhandling med elevene samt deres livserfaring, da analysen med utgangspunkt i intervjusvarene viser at samtlige lærere arbeider på forskjellige vis med å utvikle et positivt klassemiljø og lærer-elev relasjon. Eksempelvis understreker Jonas at skolen han jobber i har lagt mye arbeid i å skape et trygt klassemiljø for elevene. Det er ifølge han essensielt å kjenne elevene og klassen sin godt for å sette inn tiltak i

arbeidet med livsmestring og folkehelse. Han spesifiserer at relasjonsbygging og det å skape trygghet i klasserommet er nødvendig for at elevene skal «(...) tørre å ha en stemme og tørre å mene noe». Når elevene først har fått den tryggheten og mestret det å delta muntlig i timen både i grupper og i plenum, så kan det gi rom til å gå inn i flere områder innenfor livsmestring og folkehelse, forklarer han. Det samme forekommer av svarene til Sondre da han hevder at «det å vise at en bryr seg om elevene, det å vise at en legger merke til folk, ser folk, (...) er noe som aldri vil gå av moten».

Det som informantene uttrykker er i samsvar med tidligere forskning (Ringereide & Thorkildsen, 2019; Prebensen & Hegestad, Loftås, 2019; Brandlistuen, 2019) der betydningen av trygghet, relasjonsbygging, følelsesregulering, stabilitet og struktur løftes og ses på som helsefremmede faktorer (Sælebakke, 2018). I beskrivelsen av begrepet livsmestring inkluderer rapporten LiS (Prebensen & Hegestad, 2017) at det omhandler «å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden» (s. 5). Ringereide og Thorkildsen (2019) påpeker at skolens rolle er å «aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet» (s. 35), og det samsvarer også med formålsparagrafen i opplæringsloven som skal sikre et trygt læringsmiljø med fokus på blant annet helse, trivsel og læring (1998, § 1-1). Viktige elementer innenfor et godt læringsmiljø er positive elev-elev og lærer-elev relasjoner, gode samarbeidsforhold mellom skole og hjem, samt forhold som går på skolens overordnede ledelse, organisasjon og kultur (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Videre får informantene spørsmål om de kan gi noen eksempler på en økt fra en undervisningstime om eller i livsmestring og folkehelse. Glenn forklarer at han har utført en økt om psykisk helse og selvmord i samfunnsfag som et resultat av mye snakk «i gangene» om en berømt person som hadde tatt sitt eget liv. Økta var sammensatt av flere sekvenser. Først fikk elevene sett korte filmsnutter om temaet og deretter skrev læreren opp «psykisk helse» på tavla for å aktivisere elevene og få i gang en diskusjon. Videre fikk elevene lov til å prate sammen i par, for så å fylle ut stikkord de koblet til nevnte tema på tavla, og til slutt hadde klassen en plenumsdiskusjon om de tingene som hadde kommet på tavla. Læreren meddeler her at mange elever virker «ufattelig reflekterte».

Henrik sin skole har gjennomført et prosjekt i regi av universitetet i Sør-Øst-Norge, som ble nevnt tidligere i kapitlet. Opplegget gikk ut på at elevene fikk tildelt oppgaver som skulle løses ved å drøfte i mindre grupper om ulike case-situasjoner, etterfulgt med plenumsamtale i klassen. Fokuset var som nevnt å alminneliggjøre liv og tilværelse og tanken

om at livet har sine opp- og nedturer. Målet med undervisningsøkta var å markere at en ikke er alene om å ha det vondt og vanskelig inni mellom.

Sondre nevner et eksempel fra en undervisningsøkt i naturfag, der en del helserelevante utfordringer utgjør en vesentlig del av faget, som temaer om psykiske lidelser, overvekt og spiseforstyrrelser. Han poengterer at nevnte emner ikke er lette å diskutere da sjansen for at en elev i klassen kan føle seg truffet er relativt stor. Av den grunn mener han at det ikke bør legges opp til plenumsdiskusjoner i klassen, men heller individuelt arbeid for å åpne for mindre gruppediskusjoner. Informanten legger til at fordelene med å kjenne elevene sine godt kommer til gode her da en enklere kan avklare med de på forhånd om temaet og spørre hva de er komfortable med.

