



UiO • Universitetet i Oslo

Pensum: Å mestre livet

*En kvalitativ studie av livsmestrings-
undervisning i samfunnskunnskap i videregående
skole.*

Jens Friberg

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk – SDID4009.

30 studiepoeng.

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning,

Det utdanningsvitenskapelige fakultet,

Universitetet i Oslo.

Våren 2022

Pensum: Å mestre livet

En kvalitativ studie av livsmestringsundervisning i samfunnskunnskap i videregående skole.

© Jens Friberg

2022

Pensum: Å mestre livet

En kvalitativ studie av livsmestringsundervisning i samfunnskunnskap i videregående skole.

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

Sammendrag

I dette masterprosjektet belyser jeg hvilke verdier og avgjørelser som ligger til grunn for livsmestringsundervisningen til et utvalg samfunnskunnskapslærere på videregående skole gjennom fire semi-strukturerte intervjuer. Så blir dette brutt ytterligere ned til hvilken identitetsforståelse informantene legger til grunn for sin undervisning, og hvordan livsmestring kan fungere i et dannende perspektiv. Tematisk analyse er brukt for å finne mønstre i datamaterialet, og studien benytter seg av innflytelsesrike identitetsteorier fra Charles Horton Cooley (1902), George Herbert Mead (1934) og Erving Goffman (1959) for å analysere denne identitetsforståelsen. I dannelsesøyemed er John Dewey, Paulo Freire og Wolfgang Klafki brukt som sentrale teoretikere.

Funnene i denne oppgaven peker på hovedsakelig fire momenter; (1) at begrepet livsmestrings vide definisjon kan være en forutsetning for at lærere som arbeider på skoler tilknyttet vidt forskjellig sosioøkonomisk bakgrunn kan sikre god undervisning; (2) at det er mulig å peke på forskjeller mellom hvilken identitetsforståelse informantene har ut fra skolens sosioøkonomiske bakgrunn; (3) at tegn på meritokratisering synes å være gjennomgående hos flere av informantene, men ikke er til stede i læreplansdiskursen; og (4) at informantene ikke opplever nevneverdig endring i sin livsmestringsundervisning, ettersom dette over lengre tid har vært en del av opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Ut fra dette kommer jeg til å argumentere for at livsmestringsbegrepet bør være vidt definert for å gi best forutsetninger til flest mulig lærere og at meritokratisering i større grad bør diskuteres i læreplanen. I tillegg er oppgavens formål å gi et spisset og konkret bidrag til hvordan forståelsen av begrepet livsmestring kan utvikle seg videre. Livsmestring er relativt ferskt i norsk læreplandiskurs, og empirien i denne studien kan med det være verdifull i den etablerende fasen av livsmestringsdidaktikken – et begrep jeg i denne studien argumenterer for at bør bli innført.

Forord

Forordet – på mange måter den siste hånden jeg legger på denne masteroppgaven. Det er ikke til å stikke under noen form for stol at det er en stor lettelse forbundet med nedtegningen av disse ordene, de markerer på mange måter slutten på en lang og turbulent reise fra å bli døpt i kritt vann på Helga Eng's hus til innleveringen av oppgaven du leser nå.

Min største frykt ved starten av prosjektet er at studien skulle bli *kjedelig*, og forhåpentligvis rekker ikke du som leser den å bli like lei som jeg ble – etter utallige revideringer og opprevne hårrøtter. Samtidig har jeg innsett at dette er den virkelige kjernen med masterprosjektet: Det er først og fremst en svenneprøve for å bevise vårt potensial som både fortolkere og produsenter av forskning, og det har denne masteroppgaven gjort for meg i aller høyeste grad.

Like før prosjektet startet opp, fikk jeg en fast fulltidsstilling – den såkalte Drømmejobben. Det la føringer på hvor mye tid og krefter jeg hadde til overs for arbeid med masteroppgaven og et par måneder ut i prosjektet var jeg sterkt i tvil om jeg i det hele tatt hadde kapasitet, motivasjon og livsgnist til å fullføre.

Takket være den uvurderlige støtten fra mine venner, familie og min kjæreste Siri fant jeg imidlertid at dette var noe jeg virkelig *ville*. Tanken på at mine udugelige (og jeg sier dette med kjærlighet) studievenner skulle stå på kandidatmarkeringen uten meg var rett og slett utholdelig. Derfor fant jeg tid, motivasjon og krefter, og jeg er ikke rent lite stolt av å ha fullført denne oppgaven ved siden av en fulltidsjobb. Studiemiljøet på lesesalen har trukket meg til både pulten og pauserommet – dere har vært uvurderlige, alle sammen. Takk også til min veileder Hege Roaldset, som alltid har hatt tid til og forståelse for mine utfordringer med oppgaven, og som har lest gjennom halvtygde utkast med den største seriøsitet.

Mamma og pappa, vår prat i februar gjorde langt på vei denne innleveringen mulig. Det ble ferdig, det ble masteroppgave. Tusen takk for det.

Og takk til Blindern for fem flotte år. Men det er nok nå.

Jens Friberg

Oslo, mai 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Forord	VII
1. Innledning	12
1.1. <i>Introduksjon og forskningsspørsmål</i>	12
1.2 <i>Begrepsavklaring og avgrensning</i>	14
1.3 <i>Personlig refleksjon og innledende bemerkninger</i>	14
2. Teoretisk forankring	16
2.1. <i>Mestring og mestringstro</i>	16
2.1.1. Livsmestring og psykisk helse i norsk skole	18
2.1.2. Kritikk av livsmestring i norsk skole.....	19
2.2. <i>Individualisme og meritokratisering i skolen</i>	20
2.2.1. Kritikk av meritokratiseringen	22
2.3. <i>Identitetsteorier</i>	23
2.3.1. Cooleys «looking glass»-teori	24
2.3.2. Meads teori om den generaliserte andre.....	24
2.3.3. Goffmans dramaturgi	25
2.4 <i>Livsmestring i samfunnsvitenskap</i>	26
2.4.1. Livsmestring og samfunnsfagets formål	26
2.4.2. Deweys progressive pedagogikk	27
2.4.3. Freires frigjørende pedagogikk.....	28
2.4.4. Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk	30
2.5 <i>Tidligere forskning</i>	31
3. Metode	32
3.1 <i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	33
3.1.1. Utfordringer ved intervju som metode	34
3.1.2. Utvalg og rekruttering	35
3.2 <i>Analysen av intervjuene</i>	37
3.2.1. Tematisk analyse	38
3.2.2. Analyseprosessen	39
3.2.3. Utviklingen av temaer	40
3.3. <i>Reliabilitet, validitet og svakheter ved forskningsdesignet</i>	44
3.3.1. Reliabilitet	44
3.3.2. Validitet	45
3.4. <i>Forskningsetiske hensyn</i>	47
4. Resultater, analyse og diskusjon	49
4.1. <i>Livsmestringens betydning i samfunnskunnskap</i>	49
4.1.1. Lærerens forståelse av begrepet livsmestring	50
4.1.2. Livsmestring som coping	52
4.1.3. Livsmestring og individualisme	55

4.1.4. Livsmestring – <i>so what?</i>	57
4.1.5. Didaktiske implikasjoner	58
4.2. Identitetsforståelsen i livsmestring i samfunnskunnskap.....	60
4.2.1. Hvilken identitetsforståelse?.....	60
4.2.2. Personlig eller kollektiv identitet?.....	64
4.4.3. Didaktiske implikasjoner	65
4.3. Livsmestrings potensial for dannelse	65
4.3.1. Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk.....	68
4.3.2. Eksempelets makt	69
4.3.3. Didaktiske implikasjoner	72
4.4. Oppsummerende betraktninger.....	73
Konklusjon	76
Litteratur	77
Oversikt over vedlegg	82
<i>Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD.....</i>	<i>83</i>
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....</i>	<i>85</i>
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide</i>	<i>88</i>

1. Innledning

1.1. Introduksjon og forskningsspørsmål

Folkehelse og livsmestring gjorde sitt inntog som tverrfaglig satsing i Fagfornyelsen (LK20) og flere videregående skole nærmer seg nå slutten av det andre skoleåret med livsmestring på timeplanen. Evnen til «å mestre eige liv» har vært i grunnskolenes formålsparagraf siden 1998 (Opplæringslova, 1998, §1-1) og livsmestring som tverrfag blir på mange måter en naturlig forlengelse av denne formålsparagrafen. Min interesse for emnet tiltok virkelig etter å ha lest artikkelen «Pensum: Å takle livet» i Morgenbladet (Time & Høeg, 2020) – som oppgavens navn skamløst har latt seg inspirere av – da jeg virkelig forsto at dette var et tema med klare spenninger.

I dette forskningsprosjektet skal jeg se på hva lærere i samfunnskunnskap i videregående skole oppgir som verdigrunnlag i sitt arbeid med å sikre god opplæring i livsmestring, og på den måten forsøke å gi et snevert – men samtidig spisset – bidrag til kunnskapsgrunnlaget vi har om det nye tverrfaget. Oppgavens formål er først og fremst å undersøke hva *samfunnskunnskapslæreren* kan bidra med for å sikre denne opplæringen, og studiens relevans er at det kun er to årskull som har fått livsmestringsundervisning under denne nye paraplyen. Dermed kan studien bidra med sitt innspill i diskusjonen om hvor fagets videre vei kan bevege seg.

Gjennom fire intervjuer med samfunnskunnskapslærere i videregående skoler ønsker jeg å belyse denne problemstillingen i en kvalitativ oppgave. I tillegg til å gi et konkret bidrag til kunnskapsgrunnlaget, er et annet formål med oppgaven å definere de ulike elementene som samfunnsfaglærerne opplever som sentrale i livsmestringen. Formålet med oppgaven er ikke å komme med revolusjonerende bidrag på feltet, men heller komme med et spisset og konsentrert bidrag til diskusjonen.

Folkehelse og livsmestring ble introdusert som et tverrfaglig tema i Ludvigsen-utvalgets NOU «Fremtidens skole» (NOU 2015: 8). Det overordnede formålet med tverrfaget er ifølge utvalget å gi elevene tilstrekkelig kompetanse til å ta ansvarlige valg i «lys av en økt individualisering av samfunnet» (NOU 2015: 8, s. 50), med et spenn fra personlig økonomi til mat og helse. Formålet med å gi elevene evnen til å mestre livet finnes imidlertid også i

opplæringslovens formålsparagraf, med vekt på «kunnskap, dugelighet og holdninger» som vil gi dem anledning til nettopp dette – og å bli en del av samfunnet (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Her er det med det både et individ- og samfunnsperspektiv på mestringsbegrepet, og det er mulig å utlede at livsmestring i Fagfornyelsen kun er en læreplaninnlemmelse av noe skolene allerede er lovpålagt.

I samfunnskunnskap er dette i Fagfornyelsen snevret inn til identitetsspørsmål knyttet til trygghet, selvfølelse og tilhørighet, samt de mer spesifikke begrepene som kjønn, seksualitet, grensesetting, rus, digitale spor og personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ut fra dette er det mulig å argumentere for at et overordnet formål for folkehelse og livsmestring i samfunnskunnskap omhandler elevenes identitetsforståelse, ettersom rundt halvparten av begrepsapparatet er relatert til identitet; trygghet, selvfølelse, tilhørighet og begrepet identitet er også eksplisitt nevnt (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Videre er det mulig å argumentere for at et underordnet mål er av mer praktisk art, som personlig økonomi og digitale spor (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Videre kom det tidlig frem i intervjuprosessen at informantene mente, både implisitt og eksplisitt, at danning var et sentralt formål med livsmestringsundervisningen sin. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i sentrale danningsteorier og belyst datasettet med dette.

Den overordnede problemstillingen jeg søker å besvare er med det **«hvilke verdier og avgjørelser oppgir et utvalg samfunnskunnskaplærere på videregående skole at ligger til grunn for deres opplæring i livsmestring?»**.

Spørsmålene forberedt til møtet med informantene har spisset spørsmålene inn mot disse to underordnede elementene og danner grunnlag for ytterligere to forskningsspørsmål jeg skal besvare i denne oppgaven:

«Hvilken identitetsforståelse oppgir et utvalg samfunnskunnskaplærere at ligger til grunn for deres opplæring i livsmestring?»,

og

«Hvordan oppgir et utvalg samfunnskunnskapslærere at livsmestring kan bidra til danning?».

1.2 Begrepsavklaring og avgrensning

Brorparten av praksisdagene gjennom utdanningsløpet ble gjennomført på videregående skole, og dermed er det her jeg har de tydeligste referanserammer og samtidig tilgang til informanter gjennom tidligere kontakt. Med det i mente har det vært naturlig å avgrense denne oppgavens omfang til å dreie seg om nettopp videregående nivå, og lene meg på både læreplanen og intervjuobjekter fra første til tredje trinn i videregående opplæring. Ettersom jeg skriver min masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk, er det naturlig at oppgaven avgrenses ytterligere – slik at fokus blir på livsmestring i samfunnskunnskap på videregående skole.

Begrepene «informanter» og «lærere» vekselsvis – blant annet for å skape flyt i teksten. «Samfunnskunnskapslærere» og «samfunnsfaglærere» kommer til å bli brukt om hverandre i denne studien, og viser til det samme. Intensjonen er den samme her – for å bedre flyten i teksten.

Videre vil også «Fagfornyelsen», «LK20» eller «den nye læreplanen» brukes om hverandre for variasjonens skyld. Alle refererer til læreplanen som tredde i kraft høsten 2020. Til sist vil også «undervisning» brukes isolert ved flere tilfeller. Dette begrepet impliserer «livsmestringsundervisning» i denne studiens kontekst, og brukes også om hverandre i flere tilfeller.

1.3 Personlig refleksjon og innledende bemerkninger

Min personlige motivasjon for å dykke ytterligere i livsmestringsbegrepet er fordi jeg selv opplevde mestring på andre arenaer enn skolen i løpet av mine grunnskoleår, og ikke før i voksen alder forsto strukturene som hadde påvirket meg i løpet av disse årene. Derfor har det vært uhyre interessant å virkelig borre dypt inn i begrepet og se nøyer på hvordan det blir operasjonalisert i samfunnskunnskapskonteksten.

Som enkeltperson er jeg av den oppfatning at den meritokratiske tilnærmingen til livsmestringsbegrepet som presentert i Fagfornyelsen er for individrettet og for lite samfunnsrettet; som forsker er det min oppgave å behandle spørsmålet fra en så objektiv synsvinkel som mulig og ikke la egen forforståelse prege resultatene i denne oppgaven.

Den største enkeltfaktoren i arbeidet med denne oppgaven har imidlertid vært av en langt mer positiv art, ettersom jeg fikk en fast fulltidsjobb rett før nyttår – som har lagt enkelte føringer på hvor mye tid jeg har til rådighet.

2. Teoretisk forankring

Dette kapitlet tar for seg den tidligere forskning som oppgaven bygger på, og deles inn i flere seksjoner; først livsmestring og psykisk helse i norsk skole og kritikken av denne; deretter individualisering og meritokratisering av utdanningssystemet og kritikk av denne utviklingen; så en utledning av tre innflytelsesrike identitetsteorier, ettersom dette er et kjerneelement av livsmestring i samfunnskunnskap; avslutningsvis en sammenfatning av ulike danningsteoretiske perspektiver, som senere skal brukes til å analysere hvordan livsmestring kan bidra til danning i videregående skole.

Ettersom forskning medfører å delta i den større samtalen i det aktuelle fagfeltet (Firebaugh, 2007, s. 4), har det vært viktig å definere hvordan denne studien skal delta i nettopp dette ordskiftet. Temaet folkehelse og livsmestring er relativt ferskt i norsk skolesammenheng, og hvordan det operasjonaliseres i den norske skole har det rett og slett ikke vært mye tid til å forske på etter innføringen høsten 2020.

Dermed blir det mitt bidrag i denne samtalen, og gjennom å vise hvordan et utvalg lærere i samfunnskunnskap faktisk underviser i livsmestring, vil det kunne bidra til «små, gradvise endringer, heller enn revolusjonerende skifter» innenfor akkurat dette kunnskapsdomenet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 13).

2.1. Mestring og mestringstro

Hva betyr egentlig «livsmestring»? Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020b) vil det si «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv», og det er mulig å argumentere for at det kan spores tilbake til formålsparagrafen i Opplæringslova – der det heter 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» (Opplæringslova, 1998, §1-1, min utheving).