Jonas bruker et eksempel fra en økt i kroppsøving i forbindelse med bevegelsestrening. Der har elevene fått i oppgave å lage en økt i en selvbestemt gruppe. Her har læreren poengtert viktigheten av at elevene selv styrer gruppa hvor alle får en stemme og det er forventet deltakelse, knyttet til et annet tverrfaglig tema: demokrati og medborgerskap. Betydningen av å ha bevegelsestrening blir knyttet til folkehelse, da underveis i samtalen nevner læreren at han har gode erfaringer med å gå turer i skogen i kroppsøvingstimene da elevene åpner seg på en annen måte i naturlige og uanstrengte omgivelser.

Til tross for uklare svar om «implementeringen av temaet i skolen», i form av «vet ikke utover det vi allerede har gjort», «det har ikke kommet noe fast enda» og «det er vanskelig å si noe», viser eksempelgjennomgangen over at lærere innehar mer kunnskap om realiseringen av livsmestring og folkehelse i undervisningssituasjon enn de er klare over og de ga uttrykk for. Slik kan det tenkes at faktumet at temaet er såpass nytt resulterer i at lærerens kunnskap utgis som en form for taus kunnskap, i likhet med Rørås (2019) sine funn. Forklaringene i undersøkelsen viser at lærere har erfaringer med å undervise om relevant temaer som selvmord, overvekt, spiseforstyrrelser og bevegelsestrening, med fordelaktige begrunnelser for valgte arbeidsmetoder. Nevnte eksempler vil dermed også kunne vise til at livsmestring kan implementeres i vesensforskjellige fag som kroppsøving, naturfag og samfunnsfag.

5.4.2 Utfordringer knyttet til implementering av livsmestring og folkehelse i opplæringen

Med utgangspunkt i intervjuintervjuene har oppgaven hittil tydeliggjort at informantene forstår begrepet livsmestring som omfattende og omfangsrikt, samt at de opplever store utfordringer med å tolke det tverrfaglige temaet og hentyder til at det bør være mer spesifikk veiledning og

rådgivning relatert til målene som er satt. Tidligere forskning har vist tilsvarende tendenser (Rørås, 2019; Narvesen, 2019). Denne delen av avhandlingen vil gå noe mer i dybden på de utfordringene lærerne opplever med hensyn til forståelse, fortolkning og implementering av livsmestring.

Det som fremkommer av intervjuvarene omhandler tanker og frustrasjon fra lærernes side vedrørende tid, vilje til samarbeid, organisatorisk planlegging og relasjonsbygging, samt kunnskap, kompetanse og elevenes individualitet i møte med livsmestring i undervisningen. Glenn hevder at faktumet at det setter krav til lærersamarbeid på tvers av fag kan være utfordrende for mange, da lærere eier ulike personligheter og karakterer som kan påvirke deres vilje og tilbøyelighet til samarbeid. I tillegg hevder han at lærere har hver sin fagplan, semesterplan og årsplan slik at det krever mye praktisk organisering for å få til et tverrfaglig opplegg for et helt trinn, for eksempel.

For informanten Henrik handler det også om å strebe etter å få samarbeid på tvers av seksjoner til å være funksjonelt og formålstjenlig, særlig ettersom skolen er en kombinert videregående skole bestående av både studiespesialiserende- og yrkesfagsklasser. Han opplever også at elever i yrkesfagsklasser har mulighet til å ha en helt annen relasjon til lærerne sine «når de går i verkstedet eller på kjøkkenet, enn de har til fellesfaglærere som er inne i et teorifag i et klasserom noen få ganger i uka». På en slik måte kan faglærerne i disse klassene bruke dette til deres egen fordel i pedagogisk praksis. I denne sammenheng mener jeg det er hensiktsmessig å fremheve argumentene en finner tydeliggjøringen av tverrfaglighet beskrevet i NOU (2015: 8) og Meld. St. 28 (2015-2016). Her poengteres det at tverrfaglighet kan ivareta elevenes dybdelæring, samt behov for å trene i å anvende kunnskaper og ferdigheter fra forskjellige fag i sammenheng (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 38). Flerfaglighet kan både gi bedre innsikt og dyktighet i hvert enkelt fag og gi forståelse i hvordan et tema belyses på forskjellige måter.