Det finnes lite belegg for at «livsmestring» i seg selv er et begrep forankret i tidligere forskning. Mer belegg finnes for det bredere «mestring»-begrepet, eller «coping» på engelsk som definert av Lazarus & Folkman (1984), som i korte trekk omhandler handlinger og redskaper enkeltpersoner benytter seg av for å beskytte seg mot psykisk skade som følge av stressende situasjoner som oppstår i samfunnet. Mer spesifikt er det av Lazarus & Folkman

(1984, s. 141) definert som konstant endrende kognitive og behavioristiske innsatser for å håndtere spesifikke eksterne og/eller interne oppgaver som vurderes enten belastende eller å kreve mer enn persons ressurser. Ut fra denne definisjonen handler det om å utvikle motstandsdyktighet i tøffe situasjoner. Sammenhengen mellom livsmestring og coping er først og fremst trukket av Madsen (2020) i norsk kontekst.

Det er mulig å argumentere for at mestringsbegrepet livsmestring er utledet fra har et mer reaksjonært enn forebyggende perspektiv. Om formålet med mestring er å utvikle motstandsdyktighet i krevende situasjoner, blir fokus for mye på nedside og for lite på oppside (Madsen, 2020).

Denne oppsiden finner man imidlertid i «psykisk helse»-definisjonen til Verdens Helseorganisasjon (WHO), som definerer psykisk helse som «en tilstand av velvære der individet har **muligheten til å realisere hans eller hennes evner**, kan håndtere hverdagslivets stress, kan arbeide produktivt og kan bidra til hans eller hennes nærmiljø» (WHO, 2018) (min oversettelse og utheving). Her kommer altså det positive aspektet inn, nemlig å realisere et potensial – og ikke bare mestre motgang. Denne definisjonen er igjen utledet fra organisasjonens definisjon av god helse i 1948: «En tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære, ikke bare fravær av sykdom og fysisk svekkelse» (WHO, 2020). Begge har til felles at de setter søkelys på de positive siden ved god helse, og begge har til felles at de blir kritisert for å definere en uopnåelig standard.

Mestringstro er også som et sentralt begrep i denne sammenheng å regne. Begrepet er utledet fra Albert Banduras sosial-kognitive teori om self-efficacy (Bandura, 1997), som kort forklart kan defineres som det enkelte individs tro på egen evne til å organisere og gjennomføre handlinger som resulterer i ønskede utfall. Her er selvregulering sentralt, ettersom det i korte trekk handler om å kontrollere egen motivasjon, omgivelse og handlinger (Bandura, 1997). Denne mestringsforventningen vil påvirke avgjørelser, mental helse og motstandsdyktighet, som igjen regnes som sentralt i det ovennevnte «coping»-begrepet. Self-efficacy blir blant andre av Madsen (2020) trukket fram som overliggende for livsmestring – han mener det er selve kjernen av livsmestring i praksis.

2.1.1. Livsmestring og psykisk helse i norsk skole

At unge i Norge oppgir å ha større utfordringer med psykisk helse, relatert til press og stress, er etter hvert blitt veldokumentert (Bakken, 2021, s. 39). Kunnskap om psykisk helse blir fremstilt som en bærebjelke i folkehelse og livsmestring i Ludvigsen-utvalgets rapport (NOU 2015: 8, s. 50). En rekke stortingsmeldinger på 2010-tallet har vist at dette er en generell samfunnsutvikling, og noe altså Ludvigsen-utvalget mente kunne forebygges ved å introdusere folkehelse og livsmestring i grunnskolen og videregående opplæring. Ungdataundersøkelsene underbygger det samme, selv om 2021-tallene viser at kurven enten har flatet ut eller går ned når det gjelder videregåendeelevers selvrappporterte psykiske helseplager (Bakken, 2021, s. 39).

Ifølge Sælebakke (2018) åpner skolens fellesfunksjon for at «å mestre livet er å mestre skolen, og å mestre skolen er å mestre livet», mens en økende testkultur og mål- og resultatstyring i norske skole kan være med å bidra til at prestasjonspresset i skolen øker (Sælebakke, 2018, ss. 29-31). Skaalvik & Fedrici (2015) finner også en sammenheng mellom prestasjonspress på skolen og elevenes mentale helse i sin studie av måloppnåelse og motivasjon i matematikk. Det er ut fra dette mulig å argumentere for at et av formålene med livsmestring er å håndtere dette prestasjonspresset.

At innholdet i folkehelse og livsmestring lar seg inspirere av WHO's helsedefinisjon synes å være hevet over tvil, og det føles naturlig allerede her å gjenta poenget tidligere nevnt, at den norske definisjonen av livsmestring kan anklages for å mangle det positive innholdet. På den annen side, vil det være gode argumenter for at psykisk helse på timeplanen gir mening i den grad så å si alle norske barn går på skolen (Madsen, 2020, s. 7).

Undervisning i livsmestring har imidlertid ikke et eget begrep, med tilhørende kanon, innhold og betydning. Beslektede tverrfag i den nye læreplanen har til eksempel bærekraftsdidaktikk (Sæther, 2019), men et motstykke som livsmestringsdidaktikk er ennå ikke innført.

2.1.2. Kritikk av livsmestring i norsk skole

I Ludvigsen-utvalget hevdes det at det er både et individuelt og samfunnsmessig og sosialt perspektiv på livsmestringsbegrepet, men det er mulig å argumentere for at innholdet i begrepet slik presentert i stortingsmeldingen har en overvekt av førstnevnte; gode helsevalg; kunnskap om privatøkonomi og forbruk; selvrespekt, mellommenneskelige relasjoner og seksualitet er listet opp som viktige tema innenfor folkehelse og livsmestring (Meld. St. 28 2015-2016 s. 39). Det er mulig å anføre at kun mellommenneskelige relasjoner har et sosialt perspektiv, mens de andre i større grad har et individualistisk perspektiv.

En av de mest seiglivede kritikkene mot livsmestringsbegrepet i norsk kontekst er at det har et for individualistisk fokus. Psykolog Ole Jacob Madsen (2020) argumenterer for at begrepet i seg selv legger opp til flere nedturer, ettersom det overfører mer av ansvaret for egen mestring over til elevene i stedet for å tilstrekkelig se på de ulike samfunnsstrukturene som fremmer og hemmer denne mestringen. Sagt med andre ord: Feilen, kjære Brutus, ligger ikke i stjernene våre, men i oss selv, at vi er undergravende.

Et delvis tilsvarende svar på denne kritikken finnes i stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse – en fornying av kunnskapsløftet* (Meld. St. 2016-28), der det hevdes at sosial støtte har stor betydning for den enkeltes trivsel, mestring og følelse av egenverdi, der deltakelse i et sosialt fellesskap reduserer risikoen for dårlig psykisk helse.

Psykologene Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017) ironiserer over hvor stor tiltro man (uten å spesifisere hvem dette «man» omfatter) har til at undervisning om psykisk helse skal være det mest hjelpsomme, og peker heller på relasjonen mellom lærer og elev. Deres hovedpoeng hva psykisk helse i skolen angår, er at læreres kunnskap og bevissthet rundt relasjonenes betydning er avgjørende for å oppnå god psykisk helse hos elevene.

De kritiserer måten livsmestring som fag i seg selv ikke kan føre til å styrke elev-lærer relasjonen – som de peker på som avgjørende for nettopp livsmestring. Det er imidlertid slik at mellommenneskelige relasjoner nevnes som et tema innenfor folkehelse og livsmestring i overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020b), men denne kompetansen går ikke igjen i den samfunnskunnskapsspesifikke delen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Relasjonskompetanse, som definert av Jan Spurkeland (2005), er «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger, som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner

mellom mennesker». Madsen (2020, s. 16) trekker også inn denne relasjonskompetansen, og kritiserer hvordan det i livsmestringslitteraturen har kommet alternative innfallsvinkler på denne kompetansen – som at «mindfulness» vil være måten å oppnå dette på, slik Sælebakke (2018) argumenter for i «Livsmestring i et relasjonelt perspektiv». Madsen (2020) tar dette til inntekt for at livsmestringsbegrepet i seg selv er så vidt definert at for mye havner innenfor rammene.

Madsen (2020, s. 30) peker videre på at internasjonale studier viser at konkrete program for psykisk helse har liten til moderat effekt på angst og depresjon, velvære, samt selvfølelse og selvtillit, og moderat til stor effekt på sosiale og emosjonelle ferdigheter, og mener dette i for stor grad blir tatt til inntekt for forkjempere for slike programmer – samtidig som han igjen understreker at skolen er en god arena å nå mange barn og unge på, om programmene er treffsikre nok. Videre anerkjenner han også hvordan livsmestring tar arbeidet i en mer forebyggende retning (Madsen, 2020, s. 35). På den annen side øker ulikheten i helse i Vesten, og dermed kan tiltak med mål om å forbedre helsen for alle, bidra til å reprodusere disse ulikhetene (Madsen, 2020, s. 36).

Hans mest sentrale innvending rundt livsmestring skolen, er imidlertid at livsmestring kan bli en selvoppfylgende profeti. Større fokus på begreper rundt psykisk helse og psykisk helse generelt, kan i Madsens øyne (2020, s. 40) gjøre elevene mer tilbøyelige til å få dårlig psykisk helse.

2.2. Individualisme og meritokratisering i skolen

Allerede i Ludvigsen-utvalgets utredning fra 2015 ble økt individualisering i samfunnet lagt som forklaring på hvorfor folkehelse og livsmestring var nødvendig (NOU 2015: 8, s. 50). Videre hevdes det at denne individualiseringen kan gjøres relevant for elevenes motivasjon og mestringsopplevelse knyttet til det å ta ansvar for eget liv (NOU 2015: 8, s. 52).

Telhaug et al. (2004, s. 156) argumenterer for at utdanningsfilosofien i de skandinaviske landene hadde beveget seg fra en kollektiv tankegang til en mer individualistisk retning, med ny-liberaliseringen av utdanningssystemet som en drivende faktor. De peker på hvordan til eksempel økt valgfrihet, økt antall søknader til private skoler og konkurranseutsettelsen av skoleplasser i grunntidningen bidro til denne utviklingen

(Telhaug et al. 2004, s. 156). Skarpenes (2021, s. 143) har i sin analyse av læreplanens utvikling pekt på en lignende forskyvning og sier at fokus har endret seg fra fag, pensum og undervisning til metoder, egenforvaltning og indre verdier.

Slik sett blir innføringen av livsmestring en naturlig forlengelse av denne trenden (Madsen, 2020). Denne individualiseringen kan imidlertid ha en funksjon i en tid der sosiale og økonomiske ulikheter øker, og klimautfordringene blir stadig mer betydelige, i tillegg til at de mange og lett tilgjengelige distraksjonene som krever et høyere nivå av selvregulering (Skarpenes, 2021, s. 144). Biesta (2009, s. 38) kaller utviklingen i den moderne skole, med større og større vekt på resultatmåling i utdannelsen, for en «lærifisering» av skolen – et bevisst «stygt begrep».

Dette kan videre kobles til en meritokratisering av utdanningssystemet, spesielt aspektet med opptakskrav. Å basere disse på individenes prestasjoner, eller «merit» på engelsk, gir ifølge Mijs (2016, s. 16) tre anerkjente fordeler (i en amerikansk kontekst); det gir anledning til å åpne posisjoner basert på kvalifikasjoner, i stedet for mindre ønskede mekanismer som nepotisme, bestikkelser eller liknende; det øker muligheten til at de «beste talentene» kan få den «beste utdannelsen» og slik forhindre at «talent blir bortkastet», en tankegang spesielt sentral under den kalde krigen; fra et funksjonalistisk perspektiv argumenteres det med at for at et samfunn skal kunne prestere best mulig, må de som presterer best også få de høyeste belønningene for dette, for på denne måten incentivere at kompetente individer velger yrker som krever høye kvalifikasjoner. Alle disse mekanismene bidrar alle til å omfordele ressurser ut fra oppnåelse (Mijs, 2016, s. 16).

Selve begrepet meritokrati spores tilbake til Michael Young og *The Rise of the Meritocracy* (1958), som av enkelte ble tolket som en hyllest til meritokratiet, men som heller var det stikk motsatte og en dystopisk tolkning (Willetts, 2006). Han argumenterer med at det er ille nok i seg selv å tape i samfunnet på grunn av uflaks, men å tape fordi du er uten prestasjoner er langt verre (Willetts, 2006). Formelen «IQ + innsats = merit» brukes for å illustrere hvordan individet selv er ansvarlig for å skape sine egne muligheter, eller være sin egen lykkes smed, om du vil.

2.2.1. Kritikk av meritokratiseringen

I *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene* (2020) tar Ole Jacob Madsen for seg noen sentrale innvendinger mot livsmestring som fag, som grovt kan oppsummeres med at det legger opp til å kreve at individene løser problemer politikerne og systemet burde. I stedet for å redusere presset, vil utdanningen nå lære elevene å takle det (Madsen, 2020). Baksiden av den individualisme-medaljen er at de som ikke lykkes, gjør det som følge av egne tilkortkommenheter – ikke samfunnets (Mijs, 2016, s. 22). På fremsiden er suksesshistorien, som i den meritokratiske tankegang stammer fra egne evner og intelligens.

Mijs (2016, s. 17) argumenterer for at meritokratiske verdier fortrinnsvis har to fordeler for lovgivere; det gir en moralsk grunnmur for omfordeling av ressursene nevnt ovenfor, som økonomisk kompensasjon, status eller det bredere «sosial suksess»; i tillegg tjener det til å stimulere innsats i befolkningen, ettersom den som ut fra den meritokratiske tankegang presterer best, også vil bli mest belønnet. Kombinasjonen av disse to formålene blir at ulikhet legitimeres, innsats stimuleres og avkastning maksimeres (Mijs, 2016, s. 17).

I utdanningen gir dette interessante implikasjoner. Studier i USA viser at der opptak er basert på eksempelvis testresultater i stor grad påvirkes av sosial klasse og etnisitet; barn av høyt utdannede foreldre ender med større sannsynlighet opp i klasserom med høyere standard enn barn av lavere utdannede foreldre – selv om barnas akademiske talent er sammenlignbare (Mijs, 2016, s. 19).

Vogt (2018) finner det samme i Norge, der barn av foreldre med høy utdanning jevnt over får flere grunnskolepoeng enn barn av lavt utdannede foreldre, og grunnskolepoeng er som kjent valutaen brukt for å søke både på videregående skole og høyere utdanning. En interessant digresjon er at gutter straffes mer av foreldrenes lave utdanning, mens jentene belønnes mer for foreldrenes høye utdanning (Vogt, 2018). Skarpenes (2021, ss. 145-146) mer enn antyder at denne effekten kan overføres til selvregulering, og argumenterer for at økte krav til selvregulering vil gi økte muligheter til den selvregulerte elev – men også kan øke forskjellene mellom barn med utdannede foreldre og de uten.

Forskningen viser dermed at sosial bakgrunn, og i norsk kontekst også dennes samspill med kjønn, påvirker elevenes akademiske prestasjoner. Dette kan tolkes som et problem for selve prinsippet meritokratisk utvelgelse, ettersom det ikke bare er individets

faktiske prestasjoner, men også foreldrenes bakgrunn, som bestemmer mulighetene videre (Mijs, 2016, s. 19). Sagt på en annen måte: Det meritokratiske kappløpet har umeritokratiske startposisjoner.

2.3. Identitetsteorier

Analysen i denne oppgaven kommer i en viss grad til å lene seg på sosiologiens identitetsforståelse, ettersom det i læreplaner og styringsdokumenter er tydelig at denne identitetsforståelsen er det sentrale tema i livsmestring i samfunnskunnskap. Et grovt skille i identitetsteorien går mellom personlig identitet og rolleidentitet, der førstnevnte omhandler selvforståelsen og sistnevnte omhandler identiteten til den rollen en til enhver tid har (Callero, 1985, s. 203). Disse rolleidentitetene er i større eller mindre grad innflytelsesrike over selvforståelsen fra individ til individ, og åpner for eksempel for at enkelte rolleidentiteter, som det å være arbeidstaker, kan ha stor innflytelse på selvet (Callero, 1985, s. 204).

Selve konseptet rolleidentitet kommer ikke til å bli inngående diskutert i teoridelen, men brukes heller som et utgangspunkt for å diskutere hvilken del av dette grove identitetsskillet informantene i oppgaven definerer seg innenfor. I stedet kommer jeg til å diskutere tre innflytelsesrike teorier innen identitetsforståelse, fra Charles Horton Cooley (1902), George Herbert Mead (1934) og Erving Goffman (1959).

Relevansen for denne oppgaven er dermed at den skal forankre informantenes utsagn i etablerte identitetsteorier, mens utfordringen er at teoriene kan føre oppgaven i en for sosiologisk retning. Videre er ett av tre formål med utdanning i Biestas (2009, s. 40) syn subjektivering, som etter hans definisjon er det motsatte av sosialisering – nemlig å ikke utdanne individer til eksisterende strukturer, men heller hvordan de kan være uavhengig av disse og, grovt forklart, bli et subjekt.

Disse tre identitetsteoriene har ulike rammeverk og implikasjoner for hvordan identitet og selvet oppfattes, og vil med det danne grunnlag for deler av diskusjonen og analysen i denne oppgaven. På denne måten ønsker jeg både å illustrere hvordan informantene i oppgaven forstår identitetsdannelsen, hvordan denne undervisningen bidrar til subjektivering etter Biestas syn og knytte dette opp mot begrepet livsmestring.

2.3.1. Cooleys «looking glass»-teori

I Charles Horton Cooleys teori om selvforståelse, er følelse av selvet avhengig av å se seg selv reflektert i interaksjon med andre i den såkalte «looking glass»-teorien – eller forstørrelsesglass-teorien på norsk (Cooley 1902). Denne teorien baserer seg på at selvet, og dermed identiteten, utvikler seg gjennom individets opplevelse av andres evaluering og anerkjennelse av oss. Utviklingen fra «jeg» til «meg» er overordnet i denne teorien, der «jeg» er individets oppfatning av seg i «interaksjon» med seg selv og «meg» er individets oppfatning av seg selv i interaksjon med andre (Valsiner & Van der Veer, 1988, s. 130).

Ifølge Cooley skjer denne utviklingen gjennom hovedsakelig tre steg; individet ser for seg hvordan vedkommendes personlighet og utseende vil se ut for andre folk; individet ser for seg hvordan andre folk dømmer den personlighet og det utseende det tror det representerer; individet utviklet seg basert på hva andre tenker om det (Cooley, 1902). Sagt på en annen måte: Jeg er ikke hva jeg tror jeg er, og jeg er ikke hva du tror jeg er. Jeg er hva jeg tror at du tror jeg er.

Denne teorien er også regnet som en hjørnestein i den såkalte merkelappteorien, som går ut på at når et individ har fått en merkelapp, vil det internalisere de normer og verdier som denne rollen innebærer (Gecas & Schwalbe, 1983, s. 77). På den annen side har Cooleys teori fått kritikk for å passivisere menneskene og la for mye være opp til eksterne faktorer (Gecas & Schwalbe, 1983, s. 78), som dermed skapte behov for å videreutvikle teorien ytterligere.

2.3.2. Meads teori om den generaliserte andre

George Herbert Mead (1934) videreutviklet Cooleys teori innenfor sin sosialbehavioristiske sosiologiske retning, og la også til grunn at identiteten skapes i interaksjon med andre og koblet ideen om selv-konseptet til rolletaking. Teorien ble utviklet gjennom å studere barn.

Det mest sentrale i denne teorien er utviklingen av den «generaliserte andre», som ifølge Mead er den siste fasen av sosialiseringprosessen til barnet (Mead, 1934). Den «generaliserte andre» er en form for stereotyp av ulike roller og mennesker i samfunnet, og fører til at individet differensierer sine handlinger ut fra de forventninger det har til den

«generaliserte andre» det til enhver tid møter (Mead, 1934). I likhet med hos Cooley, internaliserer individet de forventninger det venter å møte, men Mead mener videre at holdningene til den generaliserte andre blir stemmen til deres egne moralske samvittighet – altså et sterkere fokus på internalisering (Mead, 1934).

Stortingsmeldingen som introduserte fagfornyelsen legger også vekt på det sosiale aspektet, der sosiale og emosjonelle ferdigheter fremheves som betydningsfullt for både utdanning og livsmestring (Meld. St. 28 2015-2016, s. 14). Videre fremheves relasjonsbygging, som i stor grad impliserer lærerens evne til relasjonsbygging med sine elever – som igjen beskrives som en grunnstein i et godt læringsmiljø der elever tør å feile og fremmer mestringsforventningen.

2.3.3. Goffmans dramaturgi

Erving Goffman er mest kjent som forfatteren bak begrepet «symbolsk interaksjonisme», som i hovedsak går ut på at sosial virkelighet ikke er annet enn sosiale konstruksjoner bygget gjennom interaksjoner – og bygger videre på Meads ovennevnte teorier.

Symbolsk interaksjonisme består igjen av tre prinsipper; mennesker handler mot ting basert på betydningen de tilskriver disse tingene; betydningen til disse tingene stammer fra de sosiale interaksjonene som en har med samfunnet; og disse betydningene blir håndtert og modifisert gjennom en tolkningsprosess brukt av individet, som må forholde seg til tingene vedkommende møter (Goffman, 1959).

Gjennom å analysere ansikt-til-ansikt-samhandling, la Goffman merke til at folk oppfører seg forskjellig i sosiale settinger enn når de er alene, der de i sistnevnte søker kontroll over hvordan de er sett (Goffman, 1959). Også Goffman mener selvet er sosialt definert, og har det klareste fokus på rolleidentitet av de tre nevnte forfatterne.

Videre deler han inn i en «front» og «back»-stage, altså på og av den figurative scenen, der førstnevnte er den presentasjonen personen har i samhandling med andre og sistnevnte er utilgjengelig for offentligheten – mens presentasjonen av selvet blir selve dramaturgien (1959).

Disse tre teoriene har med det klare fellestrekk og fokuserer alle på rolletaking i en viss grad, samtidig som de studerer interaksjon som sosiale enheter etter Émile Durkheims sosiologiske grunntanke. Forskjellene er imidlertid distinkte, og kommer til å danne grunnlag for diskusjonen; Cooleys teori har det klareste individfokus av de tre teoriene; Meads generaliserte andre legger opp til at denne andre vil se forskjellig ut for individer med ulik bakgrunn; Goffmans dramaturgi er den mest innflytelsesrike av de tre og ser på hvordan identitet skapes gjennom en form for skuespill. I analyse- og diskusjonsdelen kommer de ulike informantenes identitetsforståelse til å grovt kategoriseres innenfor disse identitetsteoretiske retningene.

2.4 Livsmestring i samfunnsvitenskap

Denne delen tar for seg pedagogikken til tre sentrale teoretikere, John Dewey, Paulo Freire og Wolfgang Klafki, og kobler deres dannelses- og utdanningsperspektiver opp mot livsmestring slik definert i den moderne norske skole. Først skal jeg imidlertid diskutere livsmestring opp mot samfunnsfagernes formål. Formålet med denne delen av teorikapitlet er å knytte lengre linjer opp mot de historiske definisjonene og formålene utdanningen har til den moderne konteksten det nå utøves i. Videre brukes disse teoriene for å forstå hvordan livsmestring i norsk skole kan bidra til danning, som på mange måter er det overliggende målet for alle teoriene presentert under.

2.4.1. Livsmestring og samfunnsfagets formål

Spesielt dannelsesperspektivet er interessant i koblingen mellom samfunnsvitenskap og livsmestring. Idéen om menneskelig autonomi er en forutsetning for demokrati, ettersom alle mennesker må være utstyrt med verktøyer for å være ansvarlige, både for seg selv, andre og samfunnet som helhet (Willbergh, 2015, s. 341). Videre blir denne autonomien i forholdet mellom lærer og elev sett som en viktig brobygger mellom skolens livsverden og elevenes livsverden innenfor danning (Willbergh, 2015, s. 341) – som gjør det nærliggende å trekke en kobling mellom danning og livsmestring.

Videre argumenterer Hopmann (2007) for at ettersom pensuminnholdet er normativt og dermed ikke har en iboende mening, skal det tolkes av lærer og elev – det er her skillet

mellom *innhold* og *betydning* oppstår, der innholdet forstås som det objektive i undervisningen og betydning som det subjektive og der formålet må være å bygge bro mellom disse. Dette underbygges av Biesta (2009, ss. 38-39), som finner en motsetning mellom «læring» og «utdanning», der førstnevnte er et individualistisk konsept, mens sistnevnte impliserer en relasjon mellom den som lærer bort og den som lærer.

Et sentralt middel for å nå dette målet er, innenfor danningen, lærerens forståelse av enhver klasses særegenhet – for på den måten, over tid, å kunne knytte innholdet i undervisningen til elevens livsverden (Willbergh, 2015, s. 343). I sin artikkel er Willbergh sterkt kritisk til kompetansemålingen i den moderne skole, og mener at danning (eller det mer internasjonalt kjente «Bildung» fra tysk) har en plass i den moderne skole i den forstand at innholdet i dannelseskonseptet blir variabelt og dermed åpner for at hvert land og samfunn kan fylle undervisningen med det de mener er viktig å lære i skolen (Willbergh, 2015, s. 346).

Som nevnt er en av kritikkene mot livsmestring som begrep at det er for vidt definert, men i et dannelsesperspektiv kan det være hensiktsmessig – ettersom det gir den enkelte skole og lærer mulighet til å definere innholdet selv, ved hjelp av de ovennevnte brobyggerne. Også konseptet danning har fått kritikk for å være upresist (Willbergh, 2015, s. 348).

En sentral utfordring med danning i skolen er imidlertid at det ikke spiller effektivt sammen med vurdering, ettersom dette krever reproduserbarhet – som igjen kan motarbeide idealet om autonomi (Willbergh, 2015, s. 347). Ut fra dette er det mulig å argumentere for at vurderingspresset funnet i Ungdata-undersøkelsene (Bakken, 2021) direkte motarbeider dannelsespotensialet i skolen. Det er videre nærliggende å antyde at den samme reproduserbarheten også vil være en utfordring for vurdering av livsmestring, som gir grunn til å støtte avgjørelsen om å ikke ha konkrete vurderinger knyttet til tverrfaget i LK20.

2.4.2. Deweys progressive pedagogikk

Utdanningsfilosofen John Dewey (1859-1952) argumenterte tidlig for at barn ikke kan utdannes til et bestemt samfunnsmedlemskap på basis av sedvane, rutine eller tradisjon, ettersom samfunnet er for komplekst og stiller for mange krav til personligheten (Dewey,

2000, s. 186). Deweys løsning var med det å utdanne barnet ved å gi det «sivilisasjonens krefter og mest komplette hjelpemidler» (Dewey, 2000, s. 187).

Dette kan kobles opp mot Biestas (2009, s. 39) kvalifiseringsbegrep, som er et av hans tre sentrale formål med undervisningen, og i denne sammenheng betyr å gi elevene kunnskap, ferdigheter og forståelse av det som gir dem mulighet til å «gjøre noe». Videre er det også paralleller mellom denne retningen og livsmestring slik definert mestring er definert ovenfor og også innenfor «helse»-begrepet definert av WHO ovenfor.

I sin progressive pedagogikk argumenterer Dewey sterkt for at barnets iboende talenter bør dyrkes frem og ikke tones ned, og at formålet først og fremst skal være vekst – med omforming av eksisterende evner og erfaringer (Dewey, 2000, ss. 193-194). Han går videre i rette med tidligere utdanningsfilosofer, og mener tanken om at det menneskelige frøet vil vokse av seg selv er en feilslutning – men heller at frøets vekst kontrolleres av ytre vilkår og krefter, og at frøets naturlige iboende krefter må virker i interaksjon med disse ytre faktorene (Dewey, 2000, ss. 204-205).

Dermed er det mulig å argumentere for at Dewey har en svært sosial tilnærming til sin pedagogikk (Dewey, 2000, s. 211), som han mener må være utgangspunkt for utdanningens idé og ideal (Dewey, 2000, s. 205). Avslutningsvis dreier han en overordnet slutning for hva utdanning skal være, som kan argumenteres for å være oppsiktsvekkende progressiv: «Utdanningens mål er at hvert enkelt individ skal kunne utvikle seg til det ytterste av sine muligheter» (Dewey, 2000, s. 212).

Med det pekte han frem mot en sentral del av WHOs «psykisk helse»-definisjon: «en tilstand av velvære der individet har muligheten til å realisere hans eller hennes evner (...)» (WHO, 2018). Kobler vi sammen disse begrepene, er det mulig å argumentere for at utdanningens hovedformål i Deweys pedagogikk er nettopp å sørge for individenes psykiske helse. Motsetningen er et samfunn der individene begrenses og den fullstendige veksten blir hindret (Dewey, 2000, s. 212).

2.4.3. Freires frigjørende pedagogikk

Brasilianske Paulo Freire (1921 – 1997) argumenterer i sin bok «De undertryktes pedagogikk» for at undervisningen lider av en foredragssykdom, som til syvende og sist bidrar til å undertrykke fattige og mindre kunnskapsrike barn (Freire, 2003, s. 44). Som for

Dewey er frigjøring fra disse undertrykkende mekanismene et sentralt mål med utdannelsen, men Freire argumenterer også for at denne frigjøringen kan være smertefull – blant annet fordi undertrykkerens metode legger til rette for at den undertrykte ikke er kjent med denne urettferdigheten, og først vil bli fri når den undertrykte blir klar over denne posisjonen og kjemper seg ut av den (Freire, 2003).

Middelet for å nå dette målet har, som de ovennevnte også peker på, et tydelig sosialt element, ettersom Freire mener det kun er gjennom kommunikasjon at menneskets liv kan bevare sin mening (Freire, 2003, s. 50). Undervisning som frihetsutøvelse medfører at mennesket ikke blir betraktet som abstrakt, isolert, uavhengig og uten tilknytning til verden rundt dem (Freire, 2003, s. 55) og i livsmestringsøyemed er det mulig å trekke klare paralleller til målet om identitets- og tilhørighetsforståelsen den overordnede delen av samfunnskunnskap har som mål (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Freire får støtte av Biesta (2009, s. 37), som hevder at det er i interessen av de som mestrer status quo å opprettholde nettopp denne situasjonen – og at de som er i mindre gunstige posisjoner også støtter denne statusen, etter som de misforstår at de også vil oppnå fordelene til de mer privilegerte over tid.

Freire argumenterer videre for en problemformulerende undervisning, der både elever og lærere blir subjekter i undervisningen og på den måten kan bryte ut av «autoritetstro og fremmedgjørende intellektualisme» (Freire, 1973, s. 60). Sentralt i undervisningen blir med det dialog, og kampen for fullstendig menneskelighet kan ikke gjennomføres i isolasjon eller individualisme, men i fellesskap og solidaritet (Freire, 1973, s. 60).

Ut fra dette er det mulig å utlede at Freire ville argumentert for at livsmestring i norsk skolekontekst er paradoksalt, ettersom løsningen på blant annet økende individualisme og meritokratisering slik beskrevet som en av utfordringene livsmestring skal løse, blir løst gjennom nettopp livsmestring. Det er nærliggende å anta at Freires mål heller ville vært at utdannelsen skulle bekjempe denne individualismen i seg selv, ikke gi barnet verktøy som skal til for å håndtere denne individualismen, som også minner om hva Madsen (2020) har vært inne på.

2.4.4. Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk

Wolfgang Klafkis (1927 – 2016) perspektiv på danning er blitt re-aktualisert i Skandinavia de senere år, ettersom danning har tatt større og større plass i utdanningen (Straum, 2018). Det er spesielt tre nøkkelferdigheter som danner grunnlaget for Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk; evne til selvbestemmelse, forstått som evne til å råde over egne, personlige levevilkår og livsanskuelser; evne til medbestemmelse, forstått som muligheten og ansvaret for utformingen av våre felles samfunnsmessige og politiske forhold; og evne til solidaritet, forstått som en innsats for de mennesker som får sin evne til selv- og medbestemmelse hindret av ulike samfunnsmessige forhold (Klafki, 2001). Sistnevnte begrep kan knyttes opp mot Biestas (2009, s. 40) sosialiseringbegrep, ettersom han mener ett av tre hovedformål med utdanning er å gi elevene forutsetninger for å, gjennom utdannelsen, bli medlem av ulike sosiale, kulturelle og politiske strukturer, som står i motsetning til subjektiveringsmålet nevnt ovenfor.

Klafki er tydelig inspirert av den symbolske interaksjonisme nevnt ovenfor, og legger også stor vekt på den betydning symboler har i menneskelige handlinger (Klafki, 2001, s. 127). Han forstår videre sammenhengen mellom undervisning og læring som en interaksjonsprosess der en gjensidig prosess mellom underviser og elev skal føre til en større forståelse av deres historiske og samfunnsmessige virkelighet (Klafki, 2001, s. 146).