Avhandlingen har allerede stadfestet at relasjonsbygging mellom lærer og elev ses på som en forutsetning for å kunne implementere det tverrfaglige temaet livsmestring og folkehelse (Ringereide & Thorkildsen, 2019; Sælebakke, 2018; Prebensen & Hegestad, 2017). Meld. St. 28 (2015-2016) peker også 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), som vil kunne fremme samarbeidet mellom fagopplæring og arbeidet med læringsmiljøet. Til tross for at informantene anser aktualiteten i arbeidet med de relevante temaene, ytrer en av dem at «det er vanskelig å jobbe med slike temaer i

videregående i en klasse med 30 elever hvor du har de samme elevene 4-5 timer i uka og ikke blir kjent med de» (Sondre).

Utfordringen tilknyttet bevissthet, kunnskap og kompetanse om temaet ses på som utslagsgivende i innføringen og implementeringen av livsmestring og folkehelse i opplæringen. I sammenheng med det er det uttrykt behov for en tydeliggjøring av sammenhenger mellom enkelte fag og de måtene en kan ta opp relevante problemstillinger «som er vide nok til å både treffe våre læreplaner og disse overordna målene som livsmestring og folkehelse har» (Sondre). Likevel gir læreren uttrykk for å ha positiv innstilling til virkningene av å arbeide med temaet, til tross for at det krever mye arbeid og av den grunn også tid til å rekke alt:

Men igjen, vi har jo flere lærere som allerede har prøvd seg på dette i fjor innenfor noen av områdene og mange av de lærerne synes at det har gitt de og elevene mye, men at det er mye arbeid å utforme gode opplegg på det. Det er alltid snakk om tid, hvordan en skal få tid til alt. (Jonas)

Utfordringen er alltid hva som skal ut, vi snakker jo alltid om at når noe nytt tas inn så er det noe annet som må vike fordi at timetallet øker jo ikke... så slik er det jo alltid. (Henrik)

Det som er problemet med disse overordna målsettingene er at det er mest festtaler enn det er undervisning. (Sondre)

Informantene har den oppfatning at det er vanskelig å bruke læreplanen som verktøy i implementeringen da de strever med å finne sammenheng mellom de ulike delene, slik også utredningen av reformendringene har vist, der fagplanene fremstod som ambisiøse og omfattende som ga lærere mange krav og forventninger (Foros, 2006, s. 87). Slik jeg tolker det mener de at det finnes et skarpt skille mellom overordnet del og fagplanene, hvor den overordnet delen blir sett på som noe som bare «er» der, mens fagplanene og kompetansemålene skal det arbeides systematisk og nøye med. For øvrig var det en av grunnene til utarbeidelsen av fagfornyelsen startet, tydeliggjort med at «bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket har vært et sentralt hensyn» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 5). Slik sett er det påfallende å se at lærerne i dette studiet ikke deler den oppfatningen at hensynet om å skape sammenheng mellom delene i læreplanen er ivaretatt. Den nye læreplanen er også ment å gi elevene mer tid til fordypning og legge til rette for dybdelæring begrunnet med at dagens samfunn har behov for unge som er kritiske og reflekterer i lys av de endringene som kommer med ny teknologi, kunnskap og utfordringer. I den forstand er det relevant å spørre seg hva som skal vike både fra faglig og sosialt hold.

Dilemmaene berører også perspektivet angående hovedprinsippene i opplæringen som både består av nasjonale mål, lokal handlefrihet og kontroll av resultater (Foros, 2006). Ifølge Koritzinsky (2014) kan lokal handlefrihet kjennetegne åpenhet og fleksibilitet i form av at skolene velger lærestoff, arbeidsmetoder og prioritering av temaer, så fremt de nasjonale målene og ønskede resultater blir nådd. Frihet kan likevel i visse tilfeller også være problematisk, slik informantenes opplevelser hentyder i sammenheng med innføringen av et nytt, omfattende og relativt utydelig interdisiplinært tema som folkehelse og livsmestring. Her vises det til mangelfulle retningslinjer og kunnskap om hvordan en kan implementere temaet i undervisningen, samt at tiden til å planlegge og utføre alt av krav og føringer som forventes av utdanningspolitiske hold, ikke strekker til.

Aspektet knyttet elevenes individualitet blir koblet til måten de forholder seg til de vanskelige temaene. «Jeg synes det er utfordrende med de jeg vet har det kjipt hjemme, og hvis du skal snakke om det i klassen så ser du ofte at de blir litt mindre ... at de synes det er litt ekkelt», spesifiserer Glenn. En annen informant hevder på lignende vis at:

Det å ikke eksponere for mange elever, eller at de selv ikke føler at de blir eksponert eller presset til å dele alt av sine erfaringer knyttet til livsmestring, noe av det er jo ganske sårt og vanskelig. Så det er og noe vi må tenke på da. Hvis det er noe som gjør at elever unngår å komme til en time hvor livsmestring og folkehelse er mye i fokus, så har man jo kanskje ikke gjort ting helt riktig da. Men ja, det er bare noen tanker. (Jonas)

Samtidig så tilføyer Glenn at dette allerede er en stor del av lærerens profesjon «(...) bare at det ikke har vært innført som et tverrfaglig tema som skal gjennomgås», og støtter opp om argumentet om taus kunnskap relatert til realiseringen av temaet i opplæringen. I den sammenheng kan faktumet at innføringen av temaet er nå et pålegg ha stor betydning for læreres bevisstgjøring og aktivisering av fagkompetansen i forarbeidet med praktisering av livsmestring i opplæringen.

5.4.3 Forventninger til innføringen av livsmestring og folkehelse i opplæringen

Jeg vil at elevene mine skal bli mer bevisste på dette med fysisk og psykisk helse, særlig psykisk helse. Til tross for at det er et stort mål, så vil jeg at elevene og blir aktive deltakere i sitt eget liv, fordi det er mange som bare glir gjennom (...). (Glenn)

Jeg håper jo kanskje ... i bestefall blir kvitt med det begrepet generasjon-prestasjon. At de ikke behøver å tegne seg det bilde av sin egen generasjon at alt skal være perfekt og det er jo ikke sånn livet er. (Henrik)

Jeg tror at elevene mine kommer til å ha en bedre følelse av livsmestring når de går ut av skolen enn når de kom inn. Men det ville de også hatt til tross for skolens fokus på emnet siden de blir eldre og rikere på erfaring på de tre årene (...) så noe utvikling vil de jo ha uansett. (Sondre)

Jeg tror det kan gi god effekt om vi gjør ting riktig og – selv om det er vanskelig å si hva riktig er – men bare at en gjør et ærlig forsøk, at en prøver og feiler og prøver på nytt (...). Også er det jo viktig at vi er tydelige med å bruke ord og uttrykk som elevene kan kjenne seg igjen i, at de også har begreper for hva det ene og det andre er, at de forstår hva dette handler om før en er ordentlig i gang (...). (Jonas)

Intervjusetatene indikerer at alle fire informanter stiller seg positive til innføringen av livsmestring i opplæringen og opplever at emnet vil ha gunstige følger for elevene, selv om de er usikre på implementeringsmåtene. Framstillingen viser blant annet at informantene ønsker at elever blir mer bevisste på psykisk helse, noe som samsvarer med målet med innføringen (Meld. St. 28, 2015-2016; NOU: 2015: 8; Utdanningsdirektoratet, 2017). Slik det beskrives i overordnet del skal folkehelse og livsmestring «(...) gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (...), viser også første utsagn til samme resonnement (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12).

Som tidligere nevnt, er inkluderingen av folkehelse og livsmestring en konsekvens av «en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon (...)» (NOU, 2015: 8, s. 51). Emnet relateres også til «økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser» (NOU, 2015: 8). Utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet er spesielt viktig i ungdomsårene sett i teoriene til Giddens (1990, 1991), Beck (1992) og Bauman (2000) som diskuterer hva det å være et menneske i en flytende modernitet innebærer, slik at en kan motvirke usikkerhet, tvil og ambivalens. Til sammen utgjør dette gode grunner til å utvikle evner som hjelper en å ta ansvarlige valg i eget liv.