Sentralt for dannelsesprosessen i Klafkis pedagogikk er en gjensidig dialog mellom subjektet (eleven) og objektet (innholdet), gjerne omtalt som «den dobbeltsidige åpning» – som vil si at innholdet åpnes for individet og at individet åpner seg for innholdet (Straum, 2018). Innholdet som kan skape en slik dobbelt åpning er det såkalte eksemplariske prinsipp, som ifølge Klafkis innholdskriterier må være elementært, historisk-elementært og fundamentalt (Klafki, 2001, s. 144). Ved å bruke eksempler relevant og aktuelt for elevene, vil innholdet kunne skape denne dobbeltside åpningen.

Dette er imidlertid ikke uten fallgruver og vil kunne skape det Thomas Ziehe (2004) kaller fremmedhetsaversjon – gjennom at elevene blir så vant til at utdanningen er tilpasset deres livsverden, forventninger og interesser at det reagerer med uvilje og motstand mot noe ukjent.

2.5 Tidligere forskning

Mye av datagrunnlaget for hvordan unge i Norge opplever sin psykiske helse stammer fra Ungdata-undersøkelsene, i regi av NOVA ved OsloMet. De ferskeste tallene, fra 2021, viser at rapporterte psykiske helseplager er noe avtagende for jenter og har flatet ut for gutter på videregående nivå (Bakken, 2021, s. 39), med en samlet topp i tallene for 2017-19. Hva stress og press angår, viser resultatene at presset samlet sett øker for å ha en fin kropp og prestere bra på skolen, men er avtagende når det kommer til å få likes i sosiale medier og gjøre det bra i idrett (Bakken, 2021, s. 40).

Interessant nok er det gutter som nå oppgir den største økningen i press- og stressrelaterte utfordringer, selv om de fortsatt oppgir ganske mye lavere utfordringer enn jentene sett under ett (Bakken, 2021, s. 40). Som nevnt har dette vært et viktig kunnskapsgrunnlag for stortingsmeldingene som ledet frem til Fagfornyelsens inkludering av folkehelse og livsmestring.

Mullaliu (2020) gir i sin mastergradsavhandling om hvordan folkehelse og livsmestring skal implementeres i praksis et godt litteratursammendrag på det nye tverrfaget i norsk skolekontekst, et sammendrag som har tjent som et nyttig oppslagsverk. Ettersom de første elevene med folkehelse og livsmestring på timeplanen i videregående skole begynte høsten 2020, har det ikke vært anledning til å samle inn mye empiri på hvordan undervisningen gjennomføres i praksis – som er den relevante tidligere forskningen for denne studien.

Nygaard (2021) finner i sin masteroppgave, som også har livsmestring i et samfunnsfagdidaktisk perspektiv som tema, blant annet at livsmestringsundervisningen i en viss grad er individorientert; at samfunnskunnskapslærere oppgir at de opplever å mangle kompetanse innen psykisk helsearbeid; og at informantene opplever livsmestring som et litt uklart begrep, og dermed er det ulike syn på hva som er god undervisning i livsmestring (Nygaard, 2021).

Ettersom det finnes lite teori og tidligere forskning som er direkte knyttet til livsmestring i samfunnskunnskap, har jeg i stedet valgt å sette sammen det teoretiske rammeverket ved hjelp av bidrag fra andre fagfelt.

3. Metode

Dette kapitlet tar for seg de ulike metodiske valg gjort for å gjennomføre denne studien og begrunnelsen for dem. Avslutningsvis kommer jeg til å diskutere ulike forskningsetiske problemstillinger rundt både metodevalg generelt og studien spesielt. Etersom oppgavens formål er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere opplever arbeidet med livsmestring, passer en kvalitativ tilnærming godt. Det finnes ikke universelle lover på dette området og informantene gir selv mening til egne erfaringer (Dalen, 2011, s. 91).

På mange måter er det mulig å argumentere for at metodevalget ble tatt alt i innledningen, ettersom studien ønsker å utforske hvordan disse erfaringene blir beskrevet av et utvalg samfunnsfaglærere – som gjør det kvalitative forskningsintervjuet til en nærliggende og på mange måter naturlig metode.

Intet forskningsdesign er perfekt og det vil alltid være avveininger rundt hvilke muligheter og utfordringer som oppstår ved de ulike valgene jeg som forsker gjør (Patton, 2002, s. 256). Begrensede ressurser og begrenset tid (Patton, 2002, s. 256) er blant faktorene som ytterligere forsterker behovet for disse avveiningene. Det betyr at jeg har valgt konkret bort for eksempelvis metodetriangulering og et større antall informanter, ettersom jeg ikke så det hensiktsmessig med tanke på oppgavens omfang.

Videre var et av hovedformålene med forskningsdesignet å tilrettelegge for overraskelser i datainnsamlingsfasen og på den måte sørge for at forskningen rett og slett blir interessant (Firebaugh, 2007, ss. 1-2). I tillegg har det vært viktig å sørge for at problemstillingen er forskbar for å kunne besvare den (Firebaugh, 2007, s. 2), som jeg har gjort ved å stille et åpent «hva»-spørsmål i tilknytning til livsmestring.

Gjennom hele metodedelen kommer jeg også til å diskutere svakheter ved egen metode og hva jeg kunne gjort for å styrke studiens troverdighet. Formålet med metodekapitlet blir å redegjøre så godt som mulig både hvordan dataen er samlet inn og hvordan metodevalgene kan påvirke denne prosessen, for på den måten sørge for tilstrekkelig transparens og gi andre muligheten til å vurdere valgene som er tatt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Hovedmetoden i denne studien er det kvalitative forskningsintervju, ettersom jeg ønsker å få respondentenes detaljerte beskrivelse av fenomenet jeg studerer i tråd med studiens formål.

I tillegg gir en kvalitativ tilnærming god anledning til å undersøke spørsmål jeg som forsker ikke hadde sett for meg på forhånd, samtidig som den gir rom for tilpasning når disse momentene dukker opp (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 30-31). Videre gir den også mulighet for å analysere fenomenet med mer dybde, detaljfokus, kontekst og nyanser, ettersom datainnsamlingen ikke er begrenset av forhåndsdefinerte kategorier og spørsmål (Patton, 2002, s. 257).

Min bakgrunn som journalist gjør også dette til et nærliggende valg, der intervjuet er min hovedmetode i arbeidshverdagen. Dette kan tolkes som både å velge minste motstands vei, men også at jeg følger Nils Arne Eggens postulat om godfot-teorien, og sistnevnte var en viktig grunn for å velge en metode jeg kjente godt. Gjennom min allerede fullførte utdanning visste jeg at gode spørsmål må være åpne, og at gode oppfølgingsspørsmål kommer om jeg som intervjuer er en aktiv lytter og fleksibel i oppfølgingen av informantenes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 170-171).

Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt der det lot seg gjøre, og var ledsaget av en observasjonsøkt der det lot seg gjøre. Uheldigvis var det ikke anledning til å ledsage mer enn ett av intervjuene med den ønskede observasjonsøkta, ettersom de øvrige informantene oppga at de ikke hadde anledning til av ulike årsaker.

Fordelen med ansikt-til-ansikt-intervjuer er flere, blant annet at man får anledning til å bli bedre kjent med informanten i forkant av selve intervjusituasjonen, at man i større grad kan observere kroppsspråk og ikke minst sørge for å avspenne situasjonen i løpet av de første avgjørende minuttene av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 160). Formålet med observasjonsøktene var å ta med artefakter inn i intervjuet, som i denne sammenheng vil bety at konkrete momenter eller øyeblikk fra de konkrete undervisningssituasjonene og bruke det som holdepunkter i intervjusituasjonen.

På denne måten ville både jeg og informanten få tilgang til å borre dypere i enkeltsituasjoner vurdert (av meg) som spesielt interessante, en metode som har vist seg å

fungere for å få blant annet unge, mannlige informanter til å snakke bredere (Bahn & Barratt-Pugh, 2013), og jeg finner har en overføringsverdi til de fleste intervjusituasjoner.

I den klassiske tredelingen av forskningsintervjuer (ustrukturerte, semi-strukturerte og strukturerte), er det i denne studien brukt en semistrukturert metode. Denne gir en viss struktur og overførbarhet mellom intervjuene, samtidig som de gir åpning for å tilpasse intervjuet etter den enkelte situasjonen og også stille oppfølgingsspørsmål i det som kan defineres som et dybdeintervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Intervjuguiden ble først utviklet i forkant av det første intervjuet og godkjent av veileder, men etter kort tid forsto jeg at det var nødvendig å omformulere en rekke spørsmål.

Disse endringene har i størst grad handlet om å gjøre spørsmålene mer teorinære, for på den måten sikre at jeg i større grad kunne analysere dataen gjennom det teoretiske rammeverket jeg bygget opp. Endringene ble i stor grad gjort etter det første intervjuet, som fungerte som et slags pilotintervju i praksis (Dalen, 2011, s. 30) – selv om et pilotintervju ble gjennomført med en medstudent i forkant, viste den situasjonen å være ganske fjern fra den reelle og «skarpe» intervjusituasjonen med informant.

Intervjuene ble tatt opp med Universitet i Oslos «Diktafon»-app, koblet opp mot den krypterte nettlagringstjenesten Nettskjema. Etter intervjuene ble lydfilene så eksportert til denne databasen, for å sikre at respondentenes personvern ble ivaretatt.

3.1.1. utfordringer ved intervju som metode

Den kanskje mest relevante utfordringen med intervjuet som metode i dette tilfellet er det såkalte solidaritetsproblemet, der jeg som forsker vil være i fare for å tolke intervjudataene annerledes som følge av min solidaritet med lærerstanden generelt og intervjuobjektene spesielt (Dalen, 2011, s. 20).

Videre er det fare for stigmatisering i Norge, et lite land, ettersom det vil kunne oppleves som en reell fare å bli hengt ut for deltakerne i forskningsintervju (Dalen, 2011, s. 19). Ettersom jeg har brukt såkalte portvoktere for å få tilgang til informanter (Dalen, 2011, s. 31), vil det være flere enn kun intervjuobjektene som kan kjenne informantens identitet. Utover det er alle personvern hensyn ivaretatt for nettopp å forebygge denne stigmatiseringen. Andre utfordringer inkluderer blant annet at jeg som forsker kan bli påvirket av min nærhet til intervjuobjektet (Dalen, 2011, s. 19).

3.1.2. Utvalg og rekruttering

Populasjonen er definert av problemstillingen: Lærere som underviser samfunnskunnskap i videregående skole. Utvalget var opp til meg å finne, men ønsket om å gjennomføre intervjuene fysisk begrenset området til det sentrale Østlandet av praktiske årsaker.

Planen var å rekruttere informanter gjennom såkalte portvoktere, enkeltpersoner som kunne åpne døren til flere potensielle informanter (Dalen, 2011, s. 31). Blant disse portvokterne var enkeltpersoner på praksisstedene jeg besøkt gjennom utdannelsen, lærere fra min egen videregående skole og veileder på Universitet i Oslo. I tillegg sendte jeg en henvendelse til avdelingslederne for samfunnsfagene i en stor andel videregående skoler i det aktuelle området, med oppfordring om å sende informasjon om studien til relevante lærere på sin skole. Dette ble gjort ved å sende en identisk e-post med mangfoldige mottakere på blindkopi, sistnevnte for å ivareta personvernet ved at mottakeren ikke fikk se hvem andre som er kontaktet.

Gjennom disse portvokterne var det fire lærere som oppfylte kriteriene og sa seg villig til å stille som informanter. Fire informanter er nær en slags nedre grense for hvor mange personer jeg opplever at trengs for å finne ut det jeg trenger å vite (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 148). Jeg har også vært bevisst på at det ikke måtte bli for mange – ettersom det kan gå på bekostning av analysenes dybde og kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 148) – eller kunne sørget for «death by data», der jeg som enkeltforsker ville havne i en situasjon der datamengden kunne bli for stor til å danne en meningsfull analyse (Blikstad-Balas, 2016, s. 516).

Informantenes personopplysninger vil bli skjult i denne oppgaven, med unntak av enkelttemaer i analysen der arbeidssted, og spesielt skolens tilknytning til sosioøkonomisk status i nærområde, vurderes å være relevant for analysen. I tabellen under vil jeg presentere informantene og deres pseudonymer, som er gitt av personvernansvarlig:

Informantnummer	Pseudonym	Kort beskrivelse
1	Einar	Har i tillegg til pedagogikkutdannelse en mastergrad i psykologi. Jobber på en skole med høy andel gutter og minoritets elever, og underviser fortrinnsvis på studiespesialiserende retning på Vg2. Underviser i både samfunnskunnskap og psykologi, og gir tidlig til kjenne at hans psykologi-bakgrunn påvirker måten han tenker rundt livsmestring. Har undervist på den aktuelle skolen siden 2009.
2	Trude	Underviser i samfunnskunnskap på yrkesfag, fortrinnsvis elektro, og har en betydelig del av sin stilling også som rådgiver på samme skole. Også Trude jobber på en skole med høy andel minoriteter og gutter, og hun opplyser at det kun er gutter i sine klasser dette året. Trude oppfyller ikke det formelle kravet til å undervise i samfunnskunnskap ettersom hun ikke har tilstrekkelig studiepoeng, men har undervist i det ved den aktuelle skolen siden 2007. Observasjonsøkt i to skoletimer i forkant av intervjuet.
3	Kjell	Underviser i samfunnskunnskap, ifølge seg selv halvparten av tiden på yrkesfag og resten på studiespesialiserende. Opptatt av yrkesfagets status i norsk skole og sier han kjemper for å styrke denne. Har også mastergrad i sosiologi. Intervjuet på Zoom.
4	Inga	Jobbet i skolen i 15 år, har mastergrad i sosiologi, bachelorgrad i statsvitenskap og etterutdanning som veileder. Underviser i programfag som sosialantropologi og sosiologi i tillegg til samfunnskunnskap, alt på studiespesialiserende.

Tabell 1. Informasjon om informantene i denne studien.

Rekrutteringsprosessen var det mest utfordrende i arbeidet med denne oppgaven. Det er i mine øyne liten tvil om at jeg i store deler av prosjektperioden manglet den virkelige stamina for å få rekruttert informanter. Det tok for lang tid mellom avslag og nye forespørsler, som gjorde at verdifull tid gikk tapt. Til neste prosjekt har dette vært nyttig lærdom.

3.2 Analysen av intervjuene

Det er nærliggende å knytte analyseprosessen i denne oppgaven opp mot en «Grounded Theory»-tilnærming, som i korte trekk går ut på at begreper og teorier utledes fra det empiriske datamaterialet gjennom induksjon (Dalen, 2011, s. 42). En ytterligere likhet er at jeg som forsker hele tiden ser etter likheter og forskjeller gjennom nitid koding av datamaterialet, i forsøket på å identifisere nyanser og variasjoner (Dalen, 2011, s. 42). En vesensforskjell i denne studien er imidlertid at for eksempel coping- og identitet-begrepet var definert tidlig som en teoretisk forankring.

I analysearbeidet skilles det vanligvis mellom tre hovedtilnærminger til datamaterialet; induktiv, som tar utgangspunkt i datamaterialet uten å ha forhåndsdefinerte koder; deduktiv, som tar utgangspunkt i teorien studien baserer seg på; og abduktiv, som er en kombinasjon av disse (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 171-172). I mitt tilfelle vil sistnevnte være den mest treffende, ettersom jeg både har brukt teori til å utforme spørsmålene i intervjuguiden, samtidig som svarene på intervjuene i stor grad har lagt føringer for hvordan de ulike svarene blir tematisert og kategorisert. Ettersom ingen av temaene var bestemt *a priori*, er det mest fjerneliggende å plassere metoden innenfor det deduktive (Boeje, 2010, s. 79).

Ettersom intervjuene ble tatt opp med diktafon, var det en takknemlig oppgave å transkribere og systematisere intervjudataene – som jeg i henhold til Dalens (2011, s. 58) anbefaling gjorde rett etter intervjuene ble gjort, for å sikre en best mulig gjengivelse av hva som faktisk ble uttalt. Formålet med transkripsjonen er rett og slett å gjøre intervjuene mer egnet for analyse, som det er når det er i skriftlig heller enn muntlig form (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 206).

Lydopptaket har også vært en stor fordel i analysefasen, ettersom jeg kunne lene meg på de ordrette uttalelser (og mine konkrete spørsmål tilknyttet disse) og ikke bare egne

notater og hukommelse, samtidig som jeg alltid hadde anledning til å høre gjennom intervjuene på nytt om det var nødvendig å oppklare uklarheter (Dalen, 2011, s. 55).