Til tross for at begrepet generasjon prestasjon er det som blir mest nevnt, anvendt og diskutert i oppgaven, vil jeg, i relasjon med Henrik sitt utsagn om å kvitte seg med «generasjon prestasjon», avslutningsvis trekke linjer til innledningen og dermed også betegnelsen «generasjon ulydig» til Aakvaag (2019). «Generasjon ulydig» viser til de som er født i 2000-2020, og representerer et skille fra foregående generasjon som verken har gjort et ungdomsopprør eller hatt et samlet generasjonsprosjekt. Den nye ungdomsgenerasjonen som nå stiger ut i samfunnet avviker fra det forrige på to måter: først, ved å sette en strek med skikkelighetstrenden som har pågått i 20 år, så med bevegelse, opprør og protester, vist i det som sosiologen betegner som et «grønt» generasjonsprosjekt som dreier seg om å redde miljøet, med Greta Thunberg som ledestjerne (Aakvaag, 2019). Til tross for en ny vekking og engasjement, argumenteres det likevel blant annet om generasjon ulydig fremdeles er for skikkelige (snille, hjemmekjære, optimister), for selvcentrerte (ambisiøse), for umodne (modnes sent) og for nærtagende til å ta den plassen som trengs for å lykkes med oppdraget.

Det bekrefter også nyere forskning som opplyser at «selv om flere av trendene går i negativ retning, er det nok fortsatt slik at dagens unge er skikkeligere og på mange måter mer veltilpasset enn mange tidligere ungdomsgenerasjoner» (Bakken, 2019). «Det er for tidlig å si (...), men det er lov å håpe» (Aakvaag, 2019).

6. Avsluttende betraktninger

Formålet med oppgaven har vært å belyse fire læreres forståelse, fortolkning og tanker om implementering av livsmestring og folkehelse som ett av tre tverrfaglige emner i den nye læreplanen L20. Undersøkelsen viser at lærerne forstår livsmestring som et omfattende og svevende begrep som knyttes til elevenes selvbylde og deres mestring i livet. Det som uteblir av lærernes forståelse er det sosiale og samfunnsmessige perspektivet som markeres i styringsdokumentene. Til tross for at psykisk helse ikke blir nevnt under begrepsbeskrivelsene, blir det likevel karakterisert som det viktigste aspektet ved livsmestring.

Flesteparten av lærerne viser seg å oppleve bekymring for elevene, som erfarer skole- og kroppsrelatert stress og press. Slik ses innføringen av livsmestring og folkehelse i opplæringen som et resultat av økning av psykiske helseplager hos unge i lys av samfunnsutviklingen og økende bruk av sosiale medier. Et viktig funn i undersøkelsen er at informantene ser på god relasjonsbygging med elevene som essensiell i styrking og utvikling av et trygt læringsmiljø, som har positiv innvirkning på elevenes selvbylde og dermed deres fysiske og psykiske helse. Undersøkelsesfunn viser at det allerede utgjør en relativt stor del av deres skolehverdag.

Et av hovedfunnene i studien innebærer lærernes opplevelse av usikkerhet og forvirring knyttet til implementeringsgangen av livsmestring og folkehelse i opplæringspraksis, til tross for at de viser en positiv innstilling overfor temaets innføring i skolen. Fortvilelsen ses i sammenheng med deres opplevelse av at temaet er abstrakt og derved utydelig på hva det karakteriserer i praksis, i tillegg til at det ikke tas sikte til tiden som kreves for å utføre forarbeid og gjennomføring av undervisningsopplegg omhandlende temaet. Slik uttrykker lærerne ønske om- og behov for mer veiledning og anbefalinger fra autoritetenes hold hva angår implementeringsgrunnlag, som de mener vil hjelpe dem å strukturere arbeidstiden på en hensiktsmessig måte. Med det sagt, viser eksempler fra anvendelse av temaer innenfor livsmestring i undervisningssituasjoner at lærerne innehar taus kunnskap i tilknytning til emnets realisering i praksis.

Oppgavens styrker er dens sammensetting av teoretisk bakteppe av reformutvikling og sosiologisk teori, samt analytisk tilnærming i form av dokumentanalyse i tillegg til læreres innblikk i tematikken. Slik har undersøkelsen redegjort for hvordan skolen har endret seg på organisatorisk, faglig og pedagogisk vis. Det er i tillegg vist eksempler der skolen har utviklet seg i tråd med samfunnsutviklingen, som støtter opp om behovet for innføringen av

livsmestring og folkehelse sett i lys av økt individualisering og økende press om å lykkes på ulike arenaer, som gir negative føringer i unges fysiske og psykiske helse. De sosiologiske teoriene har beskrevet individets liv i et risikosamfunn, preget av store endringsdynamikker, mindre fremtidsoptimisme, større usikkerhet og tvil.

Gjennomføringen av prosjektet har hatt noen svakheter. To vesentlige momenter er det begrensede utvalget, samt at begge kjønn ikke er representert. Slik kan det tenkes at et større utgangspunkt og flere innfallsvinkler kunne ha ført til ytterligere tilleggsfunn. Et ytterligere element er om funnene hadde vært annerledes om jeg hadde møtt informantene ansikt til ansikt. Hva angår empiri kunne undersøkelsen ha inneholdt kvantitative tilnærminger i form av spørreundersøkelse, med formål om å klarlegge forståelse, mengde forarbeid og eventuelt gjennomført undervisningsopplegg til lærere i ulike skoler.

Forslag til videre forskning kan inkludere undersøkelser angående anvendelse av- og erfaring med ulike ressurser og materiale som er blitt presentert i oppgaven (RVTS Sør, 2017; Prebensen & Hegstad, 2017) i undervisningspraksis. Ettersom temaet fremdeles er relativt nytt vil en også kunne foreta målinger av kompetanseutvikling hos elevene knyttet til livsmestring over tid, supplert med deres forståelse og opplevelse av temaet. Et slik elevperspektiv ville vært et nyttig supplement i forskningen rundt tematikken. Slik en av informantene var inne på i studien, opplever elever med ulik kulturell bakgrunn og de med foreldre som har rusproblemer større utfordringer i skolen, som ikke nødvendigvis er knyttet til skole- og kroppsrelatert press. I sammenheng med dette stiller Madsen (2018) seg kritisk til om livsmestring i større grad vil være hensiktsmessig for de som allerede greier seg på skolen, og på den måten skape enda større skiller mellom dem og de som ikke gjør det (s. 200). Slik ville det vært interessant å undersøke hvordan livsmestring hjelper de vanskeligstilte elevene.

Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2001) - *All that is solid melts into air: Zygmunt Bauman: Flytende modernitet* - Oslo: Vidarforlaget. AGORA NR. 4/2001 s. 171-180 Hentet fra https://www.idunn.no/file/ci/59684246/All_that_is_solid_melts_into_air.pdf
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- 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>
- Adam, B., Beck, U., & Van Loon, J. (2000). *The Risk Society and Beyond: Critical Issues for Social Theory*. London: SAGE Publications.
- Apotekerforeningen. (2017). *Unges bruk av antidepressiva fortsetter å øke. Statistikk: Antidepressiva*. Hentet fra <https://www.apotek.no/nyhetsarkiv/statistikk/2017/statistikk-antidepressivav>
- 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. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*, (NOVA Rapport 8/18). Oslo: NOVA
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019*, NOVA Rapport 9/19. Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet fra <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:15946/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

- Becker, H.S. (1967). *Whose side are we on? Social Problems* Vol. 14, No. 3 (Winter, 1967), side. 239-247. Oxford University Press
- Brandlistuen, E. M. (2019). *Livsmestring i skolen*. (Mastergradsoppgave i tilpasset opplæring) Høgskolen i Innlandet). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/2632036>
- Eidsvåg, I. S. (2018). *Psykisk helse og læringsmiljø-en tematisk analyse av hvordan elever i ungdomsskolen forstår disse begrepene* (Hovedoppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/62700>
- Eriksen, I., Sletten, M., Bakken, A. & von Soest, T. (2019). *Stress, press og psykiske plager blant unge*. Hentet fra <http://www.ungdata.no/Nyheter/Stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge>
- Everett, E., & Furseth, I. (2004). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlag.
- Foros, P. (2006). *Skolen i klemme : Dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Føyn, C. L. (2018). *Elevers forståelse av temaet psykisk helse: Tekstanalyse av fagtekster i psykologi* (Mastergrad, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/64327>
- Grankvist, R., & Aase, M. (2000). *Utsyn over norsk skole: Norsk utdanning gjennom 1000 år; [bilderedaktør: Monica Aase]*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