3.2.1. Tematisk analyse

Ettersom dette er en kvalitativ studie med få informanter, vil ikke kvantifisering av utspillene deres tilføre noen ekstra verdi i seg selv – i stedet ønsker jeg å trekke informantenes direkte sitater inn der det finnes naturlig i analysedelen, og videre se på et overordnet mønster ut fra hva de sier, et kjennetegn for såkalt tematisk analyse (Tjora 2017, i Gleiss & Sæther, 2021, s. 174) – som ligger innenfor «Grounded theory»-tilnærmingen (Braun & Clarke, 2006, s. 78).

Videre kommer disse temaene til å bli satt i sammenheng med teorien gjennomgått ovenfor, og gjennom hele oppgavens arbeid vil jeg oppleve at jeg må revidere også teorigrunnet og dermed rammene for analyse – som blir kalt den «hermeneutiske spiral», ettersom tolkningen ikke har et eksakt start- eller slutt punkt, men heller har utviklet seg i samspillet mellom helhet og del (Dalen, 2011, s. 18).

En av de største fordelene med tematisk analyse er fleksibilitet i den forstand at det i stor grad åpner for å gå induktivt til verks og definere temaene på en rekke måter, for på den måten å beskrive datasettet med detaljrikdom og tilpasse analysen ut fra mønstrene funnet i datasettet – ikke tilpasse datasettet ut fra en teoretisk forforståelse (Braun & Clarke, 2006).

Dette ble gjort gjennom å bryte ned transkripsjonene til mindre biter, for så å kombinere disse sammen med passende biter fra de andre intervjuene (Boeije, 2020, s. 77). For å sette disse delene sammen igjen, kategoriserte jeg utspillene innenfor ulike tema, og knyttet disse overordnet sammen, før ytterligere nedbryting ble gjort innenfor temaene og så satt sammen på også dette mikronivået (Boeije, 2010, s. 79). Dette ble gjort innenfor matriser, der kodene ble flyttet frem og tilbake ut fra fortolkningen jeg til enhver tid gjorde.

Innledningsvis kom temaene i stor grad frem fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 80), men etter halvparten av intervjuene ble gjennomført, begynte den mentale tematiseringen allerede *underveis* i de to siste intervjuene. De to første intervjuene ble gjennomført på senhøsten 2021, mens de to siste ble gjennomført i april 2022, som gjorde at jeg gikk til spesielt de to siste intervjuene med en forforståelse skapt av de to innledende

intervjuene. Dette kan ha påvirket oppfølgingsspørsmålene jeg stilte, ettersom jeg allerede hadde begynte å se temaer utkrystallisere seg i datamaterialet.

Forskerens egen fortolkning er en grunnstein også i tematisk analyse og gjennom hele tematiseringsprosessen er det valg som må tas – og dermed begrunnes – av meg som forsker (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Det jeg har valgt å definere som et tema, som det ikke finnes rigide regler for hvordan skal gjøres, avhenger i stor grad av min egen vurdering av både hva som er et tema og hva som skiller de ulike temaene fra hverandre (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

Braun & Clarke (2006, s. 84) peker på at temaer i en studie gjerne enten er definert på et semantisk, eller eksplisitt, nivå *eller* et latent, eller implisitt, nivå. Analysen i denne oppgaven bryter med dette prinsippet, ettersom enkelte koder og temaer stammer fra informantenes eksplisitte utsagn og andre fra implisitte fortolkninger. Årsaken til at jeg har gjort det på denne måten er at jeg ikke fant nok analytisk potensial i et enkeltnivå og så det nødvendig, både med tanke på oppgavens omfang og datasettet jeg samlet inn, å kombinere nivåene for på den måten å øke den analytiske kapasiteten i datasettet. I analyse- og resultatdelen kommer jeg etter beste evne å tydeliggjøre eksplisitt hvilke temaer som er basert på disse eksplisitte eller implisitte uttalelsene.

3.2.2. Analyseprosessen

Allerede underveis i transkriberingen begynte jeg å gjøre enkelte notater og tanker knyttet til datasettet og hvilken tematisk retning det pekte i (Braun & Clarke, 2006, s. 87), før jeg dannet innledende koder og begynte å lete etter hvordan disse kunne tematiseres (Braun & Clarke, 2006, ss. 88-89). Gjennom syntese kombinerer jeg så disse kodene til en større helhet: et overordnet tema, basert på elementene jeg som forsker mener de har til felles (Saldana, 2013, s. 8).

Underveis i hele kodingsprosessen vil det være nødvendig å re-kode etter hvert som nye mønstre blir oppdaget og nye temaer oppstår (Saldana, 2013, s. 11; Braun & Clarke, 2006, s. 91), men i arbeidet med denne oppgaven opplevde jeg at temaene jeg etablerte tidlig ble førende for arbeidet videre. Videre utviklet jeg underveis hypoteser for arbeidet mitt, ikke for å bekrefte eller forkaste dem, men for å kunne ha en vinkel å diskutere de ulike temaene ut fra. Også dette stammer trolig fra min journalistiske bagasje.

På denne måten fører meningsfortolkningen til at meningen i intervjudataene blir rekontekstualisert innenfor bredere referanserammer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 234). Av Boeije (2010, s. 76) blir dette forstått som selve konseptet kvalitativ analyse – det er segmenteringen av data i relevante temaer og navngiving av disse temaene gjennom koder, samtidig som disse genereres fra dataen.

Formålet med kodingen er å kunne utvikle temaer og til slutt en endelig teoretisering (Dalen, 2011, s. 63), som hele tiden har vært målet i arbeidet med denne oppgaven. I neste del av metodekapittelet blir de ulike temaene og bakgrunnen for disse gjennomgått i detalj. I analyse- og diskusjonsdelen vil informantenes uttalelser gjengis der det synes hensiktsmessig, valgt ut fra den tematiske metoden, som i korte trekk medfører at forskeren siterer informantene direkte der det kan belyse det aktuelle temaet (Dalen, 2011, s. 89).

3.2.3. Utviklingen av temaer

I denne delen kommer jeg til å ta for meg hvordan tre hovedtemaer kom ut fra analyseprosessen; livsmestringsundervisningens betydning, forstått som «meaning» eller betydningen i av innholdet i undervisningen etter Hopmann (2007); identitetsforståelsen i livsmestring, forstått ut fra de ulike teoriene prestert ovenfor; og livsmestrings danningperspektiv, slik forstått av teoriene fra Freire, Klafki og Dewey.

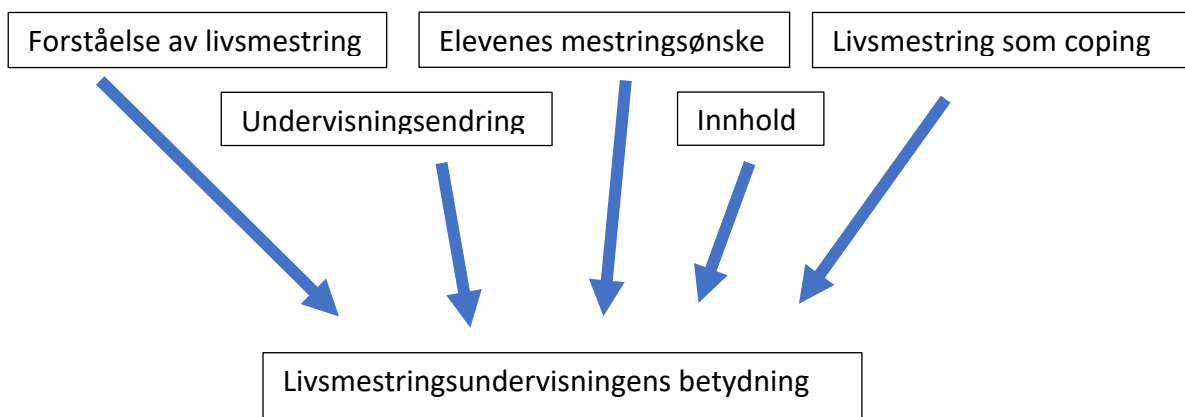
Disse temaene vil så bli grundig analysert i analysekapittelet. Her er hvordan de kom til.

3.2.3.1. Livsmestringsundervisningens betydning i samfunnskunnskap

I intervjuprosessen var det flere konkrete spørsmål knyttet til hva informantene legger i begrepet livsmestring, med oppfølgingsspørsmål som knyttet seg opp mot den forståelsen lagt til grunn av stortingsmeldingen. Informantene ble også spurt om hva de opplevde at elevene ønsket å mestre, som kan legge føringer for hvordan lærerne legger opp sin undervisning. Spørsmålene i dette temaet var i stor grad deduktivt formulert i den forstand at de tok utgangspunkt i en eksisterende definisjon av begrepet for så å tilpasse temaet denne definisjonsforståelsen.

Gjennom koding og re-koding av materialet, var det fem koder som etter hvert skilte seg ut; **forståelse av livsmestring**, som var informantenes egne definisjon av begrepet livsmestring og hva de la i det; **undervisningsendring**, forstått som den endringen informantene gjorde eller ikke gjorde etter livsmestring kom inn som et tverrfag i LK20; **elevenes mestringsønske**, som hovedregel var det informantene svarte på direkte spørsmål om hva de opplevde elevene var opptatt av å mestre; **livsmestring som coping**, der informantene ga uttalelser som kunne knyttes opp mot mestringsdefinisjonen til Lazarus & Folkman (1984), og **innhold**, forstått som det eksplisitte innholdet i livsmestringsundervisningen.

Disse ble så slått sammen til det overordnede temaet «**livsmestringsundervisningens betydning**», som sagt en konkretisering av *betydningen* de enkelte informantene tilførte *innholdet* i undervisning i livsmestring i samfunnskunnskap etter forståelsen til Hopmann (2007).



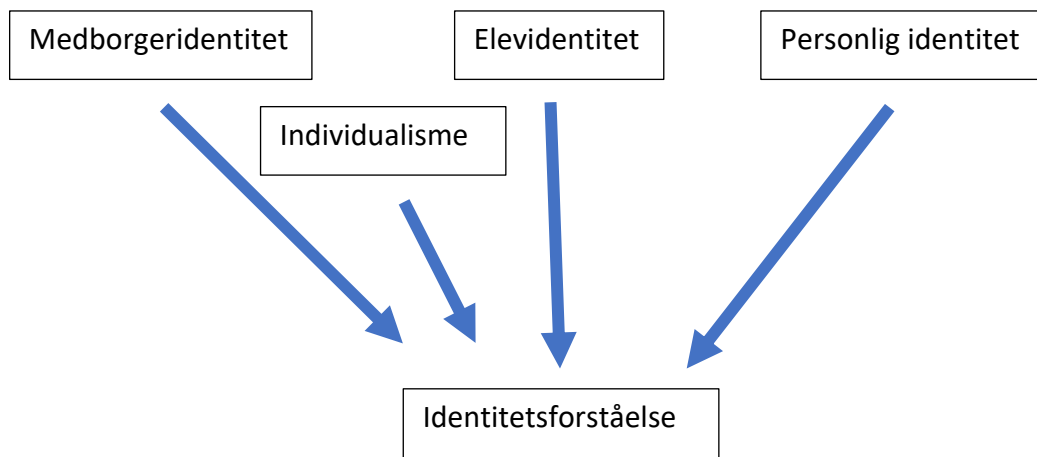
Figur 1: Utviklingen av første tema: Livsmestringsundervisningens betydning.

3.2.3.2. Identitetsforståelse i livsmestring

Som nevnt er identitetsforståelse ett av de overgripende temaene i livsmestring i samfunnskunnskap, og en rekke spørsmål knyttet seg til hvordan informantene la til rette for denne i sin undervisning. Selve analysen av hvordan disse knytter seg opp mot de ovennevnte identitetsteoriene kommer senere, men gjennom kodingen var det flere temaer

som kom til syne i datamaterialet. Dette var samtidig den mest utfordrende delen av kodingen, ettersom det krevde mye tolkningsarbeid all den tid informantene ikke ble spurt om de ulike identitetsteoriene eksplisitt, men heller implisitt.

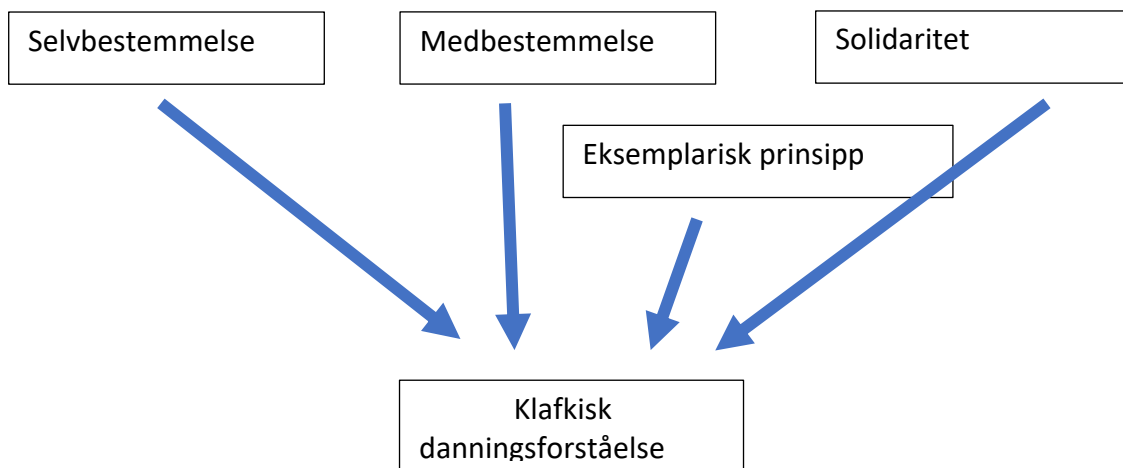
Kodene som til slutt ble brukt til lærernes identitetsforståelse er **medborgeridentitet**, forstått som den identiteten elevene ble «lært opp til» i undervisningen og hvilken rolle de skulle ha som medborgere; **elevidentitet**, nært beslektet til det første, men med mer tyngde på elevenes roller på skolen akkurat nå; **personlig identitet**, forstått som de uttalelsene som falt innenfor en av de tre identitetsteoriene presentert i teorikapittelet, utviklingen av «selvet»; og **individualisme**, forstått som utsagn som kan plasseres innenfor den individualistiske eller meritokratiske retningen introdusert ovenfor. Disse kodene ble så slått sammen til temaet «**identitetsforståelse**».



Figur 2. Utviklingen av andre tema, identitetsforståelse.

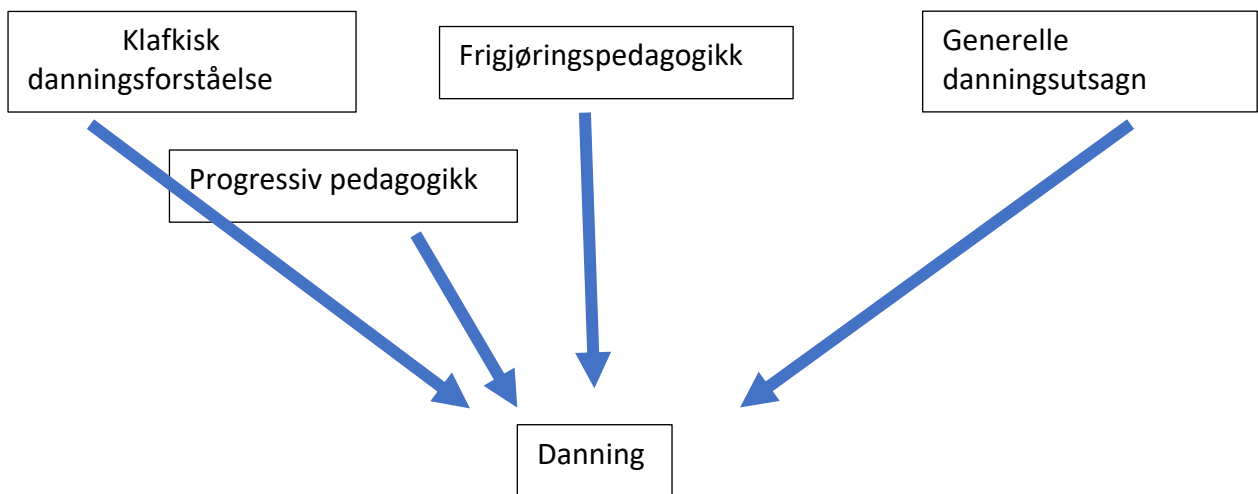
3.2.3.3. Danning

De ulike perspektivene på danning og samfunnsfagets formål danner grunnlaget for dette temaet, definert ut fra Freire, Klafki og Dewey. Klafkis er den – med en viss margin – mest gjennomgående retning i datamaterialet, og derfor har jeg funnet det nødvendig å bryte ned en Klafki-rettet kode til enda mindre koder for å illustrere hvilke klafkiske aspekter som kommer frem i uttalelsene. Det samme blir ikke gjort for de andre.