- Hartwedt, B. (2019). *Livsmestring-et kontinuum-En kvantitativ studie av støtte og belastninger knyttet til ungdommers livsmestring* (Mastergrad, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2614455>
- Hegstad, R. & Prebensen, C. (2017). *Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet fra <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Høigård & Ruge (1971): *Den norske skolens historie. En oversikt*. (3. oppl.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2012011008126
- Jacobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttig verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. *Meld. St. 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Krange, O. (2004). *Grenser for individualisering. Ungdom mellom ny og gammel modernitet*, 4/2004, 188. Hentet fra http://www.ungdata.no/asset/4368/1/4368_1.pdf
- Krange, O & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten : ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Myhre, R. (1998). *Den norske skoles utvikling* (8. utg. ed.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008081500010?page=3
- Loftås, K. (2019). *Enten går det bra, eller så går det over! Arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring i skolen* (Mastergrad, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <https://munin.uit.no/handle/10037/15627>
- 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>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Prebensen, C., & Hegestad, R. (2017). *LiS Livsmestring i Skolen - For flere små og store seiere i hverdagen* (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner). Hentet fra <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget. Oslo 4. rev. utg.
- Ringereide, K. E., Thorkildsen, S. L., Darling, C., & Pedlex. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex.

- RVTS Sør. (2017). *Lærerveiledning til LINK*. Hentet fra https://www.linktillivet.no/filer/Laererveiledning_LINK.pdf
- Røros, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen-sett i et lærerperspektiv* (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2614432>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A., & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring* (IS-2655) Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf
- Silverman, D. (2017). *Doing Qualitative Research* (5. Utg.). London, United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering – Fag og læreplaner i videregående skole*. Abstrakt Forlag. Oslo
- Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: en kunnskapsoversikt og en empirisk analyse* (NOVA notat nr 4/16) Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2016/Psykiske-helseplager-blant-ungdom-tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen - et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Telhaug, A. (1991). *Norsk skoleutvikling etter 1945* (3. utg.). Oslo: Didakta. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009032000017?page=155
- Thagaard, Tove. 2013. *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Thue, F. (2019). *Den historiske allmenndannelse: Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869-2019*. Historisk Tidsskrift, 98(02), 167-190. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/67128729/den_historiske_allmenndannelse.pdf

Thue, F. (2019). Den historiske allmenndannelse; historiefaget i høyere/videregående skole, 1869-2019. *Historisk Tidsskrift [elektronisk Ressurs]*, 98(2), 167-190. Hentet fra https://www.idunn.no/ht/2019/02/den_historiske_allmenndannelse

Thuen, H & Vaage, S. (red.). (2004). *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – Verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i samfunnsfag (SAFI-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag Vg1/Vg2 (SAK01-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/sak01-01>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Overordnet høringsoppsummering (svarbrev del A)*. Hentet fra https://www.udir.no/contentassets/0d937e91dbdc457caac21a161874dbec/overordnet_horingsoppsummering_lareplaner.pdf

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Oppstart

- Informere om temaet for samtalen, bakgrunn, formål.
- Forklar taushetsplikt og anonymitet - NSD
- Spørre om noe er uklart og om informantene har noen spørsmål
- Informere om lydopptak, spør om samtykke
- Starte opptak

Bakgrunnsinformasjon

- Si litt om deg selv: alder, utdanning, arbeidserfaring i skolen, stillingsprosent, hvilke andre fag du har.

Livsmestring og folkehelse

- Hva legger du i begrepet livsmestring?
- Hva legger du i begrepet folkehelse?
- Hvilke faktorer mener du er viktigst i det tverrfaglige temaet?
- Hva mener du introduseringen av livsmestring og folkehelse som et tverrfaglig tema i norsk skole er en konsekvens av?
- Hva tenker du er lærerens rolle i arbeidet med temaet?
- På hvilken måte vil du si dagens ungdom er mer utsatt for stress og press i skolen og i samfunnet generelt?

Livsmestring i læreplanene

- Hva er dine tanker rundt inkluderingen av livsmestring og folkehelse i den nye læreplanen?
- Hva mener du er fordeler, eventuelt utfordringer ved dette?
- Hvordan har dere gått frem i å tolke de nye læreplanene?
- Hvordan har denne prosessen vært for deg?
- Hvilke samarbeidsrutiner har dere hatt i fortolkning- og planleggingsprosessen?