Figur 3. Utviklingen av koden «Klafkisk dannelsesforståelse».

Videre var det ytterligere koder som kom til syne i datamateriale, og disse er mer teorinære; frigjøringspedagogikk, som utledet fra Freires pedagogikk av samme navn; Deweys progressive pedagogikk, som beskrevet over; og så mer generelle dannelsesutsagn av typen «gjøre dem til ordentlige mannfolk». Disse ble så traktet ned til temaet danning.



Figur 4. Utviklingen av temaet «danning».

3.3. Reliabilitet, validitet og svakheter ved forskningsdesignet

Denne seksjonen kommer til å diskutere oppgavens reliabilitet, eller pålitelighet, og validitet, eller gyldighet. Ettersom dette er en kvalitativ studie, er det naturlig å bevege seg innenfor den sosialkonstruktivistiske vitenskapsteori, der forskeren som redskap og dermed dens evne til refleksivitet er grunnleggende for å etablere studiens troverdighet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203), ettersom mennesker – og dermed også forskeren – som nevnt skaper eller konstruerer sin virkelige og gir mening til egne erfaringer (Dalen, 2011, s. 91).

Innenfor denne retningen er min posisjonaltet som forsker avgjørende fra start til mål av prosjektet, og transparens rundt denne er formålet med metodekapittelet generelt og den kommende utledningen spesielt.

3.3.1. Reliabilitet

Reliabilitet er tradisjonelt sett på som et kvantitativt anliggende innenfor den sosialkonstruktivistiske vitenskapsteori (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201), ettersom det angår hvor direkte overførbar studien er, mens det på den annen side hevdes at validitet ikke kan eksistere uten reliabilitet– uavhengig av metode (Golafshani, 2003, s. 601).

En reliabel kvantitativ studie vil kunne gjennomføres av andre forskere, men med samme data og forvente samme resultat (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). For det kvalitative anliggende, handler det i stedet om å vise tilstrekkelig åpenhet om forskeren, metode og ikke minst demonstrere kvalitet i studien, ettersom direkte overførbarhet vanskeliggjøres av det subjektive i kvalitative metoder der forskerens posisjonaltet har en avgjørende rolle (Golafshani, 2003, s. 604; Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

Innenfor den sosialkonstruktivistiske vitenskapsteori er forskerens subjektive bias et nødvendig onde, og noe som må bekjempes ved å vise grenseløs åpenhet om metoder og disse bias gjennom studien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Det er dermed mulig å argumentere med at det er for lett at reliabilitet avfeies som konsept i det kvalitative, ettersom to ulike personer kan transkribere og kode samme intervju forskjellig, eller varians i ordbruken kan gi ulike svar fra intervjuobjektene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 276) – som betyr at reproduserbarhet definitivt er et anliggende også i det kvalitative, om enn ikke like eksplisitt. Intervjuguiden kan videre sies å være et grep for å sikre denne reliabiliteten i

denne studien, ettersom det tilgjengeliggjør reproduserbarhet for andre forskere som ønsker å studere det samme.

Det viktigste for å demonstrere kvalitet i studien er å ha en koherens, eller sammenheng, gjennom hele studien (Noble & Smith, 2015, s. 1) – den velkjente røde tråden. Kjennetegn på svak reliabilitet i kvalitativ forskning er manglende forskningsdisiplin, svak rettferdiggjøring av metodene brukt og mangler på selve integriteten til konklusjonen (Noble & Smith, 2015, s. 1).

Videre argumenteres det for at det er utfordrende for en noviseforsker å demonstrere denne forskningsdisiplinen, ettersom det ikke er noen akseptert konsensus rundt hvilke standarder forskning generelt skal dømmes etter og varierer mellom de vitenskapsteoretiske retningene (Noble & Smith, 2015, s. 1) – som jeg også har opplevd som en utfordring i arbeidet med å kvalitetssikre studien så godt som mulig. Derfor blir både veilederen underveis i prosjektet og også sensorkommisjonens vurdering i etterkant viktig for denne kvalitetsvurderingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201).

3.3.2. Validitet

Forskningens validitet, eller gyldighet, bedømmer hvor troverdig dataene og forskerens fortolkning er (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Årsaken til at dette er et viktig kriterium for god forskning, især kvalitativ, er rett og slett for at leseren skal vite i hvilken grad hen kan stole på det som bli formidlet. Og som tidligere nevnt er forskerrollen sentral i validitetsspørsmål i kvalitativ forskning, og det å tydeliggjøre egen forskerrolle vil kunne imøtegå kritikk om subjektivitet i tolkningen av intervjumaterialet (Dalen, 2011, s. 95). Samtidig er det flere som har pekt på at den ytre validitet – av Dalen (2011, s. 96) forklart som generaliserbarhet eller gjenbruk av resultater fra kvalitative studier – har klare begrensninger innen den kvalitative forskning, så dermed også i denne oppgaven.

Det finnes flere måter å styrke validiteten på, i denne studien har jeg brukt blant annet; **triangulering** vil si å bruke flere metoder, datakilder eller analysemetoder for å belyse dataene fra ulikt hold, for på den måten sikre at man leser dataen riktig; **selvrefleksivitet** innebærer en åpenhet om forskerens egeninteresser, holdninger og andre forhold som kan påvirke innsamling og analyse av dataene; **fagfellevurdering** og/eller **medlemssjekking** innebærer å konsultere med enten fagfeller eller informantene selv om det som blir fremstilt

virker overens deres forståelse; **rike kontekstbeskrivelser** gir leseren anledning til bedre å vurdere hvordan dataen er samlet inn og så analysert (Creswell & Miller, 2010, ss. 126-129; Noble & Smith, 2015, ss. 1-2).

Triangulering finner sted, men ikke gjennomgående, i denne studien og det finnes flere måter jeg kunne gjort det på i større grad. På denne måten ville jeg håndtert et viktig premiss, at ingen metode klarer å løse problemet med motstridende forklaringer på egen hånd og kontrollere hvor samsvarende resultatene er (Patton, 1999, ss. 1192-1193).

Spesielt kunne dette skjedd gjennom metodetriangulering, ved at jeg samlet inn data gjennom for eksempel spørreskjema, mer aktivt brukte observasjon som metode og/eller brukte tekstanalyse av informantenes undervisningsopplegg (Creswell & Miller, 2010, s. 126). Videre skriver Patton (1999, s. 1993) at det er vanlig å kombinere kvalitative og kvantitative metoder, som var delvis motivasjon for å ønske en observasjonsøkt i sammenheng med intervjuet.

Det er mulig å argumentere for at bruken av observasjon før intervjuene oppfyller dette kravet, men hensikten var først og fremst å skape artefakter – ikke data i seg selv. Likevel styrkes dataene i tilfellet der observasjon ble brukt i samband med intervju, ettersom et av formålene med triangulering er å søke samsvar mellom svarene fra ulike metoder (Creswell & Miller, 2010, s. 126). Med andre ord vil observasjonsnotatene kunne brukes til å enten støtte opp under eller utfordre det informanten sier i intervjusituasjonen.

Selvrefleksivitet og åpenhet om egne metoder er de store målene med dette kapitlet i sin helhet, ettersom min tolkningsprosess som forsker vil kunne påvirke hvordan jeg innhenter og behandler dataen, samt velger ut teorien jeg velger å benytte (Creswell & Miller, 2010, s. 127; Patton, 1999, s. 1202).

Videre er selvrefleksivitet nødvendig rett og slett fordi forskeren, i dette tilfellet meg, er selve instrumentet i kvalitativ forskning, som gjør at også min erfaring, trening og perspektiver former hvordan studien blir gjennomført (Patton, 1999, s. 1198). Som masterstudent er min erfaring begrenset til vitenskapelige artikler skrevet gjennom utdanningsløpet, og jeg er derfor som en novise å regne på forskningsfeltet. Det vil påvirke hvordan leseren vurderer studien, ettersom min kredibilitet som forsker baseres på min tidligere forskning (eller her, mangelen på den) på området og dermed påvirker hvordan det generelle forskningsmiljøet vurderer validiteten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 277).

Gjennom hele prosjektperioden har jeg konsultert med min veileder for oppgaven, som med det har innsikt i prosjektet, kan spille djevelens advokat og stille de vanskelige spørsmålene om min metode, innsamling og fortolkning – og på den måten fungere som en form for fagfelle (Creswell & Miller, 2010, s. 128).

Et annet bevisst brukt verktøy for å styrke oppgavens validitet er å gi så rike beskrivelser som mulig, om både konteksten, informantene og temaene for den kvalitative studien jeg gjennomfører (Creswell & Miller, 2010, s. 128). Hensikten er først og fremst at leseren skal få en følelse av å ha opplevd, eller at de kan oppleve, situasjonene som blir beskrevet i studien og på den måte etablere troverdighet (Creswell & Miller, 2010, s. 129).

Likevel, alt dette til tross – det aller viktigste for å sikre indre validitet i studien er rett og slett at det er en sammenheng mellom tolkning og teori, dokumentasjon på denne sammenhengen og en trinnvis og grundig forklaring av hele prosessen fra koding til abstrahering (Dalen, 2011, s. 99). Kun på den måten vil leseren av denne oppgaven få fullstendig innsyn i tolkningsprosessen som har funnet sted, et innsyn som vurderes ekstra viktig ettersom jeg er en noviseforsker og forskerrollen har så stor betydning i kvalitative studier.

3.4. Forskningsetiske hensyn

Forskning skal være forankret i anerkjent etiske verdier, for på den måte sikre at prosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2015, s. 28). I norsk kontekst betyr det i praksis at det stilles krav for å verne om forsøkspersonenes integritet, som gjøres ved å innhente fritt og informert samtykke, anonymisering og oppbevaring av innsamlede opplysninger, samt innsiktsrett for deltakerne i studien (Befring, 2015, s. 31).

I dette tilfellet er forsøkspersonene informantene som er intervjuet i oppgaven. Innføringen av GDPR-regelverket har skjerpet kravet til personvern ytterligere, og Universitetet i Oslo har en rekke verktøy for å sikre at dette blir oppfylt på forskning i deres regi – herunder denne masteroppgaven. Svært mye defineres som personopplysninger, inkludert navn, alder, arbeidssted og stemme – som betyr at all denne informasjonen må oppbevares forsvarlig av meg som forsker, og ikke oppgis med mindre det er særlig grunn til det.

Fritt og informert samtykke blir gjennomgått i infoskrivet samtlige respondenter skriver under på, der det videre informeres om at de på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg fra sin deltakelse uten å oppgi årsak for det. Denne samtykkeerklæringen ble så skrevet under av samtlige informanter, som på denne måten sikrer at de har forstått og akseptert premissene for sin deltakelse i studien. Selve infoskrivet ble vedlagt allerede i den første kontakten mellom meg og portvokter/informant, og ga en fylldig beskrivelse av målsetningen med prosjektet, metodene som skal anvendes og hvordan det skal presenteres, med formål om grundig informasjon til de som skulle studeres (Dalen, 2011, s. 101). Selve intervjuguiden ble ikke sendt, ettersom jeg fryktet det kunne påvirke svarene.

For å videre sikre at forskningsprosjektet var planlagt gjennomført på en forskningsetisk forsvarlig måte, søkte jeg Norsk Senter for forskningsdata (NSD) om godkjenning før jeg begynte å samle inn personopplysninger og data fra informantene. Denne ble raskt godkjent, og på skalaen for hvor sensitive personopplysningene hentet inn i denne oppgaven, argumenter jeg for at de befinner seg klart på den mildere siden, ettersom for eksempel helseopplysninger eller lignende ikke er relevant for oppgaven.

Et annet viktig prinsipp i forskningsetikken er aktsomhet for deltakerrisiko (Befring, 2015, s. 33), men denne ble vurdert som lav og alle informantene svarte «nei» på direkte, muntlig spørsmål om de opplevde at det forbant seg risiko med deres deltakelse i forkant av intervjuet. Videre skal barn og utsatte grupper vises særlig hensyn, som blir aktuelt i den sekvensen jeg observerer elever på videregående skole – mange av dem mindreårig. Det er imidlertid ikke elevene selv jeg ser på, men lærerens handlinger, og derfor ble ikke dette hensynet vurdert som relevant for oppgaven. Notatene gjort fra timen ble lagret på et innelåst rom kun jeg hadde adgang til.

4. Resultater, analyse og diskusjon

Jeg har valgt å slå sammen resultater, analyse og diskusjon til ett kapittel for å komprimere oppgavens bredde og diskutere interessante funn samtidig som disse blir presentert. Fordelen mener jeg først og fremst er at det vil være bedre for leseren å få en alt-i-ett-opplevelse når funnene presenteres.

Analysedelen er delt i tre hovedkategorier; først presenteres og diskuteres funn knyttet til lærernes forståelse av begrepet livsmestring og i hvilken grad det har endret seg eller ikke siden det ble innført på timeplanen; så følger en mer teoretisk analyse og diskusjon knyttet til identitetsforståelsen som ligger til grunn for livsmestringsundervisningen informantene oppgir å gi; videre kommer en utledning om livsmestringsens potensial for dannelse innenfor forståelsen av samfunnsfagenes formål; til slutt kommer en oppsummerende betraktning og diskusjon. Alle deler vil inneholde didaktiske implikasjoner av funnene og diskusjonen gjort knyttet til hvert enkelt tema.

Jeg som forsker bragte med meg flere hypoteser inn i forskningsprosessen, først og fremst med bakgrunn i forståelsen som ble skapt gjennom teorien jeg har lest og senere også intervjuene som ble gjort. Det er viktig å understreke at, ettersom dette er en kvalitativ studie, vil det ikke være anledning til å endelig bekrefte eller forkaste en hypotese; de tjener kun som mine forventninger før arbeidet med analysen begynte og som en vinklet inngang til diskusjonen rundt de ulike temaene.

4.1. Livsmestringsens betydning i samfunnskunnskap

Denne delen tar for seg temaet livsmestringsens betydning i samfunnskunnskap, og omhandler hvilken betydning lærerne oppgir, direkte eller indirekte, at de gir innholdet i livsmestringsundervisningen. For best mulig å forstå betydningen av innholdet, kommer jeg først til å utlede hva lærerne legger i begrepet livsmestring, før jeg vil drøfte kort hvordan undervisningen deres har endret seg etter det ble innført i lærerplanen og til slutt greie ut om hva lærerne oppgir er selve kjernen i deres livsmestringsundervisning.

4.1.1. Lærerens forståelse av begrepet livsmestring

Denne delen tar for seg Hopmanns (2007) poeng om at pensuminnholdet må tolkes av elev og lærer, for på den måte skille innhold og betydning. Som tidligere nevnt er en av kritikkene mot livsmestring som tverrfag i læreplanen at begrepet i seg selv er for vidt definert, som gjør denne tolkningsprosessen i samspill mellom elev og lærer potensielt blir enda viktigere enn i mer «tradisjonelle» kompetanseområder.

Derfor vurderer jeg det naturlig å begynne med det aller mest grunnleggende – hva informantene legger i begrepet livsmestring. Dette vil igjen kunne legge føringer for hvordan de skaper betydningen og definerer innholdet i arbeidet med å bygge bro fra skolens livsverden til elevenes livsverden.

Ut fra teorien og min egen forforståelse av problemstillingen jeg skal diskutere, forventet jeg her å finne at informantene vil ha problemer med å forklare hva de legger i begrepet livsmestring, ettersom det er for vidt. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020b) vil livsmestring si «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv», og det er også den forståelsen som går igjen hos informantene i denne studien. Trude mener at det dreier som å forberede elevene på livet etter videregående skole:

«Det er å gjøre dem klar for det som kommer, og det kommer snart for disse, da skal de ut og jobbe og så være hjemme hos foreldrene. Klargjøre dem, gi dem mange utfordringer, tenke lavt, høyt og stort og smått.» (Trude, informant 2).

Trude er blant flere i dette utvalget som trekker frem at for å klargjøre elevene for «det som kommer», må det legges til rette for elevenes mestringsfølelse i skolen – eller utvikle deres mestringstro, om du vil. Men som også uttalelsen fra Trude illustrerer, kan livsmestring forstås som nært sagt alt innenfor skolen – «tenke høyt, lavt og stort og smått» – som underbygger påstandene om at begrepet i seg selv kan romme for meget. Kjell har et annet perspektiv på hva livsmestring kan bety.

«Men for noen er livsmestring at læreren sier hei til deg om mårran og hade til deg på ettermiddagen. Trenger ikke mer.» (Kjell, informant 3).

Kjells forståelse av livsmestringsbegrepet handler om det mer grunnleggende, som å «komme seg opp om mårra'n» og oppleve å bli sett. Han er også inne på hvordan mestring handler om å kunne noe ordentlig, og legger dette til grunn i spesielt sitt arbeid med yrkesfagsklassene, der han oppgir at det er viktig for ham å differensiere undervisningen i den grad at en elev som utdyper seg i reiseliv skal få verktøyene som skal til for å bli en resepsjonist på hotell, for eksempel. Uttalelsen som best oppsummerer hvordan lærerne i denne studien ser på begrepet livsmestring kommer imidlertid fra Inga:

«Ja, og det er egentlig bredt, for det er så veldig mye. Livsmestring er jo liksom alt. Jeg tenker liksom å koble det inn mot fag og sånn, hva vil min forståelse av livsmestring være inn mot for eksempel samfunnsfaget, da, og kanskje alle andre fag, og det er jo det med at elevene skal kunne mestre det å gå på skolen, og indirekte skal de ut og mestre et arbeidsliv etterpå, dermed må vi legge til rette for at de skal kunne klare oppgavene sine, at de har noen mål, men også at de må være selvstendige og kunne møte litt motgang, for eksempel.» (Inga, informant 4).

Ingas uttalelse om at «livsmestring er jo liksom alt» er en god pekepinn på en av kritikkene mot livsmestring, at det rommer for mye og er for mye opp til den enkelte å tolke hva begrepet skal bety i den faktiske undervisningen. Jeg finner i denne studien at informantene har en forståelse av begrepet som ligger tett opp mot definisjonen satt av Utdanningsdirektoratet (2020b), men også at de har visse problemer med å konkretisere hva begrepet betyr i praksis – det blir liggende på et overordnet nivå.

Ved at livsmestring er «liksom alt», betyr det at nesten all form for undervisning i samfunnskunnskap kan gå under denne paraplyen, fra ren oppgaveløsning, via å høre på en lærers undervisningsøkt til å trene seg konkret opp i identitetsforståelsen som livsmestringsbegrepet også rommer i den overordnede del. Senere i analysen skal jeg likevel forsøke å bryte ned deres forståelse til de faktiske implikasjonene dette har i deres undervisning.

Videre er det også tydelig at alle informantene i denne studien legger vekt på å utvikle elevenes mestringstro som en sentral del av undervisningen i livsmestring – og på mange måter selve betydningen av livsmestringsundervisningen deres. Det finnes imidlertid

færre bevis for Banduras (1997) self-efficacy-grep eksplisitt. Siste del av Ingas uttalelse, som også blir nevnt av Einar, er imidlertid en fin bro over til neste del og også self-efficacy-begrepet implisitt: men også at de må være selvstendige og kunne møte litt motgang, for eksempel.

4.1.2. Livsmestring som coping

Ole Jacob Madsen (2020) var snar til å knytte livsmestringsbegrepet opp mot coping-begrepet til Lazarus & Folkman (1984), som kort forklart går ut på å utvikle verktøy for å håndtere stressende situasjoner i livet. Som tidligere nevnt jobber både Einar og Trude ved skoler med høy minoritets- og gutteandel, i områder med større sosioøkonomiske utfordringer enn gjennomsnittet på Østlandet. Derfor var det en forventning før studien at lærerne ved denne type skole ville forstå livsmestring i større grad som coping enn informanter fra skoler med en mer gjennomsnittlig sosioøkonomisk tilknytning.

Trude forteller om hvordan hun jobber for å oppnå hennes to fremste mål i samfunnskunnskapsundervisningen i hennes yrkesfagklasser, nemlig å pirre nysgjerrigheten og skape et engasjement og deltakelse:

«Veien dit er avhengig av hvilke elever jeg til enhver tid har, og det å være en gutt som kommer fra (område), da har du veldig mange ganger blitt fortalt at dette livet ikke er for deg. Du passer ikke inn. Du er ikke norsk nok, du er ikke bra nok. Hudfargen, navnet ditt, bakgrunnen din, det passer ikke inn. Livsmestring har dermed gått inn i alle fag. Den erfaringen alle de har, har en verdi inn i faget. Jeg kan lære ganske mye av de. Det ligger for meg i livsmestring, at de skal oppleve det.» (Trude)

Trude legger tydelig vekt på at elevgruppen hennes har tydelig sosiale utfordringer med seg inn i skolen, og at det å mestre disse er det mest sentrale hun kan gjøre i livsmestringsundervisning i samfunnskunnskap. Dette har også implikasjoner på innholdet i denne undervisningen, ettersom hun bruker eksempler og det hun trekker frem som forbilder som ligger nært elevenes livsverden. I observasjonsøkten tilknyttet intervjuet med Trude ser elevene et klipp av Leo Ajkic, en komiker og samfunnsdebattant med bosnisk flyktningbakgrunn.

På denne måten sier hun at hun ønsker å knytte hans utfordringer opp mot de elevene kan oppleve, og vise gjennom dette eksempelet hvordan de kan håndteres. Trude er videre veldig opptatt av å gå i dialog når noe er vanskelig, og på denne måten vise at urettferdighet kan håndteres gjennom andre verktøy enn sinne og aggresjon – som hun videre mener er den mest brukte metoden for coping i hennes elevgruppe. Denne uttalelsen tyder klart på at coping er en sentral del av Trudes forståelse av livsmestring:

«De er fulle av hormoner og masse oppdemt frustrasjon, så vi må jobbe for at det ikke blir vold, da. Hvis du har masse å være sint for, så skjønner jeg at det går i svart noen ganger. Det å øve på å være uenig, og bli enige om å være uenige, og innse at noen folk ikke kan diskuteres med.» (Trude)

Også Einar har en livsmestringsforståelse som kan knyttes tetter opp mot coping-begrepet enn de to resterende informantene, og sier at det viktigste i hans livsmestringsundervisning er å sette elevene i stand til å takle de utfordringene de har. Igjen oppgir informanten at det han vektlegger mest er å håndtere «de tingene som ikke er så bra», som han igjen oppgir er sentralt for nettopp skolen han underviser på – og sier at det handler mye om hvordan de skal reagere på ting og forholde seg til ting som de ikke synes er så greit.

«Så det som er hverdagslige problemer for dem, som det kan være ganske mange av og handler om alt det vi har snakket om, fra rasisme til arbeidsløshet, det er ... dessverre, får vi kanskje si, det er viktig at de klarer å forstå hvorfor dette skjer og hva de kan gjøre med det, da. Fordi de har jo mange problemer, mange av dem, og det er jo viktig å forstå hva som er årsaken til det.» (Einar, informant 1)

Uttalelsene til Einar og Trude kan vise at forventningen før studien stemmer overens med ett funn, at betydningen av livsmestring i større grad har fellestrekk med coping-begrepet hos Einar og Trude enn informantene fra andre skoler. Både Kjell og Inga jobber på skoler på Østlandet, men med en mer heterogen demografisk sammensetning enn de to første informantene i studien.

En tydelig forskjell fra Einar og Trude er at Kjell og Inga legger mer vekt på hvordan de skal mestre skolelivet og oppgavene tilknyttet dette. Selv om Kjell peker på at livsmestring innebærer at elevene skal vite at ting «kan gå litt på skeis», spesifiserer han ikke videre hva dette faktisk betyr i praksis for hans undervisning, og trekker heller inn begrepet «curlingforeldre» om hvor mye han mener livet blir tilrettelagt for elevene i hans klasser. Både han og Inga har tydeligere innslag av en livsmestringsforståelse med vekt på selvregulering i self-efficacy-forstand, som er interessant fordi det bidrar til å styrke koblingen mellom livsmestring og self-efficacy. På denne måten kan livsmestring, selv om det i seg selv ikke er et begrep med lang fartstid innenfor skolediskursen, knyttes til både coping og self-efficacy – som på mange måter forsterker tyngden i begrepet. Inga snakker om hvordan hun jobber med å få elevene til å ikke gi opp:

«Når de kommer til meg så kommer de fra ungdomsskolen og så forteller de til meg at jeg aldri har fått til det her, for læreren har sagt sånn og sånn og sånn, og da tenker jeg okay, hva gjør vi med det her, da, hvordan skal vi mestre det.» (Inga)

Her sier Inga at hun jobber spesifikt med å utvikle elevenes mestringstro, og implisitt selvregulering gjennom at elevene hennes ikke skal gi opp når de får oppgaver de opplever å være for vanskelige. Intervjuene i denne studien peker dermed i retning av at lærere som jobber i skoler tilknyttet områder med større enn gjennomsnittlige sosioøkonomiske utfordringer har en tydeligere forståelse av livsmestring som coping, mens selvregulering blir tydeligere vektlagt hos de øvrige informantene. Det er fristende å trekke det frem som et dikotomisk funn, men til det er datagrunnlaget for lite.

Det er likevel mulig å argumentere for at dette viser at livsmestrings *betydning* varierer ut fra hvilke sosioøkonomiske forutsetninger de enkelte skolene har, og det gir grunnlag for både å anbefale og å ønske videre forskning som går mer detaljert til verks på hvordan coping-begrepet operasjonaliseres i livsmestringsundervisningen ved skoler med tilknytning svakere sosioøkonomisk områder. At betydningen for livsmestringsundervisningen i samfunnskunnskap varierer ut fra de forskjellige samfunnsstrukturer skolene er omgitt av er imidlertid ikke overraskende i seg selv.

Det er imidlertid interessant å diskutere hvorvidt den brede definisjonen av livsmestring er en nødvendighet for at undervisningen skal lykkes ved alle skoler. Som nevnt

er en av kritikkene at begrepet er for vidt definert, men funnet presentert her tyder på at den vide definisjonen kan sies å være en *forutsetning* for at undervisningens betydning skal kunne tilpasses de sosiale strukturer den enkelte skole er omgitt av – og dermed lykkes best mulig med å oppnå sine mål. Samtidig er det viktig å understreke at det ikke virker å være en rådende definisjon blant informantene her, som kan argumentere for at det er et for lite felles grunnlag i begrepet.

Ettersom det «**å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer** som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, min utheving) vil livsmestring ha vidt forskjellig betydning for en elev fra et sosioøkonomisk belastet området til en elev fra et mer velstående eller gjennomsnittlig område. Dermed ønsker jeg her å argumentere for at kritikken mot den brede definisjonen av begrepet ikke tar nok hensyn til akkurat de sosiale mekanismene som omgir skolene, som lærerne til enhver tid må tilpasse seg i sin livsmestringsundervisning.

4.1.3. Livsmestring og individualisme

Som tidligere nevnt ble det allerede i Ludvigsen-utvalgets utredning fra 2015 forklart hvordan økt individualisering i samfunnet begrunnet innføringen av folkehelse og livsmestring (NOU 2015: 8, s. 50). Videre hevdes det at denne individualiseringen kan gjøres relevant for elevenes motivasjon og mestringsopplevelse knyttet til det å ta ansvar for eget liv (NOU 2015: 8, s. 52). Derfor var en av de mest sentrale forventningene jeg gikk inn i studien med at også informantene ville oppgi at livsmestring var grunnleggende for å håndtere denne individualismen.

Og dette er kanskje det mest interessante funnet i hele studien, eller ikke-funnet, om du vil: ingen av informantene i oppgaven oppgir eksplisitt at livsmestring er spesielt nyttig for å håndtere økt individualisering i samfunnet, og alle svarer at de i liten grad vurderer livsmestring som et nyttig verktøy i så henseende.

Det finnes imidlertid flere bevis for at informantene opplever en økt individualisering i skolen, og alle informantene har lengre fartstid i skolen, som styrker troverdigheten av deres utsagn. Her er imidlertid det sosiale aspektet vektlagt mer, og spesielt Kjell og Inga vektlegger hvordan de legger til rette for utvikling av elevenes sosiale egenskaper – og finner med det resonans i Fagfornyelsens stortingsmelding, der det heter under livsmestring at

«sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd» (Meld. St. 2016-28, s. 39) under utledningen av det sosiale perspektivet i livsmestring.

«De er opptatt av å være bra nok, altså at de hele tiden er gode nok. Det betyr at de føler seg jo veldig ... de skal sammenligne hele tiden, de føler at det er veldig viktig at karakterene er på topp, hvis ikke så mestrer de ikke, da blir det et problem, de blir sjuke, de ... ja, de får kanskje sosiale problemer.» (Inga)

Første ledd av denne uttalelsen finner gjenklang hos alle informanter: De oppgir at elevene er opptatt av å være bra nok. Hva dette «bra nok» innebærer varierer imidlertid stort mellom informantene, og med samme mønster som ovennevnte tema; informantene fra skoler med større sosioøkonomiske utfordringer definerer «bra nok» som «norsk nok»; mens de øvrige informantene definerer «bra nok» som å prestere godt nok på skolen – og spesielt med hensyn til karakterer og oppnåelse av lærlingeplass.

Sistnevnte resonerer videre godt med de siste Ungdata-rapportene, som peker på at press om å gjøre det bra på skolen er blant de mest fremtredende stressfaktorene for unge i dag (Bakken, 2021, s. 39).

Press om skoleprestasjon er et sentrale kjennetegn på meritokrati, slik introdusert i teorikapittelet. Dette påvirker også hvordan informantene i studien gir betydning til innholdet i sin undervisning, ettersom flere oppgir at de vektlegger det å gi elevene mulighet til å håndtere karakterpresset som fører med i videregående opplæring. I tillegg finnes det bevis for en meritokratisk tankegang også blant informantene med yrkesfagslinjer i sin portefølje.

«Du må være flink til å snakke med folk når du jobber i resepsjonen på et hotell. Du må være flink til å lytte og vite hvordan du skal bygge opp en butikk når du jobber i butikk. Det gir livsmestring.» (Kjell)

Her knytter Kjell en eksplisitt kobling mellom å kunne ferdigheter som kvalifiserer til det enkelte yrket elevene skal inn i, og definerer på mange måter egne kompetansemål for disse elevene – de må være «flink til» de ulike situasjonene de skal inn, i en tankegang som

går godt med den meritokratiske. Eller som han senere sier: «jeg pleier å si at hvis noen av dere dukker opp på Luksusfellen på TV3, har jeg ikke gjort jobben min». Igjen er dette bevis som peker på en meritokratisk holdning, der både Kjells og elevenes tilkortkommenheter forklarer hvorfor elevene, i dette tilfellet, havner i økonomiske problemer.

Dette gir grunn til å argumentere for at det folkehelse og livsmestring håndterer i disse informantenes samfunnskunnskapsundervisning ikke i størst grad er individualisering som et generelt fenomen – men meritokratisering som et mer spesifikt fenomen. Videre er det mulig å argumentere for at meritokratisering dermed i større grad bør bli en del av læreplansdiskursen, for å bevisstgjøre elever, lærere og skoleledere på hvilke mekanismer som fører til økt meritokratisering, og hvordan disse kan håndteres.

Dette vil kunne legge til rette for en økt spissing av fokuset inn mot disse mekanismene, i stedet for det litt mer bredt definerte individualisme-begrepet – selv om disse begrepene er helt klart beslektet. Ved å bevisstgjøre meritokratisering som et begrep i skolen, vil også diskursen i skolen kunne endres, og det vil igjen kunne tilrettelegge for enda mer målrettet undervisning tilknyttet utfordringene denne utviklingen bærer med seg.

4.1.4. Livsmestring – *so what?*

Folkehelse og livsmestring ble en del av læreplanen fra og med høsten 2020 i Fagfornyelsen, og alle informantene i denne studien har undervist i samfunnskunnskap både før og etter reformen. En avsluttende betraktning i diskusjonen om informantenes forståelse av betydningen av livsmestring før og etter dette skillet synes derfor å være relevant, selv om det ikke kommer til å bli utledet noen teorier eller peke videre på ytterligere forskning. Formålet med denne diskusjonen er heller å peke på hvordan betydningen av livsmestring har endret seg for informantene – og funnet er tydelig på at de selv oppgir at det ikke er noen endring hos den enkelte informant.

«Litt som vi var inne på, det har fått et begrep, men det betyr ikke at innholdet endrer seg.» (Trude)

Trude sier her eksplisitt at innholdet i undervisningen ikke har endret seg, underforstått at betydningen i denne undervisningen heller ikke har endret seg særlig, men

trekker frem det også flere andre gjør – at skolene har fått et forsterket søkelys på livsmestring som helhet, og i arbeidet med å gjøre dette til et tverrfaglig begrep. Kjell underbygger dette utsagnet og mener at innføringen har ført til en del tillegg i undervisningen, utenfor timeplanen og fagene, «til irritasjon for mange lærere». Dette er også er argument for Madsen (2020), som hevder av livsmestringens vide betydning gjør det opportunt for eksterne utviklere av undervisningsopplegg å kapitalisere på innføringen av begrepet.