- Hvordan virker målsettingene?
 - o Realistiske/ikke? Hvorfor, på hvilken måte?
- Hva er utfordringene med livsmestring som et tverrfaglig tema?

Livsmestring i undervisningen

- Hvor viktig er en lærers kompetanse knyttet til arbeidet med temaet?
 - o Har dere hatt kurs/seminarer? Er det nødvendig?
- Hvordan vil livsmestring implementeres i din skole?
- Kommer dette til å påvirke måten du planlegger din undervisning på? Hvordan?
- Hvordan vil implementeringen av temaet la seg gjøre med tanke på at det er et tverrfaglig tema?
 - o Kan du nevne noen utfordringer?
- Kan du gi noen eksempler på en økt fra en undervisningstime om/i livsmestring.
- Hvilke forventninger har du til dette? Virkninger/resultater?
 - o På elevene: Læringen? Motivasjonen? Mestringsfølelsen?
 - o På dere som lærere/skoleaktører?

Oppsummering

- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil legge til?

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Livsmestring i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan livsmestring vil bli implementert i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke temaet livsmestring og folkehelse i skolesammenheng og finne ut av hvordan livsmestring blir forstått, fortolket og tenkt implementert i skolen, ettersom det har blitt løftet frem i styringsdokumenter og blitt en del av de tverrfaglige temaene i den nye læreplanen som vil bli tatt i bruk fra høsten 2020.

Arbeidet vil belyses i form av en skriftlig masteroppgave i samfunnskunnskap ved hjelp av intervju som forskningsmetode og analyse av relevant teori og styringsdokumenter.

Forskningsspørsmål som skal analyseres i prosjektet vil være:

«Hva menes med livsmestring og folkehelse?»

«Hvorfor er livsmestring viktig i skolesammenheng?»

«Hvordan kan en samfunnsfaglærer undervise om/i livsmestring?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget består av opptil seks lærere fra ungdoms- og videregående skoler i Kristiansandsområdet som jeg selv har kontaktet. Utvalgsriterier er at intervjuobjektene må undervise i samfunnsfag. Eventuelle kontaktopplysninger er blitt tilsendt av skolens ledelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju som omhandler problemstillingen livsmestring i skolen og din oppfatning av temaet. Intervjuet kan vare fra 30-60 min. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Lydopptakene vil transkriberes.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang på opplysningene fra intervjuene ved behandlingsansvarlig institusjon er student og veileder.
- I dette prosjektet vil ikke samling av personopplysninger som navn, adresse, fødselsnummer o.l. være relevante. Lydopptakene vil overføres til passord-beskyttet servere hos UiA (Office 365 – OneDrive) for så å slettes fra den eksterne enheten. Fysisk materiale som lydopptak skal lagres i låste skap på låste rom.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publisering ettersom deres navn eller andre personentydige kjennetegn ikke har relevans for formålet med prosjektet. De eneste opplysningene som vil være relevante er deltakernes kjønn og alder. Dette er kun for å se om det er delte meninger om temaet blant menn og kvinner, og unge og eldre lærere. Skolene deltakerne jobber i vil ikke omtales i materialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020. Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektansvarlig Arta Mullaliu, på epost artam13@uia.no eller telefon: 90 81 96 45
- Universitetet i Agder ved veileder Sivert Skålvoll Urstad, på epost sivert.s.urstad@uia.no eller telefon: 38 14 18 68
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen, på epost ina.danielsen@uia.no eller telefon: 38 14 21 40
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/student)

Eventuelt veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Livsmestring i skolen, 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. 01.06.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

3.6.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Livsmestring i skolen

Referansenummer

150269

Registrert

09.01.2020 av Arta Mullaliu - artam13@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sivert Skålvoll Urstad , sivert.s.urstad@uia.no, tlf: 38141868

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Arta Mullaliu, arta.mullaliu@gmail.com, tlf: 90819645

Prosjektperiode

02.12.2019 - 02.06.2020

Status

10.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

10.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.01.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.09.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærere er underlagt taushetsplikt og har ikke lov til å dele personopplysninger om elevene, eller komme med opplysninger som kan identifisere dem. Vennligst vær obs på dette under intervjuet og pass på at lærer kun omtaler elever på generelt grunnlag.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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