«Det at man skulle ha inn livsmestring som kompetansemål i læreplanverket, det synes jeg er en undervurdering av oss lærere og den jobben vi gjør hver dag.» (Kjell)

«I og med at jeg har hatt for eksempel sosialkunnskap og sosiologi, så har jo det vært helt naturlig for meg å jobbe med det i faget uten at det har stått i læreplanen uten at jeg skal drive med det. Derfor blir det litt kunstig for meg at jeg må drive å sjekke «å ja, er det det de kaller for livsmestring», for det har jeg allerede brukt, sant.» (Inga)

Informantene i studien er med dette enige om to ting; for det første at livsmestring er noe de har drevet med i hele sin undervisningsperiode, som også er naturlig all den tid ferdigheter for at elevene og lærlingene kan «meistre liva sine» har vært i formålsparagrafen i opplæringsloven siden 1998 (Opplæringslova, 1998, § 1-1); og at innføringen av livsmestring som eget begrep og tverrfag kan være hensiktsmessig i den forstand at det bevisstgjør skolen som helhet på viktigheten av dette. Informantene hevder imidlertid at sistnevnte poeng ikke gjelder i stor grad for egen undervisning, men for andres – som imidlertid kan sies å være lite valide utsagn, all den tid informantene her opptrer som annenhåndskilder for hva de opplever at enkelte av kollegene gjør.

4.1.5. Didaktiske implikasjoner

Funnene i denne studien understreker betydningen av Hopmanns (2007) poeng om at pensuminnholdet må tolkes av elev og lærer, for på den måte skille innhold og betydning. Ettersom begrepet har en vid definisjon, er det særlig viktig at lærere har et bevisst forhold til hvordan dette blir til undervisning i praksis.

Funnene i denne studien tyder imidlertid på at både innholdet og betydningen av livsmestring har vært til stede i undervisningen før det ble innført som et tverrfaglig begrep i Fagfornyelsen – bare under nytt navn nå. Det er tydelige forskjeller i hvor mye vekt som legges på «mestring» i forståelsen av «coping», som igjen understreker poenget om at innholdet og betydningen må skapes av lærerne i samspill med elevene – det finnes ingen universell forklaring av hva livsmestring er i praksis, ettersom de sosiale strukturer og forutsetninger nødvendigvis varierer i stor grad. Lærernes utsagn tyder på at deres undervisning er tilpasset disse forutsetningene – og gir et tydelig argument for at den vide definisjonen er nødvendig for å kunne tilpasse innholdet i best mulig grad.

At livsmestring har vært til stede i informantenes undervisning er også til å forstå, all den tid det har vært en sentral del av formålsparagrafen i Opplæringsloven (1998, § 1-1) lenge før det ble innført som et eksplisitt begrep i skolen. Dermed er det grunn til å spørre seg om relevansen ved å innføre et begrep i læreplanen som allerede eksisterer implisitt i lovverket, mens jeg på den annen side vil argumentere for at denne økte bevisstgjøringen kan være drivende for å utvikle begrepet videre og fylle det med nytt innhold og betydning.

Det sterkeste argumentet jeg ønsker å utlede fra denne diskusjonen er imidlertid behovet for et didaktisk begrep som fylles med innhold, betydning og utvikler en egen diskurs – kall det gjerne *livsmestringsdidaktikk*. Resultatene i denne studien viser en stor variasjon i både hvilket innhold og hvilken betydning de ulike informantene legger i begrepet, som en naturlig forlengelse vil også undervisningen kunne variere like mye.

Om undervisning i livsmestring får et eget didaktisk begrep, vil det kunne bidra til å øke mulighetene for å sikre god opplæring i livsmestring på tvers av undervisningssted og andre forutsetninger – gjennom å forankre et sett med grunnleggende fellestrekk for livsmestringsundervisning uavhengig av sosiale strukturer og elevgruppens forutsetninger. Om undervisning i livsmestring *ikke* får et eget didaktisk begrep, risikerer vi at forståelsene av begrepet blir så varierende at det tømmes for reell betydning.

Begrepet livsmestringsdidaktikk vil kunne romme både de variasjonene som denne studien viser er nødvendig ut fra lærerens ulike behov for å tilpasse undervisningen til sin elevgruppe, samtidig som det vil kunne tilføre en felles diskurs om undervisning i livsmestring og forhåpentligvis, på sikt, gi det så mye betydning at lærere møter livsmestring med mer enn et skuldertrekk.

4.2. Identitetsforståelsen i livsmestring i samfunnskunnskap

Som tidligere nevnt dreier livsmestring i samfunnskunnskap på videregående skole seg i stor del om elevenes identitetsforståelse, der trygghet, selvfølelse og tilhørighet, samt de mer spesifikke begrepene som kjønn, seksualitet, grensesetting, rus, digitale spor og personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2020b) spiller en sentral rolle. Ut fra dette vurderte jeg at det ville være interessant å studere hvilken form for identitetsforståelse som lå til grunn hos de ulike informantene, men jeg forsto tidlig i analysearbeidet at det har begrenset analytisk potensiale – og ikke minst begrenset potensial for didaktiske implikasjoner.

Analysen blir dermed i større grad teoretisk enn jeg hadde håpet på i utgangspunktet, og til neste prosjekt vil jeg være enda mer bevisst på hvordan disse teoretiske begrepene operasjonaliseres. Først vil jeg presentere hvilke identitetsteorier informantene i størst grad beveger seg innenfor, for så å analysere forholdet mellom individuell identitet og rolleidentitet.

4.2.1. Hvilken identitetsforståelse?

Analysen bygger som nevnt på de tre innflytelsesrike teoriene til Cooley, Mead og Goffman, der alle teoriene har klare likhetstrekk, men også grunnleggende forskjeller. Hovedtrenden er at teorien om Meads generaliserte andre er mer fremtredende hos informantene som jobber på skoler tilknyttet områder med svakere sosioøkonomisk status enn de andre, mens Goffmans dramaturgi er å finne hos flere informanter og samlet sett den mest dominerende identitetsforståelsen. Cooleys forstørrelsesglass-teori er på sin side litt mer fremtredende hos informantene som jobber på en skole med mer sosioøkonomisk sammensatt bakgrunn.

Einar oppgir at han bruker mye caseoppgaver i sin undervisning generelt, et tegn på det eksemplariske prinsipp slik forklart av Klafki, og det er flere uttalelser som peker på at hans undervisning går i en retning av Mead's generaliserte andre – i den forstand at undervisningen i en betydelig grad forbereder elevene på de reaksjoner og sanksjoner de kan vente seg i samfunnet på bakgrunn av hvem der. Einar forklarer hvordan han bruker

case-oppgaver gjennomgående i sin undervisning, som kan være et forsøk på å skape denne generaliserte andre for elevene.

«Men ja, noen ganger har de jo reagert på at det er mange utlendinger i casene, som jeg sa før (ler kort) ... så ja, det kan helt klart bli for mye også, samtidig som det også er viktig å si at dette er jo den undervisningen jeg med min erfaring er best for disse elevene, da.»
(Einar)

Den generaliserte andre skapes gjerne gjennom rollespill og det er mulig å argumentere for at case-oppgavene – der Einar oppgir at formålet er at elevene skal øve seg på ulike reaksjoner i forskjellige sammenlignbare situasjoner – er et slikt rollespill. Konseptet dreier seg rundt de roller og forventninger samfunnet forventer av individet og har med det en form for makroperspektiv, i denne forstand at ungdommer med minoritetsbakgrunn vil kunne møte andre roller og forventninger enn ungdommer med majoritetsbakgrunn. Trude, som også jobber på en skole med høy andel elever med minoritetsbakgrunn, kommer med uttalelser som peker mot det samme.

«[...] det å være en gutt som kommer fra (område), da har du veldig mange blitt fortalt at dette livet ikke er for deg. Du passer ikke inn. Du er ikke norsk nok, du er ikke bra nok. Hudfargen, navnet ditt, bakgrunnen din, det passer ikke inn.» (Trude)

Det er fristende å argumentere for at dette peker entydig på at elever med minoritetsbakgrunn får mer enn gjennomsnittlig opplæring i Meads forståelse av den generaliserte andre, men det er det ikke grunnlag for – hverken i datamaterialets omfang eller innhold. Mer interessant er det å studere Goffmans dramaturgi, som går mer spesifikt inn på de mindre sosiale interaksjoner som foregår i hverdagslivet på et mikronivå. Denne teorien er blitt svært innflytelsesrik, og handler i korte trekk om de ulike roller individene spiller i løpet av dagen – representert av de ulike masker en skuespiller har på seg – og hva som skjer «backstage». Sistnevnte er vanskelig å studere med denne oppgavens metode, så vi konsentrerer oss om hva som skjer *på* scenen.

«De snakker jo om hjemlandet. De arver begrepet fra foreldrene. De har ikke skjønt at de er helt unike og har typ både norske og marokkanske kulturmøter, en blandings, som er en fin øvelse som vi gjorde med oss. De tar gul og blå, gnutker det sammen, dette er pakistansk og dette er norsk, og gnutker det sammen og det blir grønn. Det er identiteten de har hatt. De har den norske, pakistanske og tredje identiteten.» (Trude)

Trudes utsagn er et godt bevis på en goffmansk tilnærming til forståelse og utvikling av selvet, som i praksis tyder på at undervisningen hennes dreier seg rundt de ulike maskene elevene har på seg gjennom dagen. Inga sier på sin side at denne tilnærmingen er ufarliggjørende for elevene, og denne uttalelsen peker på at Goffmans dramaturgi kan være en brekkstang inn mot større identitetsspørsmål.

«Jo, man ser jo på det her som roller, for eksempel. Det er jo noe som kan være litt ufarlig å starte med, det her å jobbe med roller, at man er elev. Jeg har ofte forklart det her med roller, og så får de i oppgave å forklare hvor mange roller de har i løpet av en dag.» (Inga)

Cooley's forstørrelsesglass-teori, som går på en selvforståelse basert på hva man tror at andre tror at man er, er også mulig å spore i enkelte informantutsagn, men ikke hos de som jobber på en skole med tilknytning til områder med lavere enn gjennomsnittlig sosioøkonomisk status. Hos Kjell og Inga er det nemlig hvordan elevene tror de blir forstått som står mer sentralt.

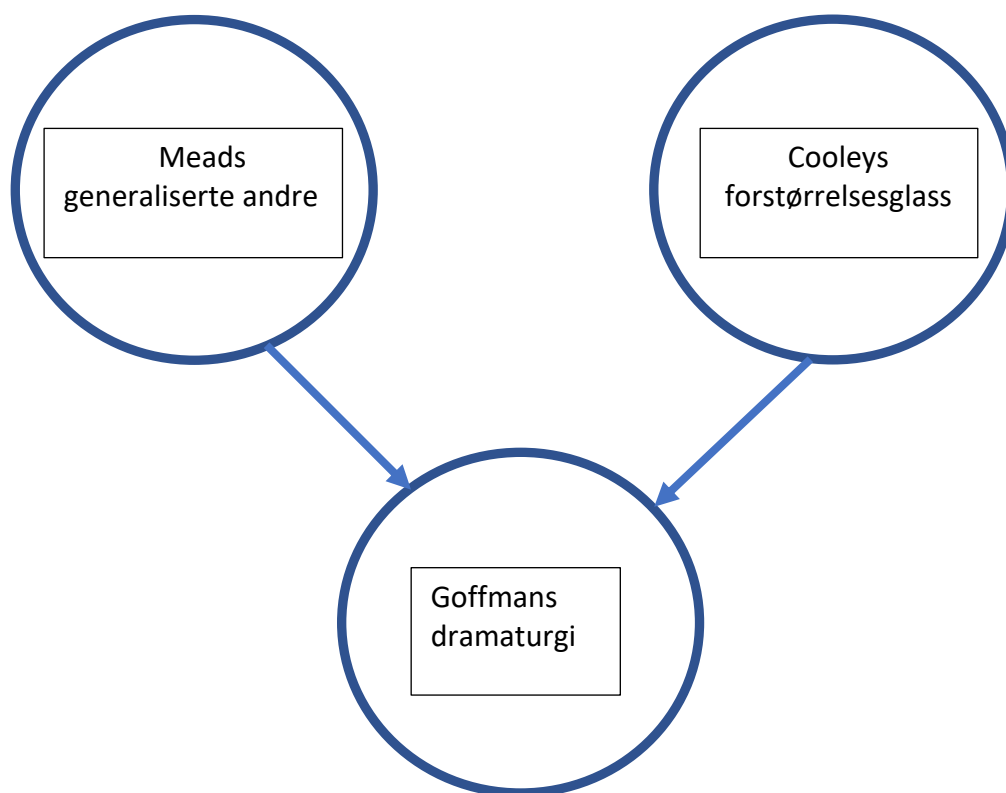
«[...] men jeg er opptatt av å skape en identitet på yrkesfagsprogrammene, da, for å få de til å se at «du går på yrkesfag, vær stolt av det». Si at det er din greie i livet, det er min måte å løfte yrkesfag på.» (Kjell)

Kjells uttalelse her peker på en selvforståelse basert på utdanningsretning, som også kan argumenteres å være innenfor den goffmanske retning, men likevel dreier seg om hvordan elevene opplever at de blir vurdert utenfra og bruker med det sosiale interaksjoner som en form for speil for å internalisere egne verdier, holdninger og overbevisninger

(Cooley, 1902) – og handler ifølge Kjell om de små utsagnene («si at det er din greie i livet») på et mikronivå.

Den dominerende identitetsforståelsen blant informantene sett under ett er altså goffmansk, men det kan tyde på informantene velger forskjellige veier for å nå dette målet. Mens Einar og Trude har bevis på å bruke Meads mer makroorienterte tilnærming til selvforståelse og hvordan samfunnet som helhet forstår dem, er det mulig å argumentere for at Kjell og Inga har en mer Cooley-dominert tilnærming grunnet sin mer mikroorienterte tilnærming. Disse retningene har definitive fellestrekk, begge handler i hovedsak om hvordan individet opplever at andre omfatter dem, men skiller seg, svært grovt forklart, i et makro- og mikroperspektiv.

Jeg ønsker imidlertid å argumentere for at begge veier fører til Rom, som i denne oppgavens identitetsforståelse er Goffmans dramatugi. Rolleforståelse går igjen som en grunnstein hos alle informantenes identitetsforståelse, og alle peker i stor grad mot at deres undervisning dreier seg mot at elevene skal forstå sine roller for på den måten å forstå seg selv.



Figur 5. Utviklingen av selvforståelse blant informantene i denne studien.

4.2.2. Personlig eller kollektiv identitet?

Utredningen ovenfor gir en interessant bro over til en kortere og interessant diskusjon om hvor stor grad informantene vektlegger personlig identitetsutvikling og utviklingen av rolleidentitet i sin undervisning. Ettersom Goffmans dramaturgi ser ut til å være dominerende, er det nærliggende å anta at informantene legger størst vekt på rolleforståelse for på den måte legge til rette for elevenes egen identitetsforståelse. Det er også et mønster som går igjen hos alle informanter, implisitt eller eksplisitt. Einar sier for eksempel eksplisitt at hans undervisning inneholder 70 prosent rolleidentitet og resten personlig identitet, noe også Kjell implisitt peker på – mens Trude er klart på at det ene ikke kan eksistere uten det andre.

«[...] det er å få de til å reflektere over seg selv, **hvem er jeg i et system**, da. Det er det jeg er opptatt av.» (Kjell, min utheving)

«Begge deler. Du kan ikke skille. Må de ikke være trygg i seg selv i møte med andre, og responsen i det kollektive gjør deg tryggere i deg selv. Det bygger på hverandre og forsterker hverandre. Noe er veldig kollektivt, annet er mindre interaksjoner. Vi gjør jo begge deler.» (Trude)

Det er fristende å argumentere for at dette er paradoksalt med tanke på at livsmestring skulle inn i skolen blant annet på bakgrunn av økt individualisering i samfunnet, men den konklusjonen blir for lettvin. Informantenes utsagn viser heller at de har et samfunnsperspektiv på identitetsforståelsen, og som jeg har utledet ved hjelp av Goffman, er dette en måte å utvikle selvforståelsen på. Det mest interessante er hvordan informantene velger forskjellige veier til Goffman, og illustrerer tydelig at det er ulike veier til samme mål basert på de sosiale strukturene informantene jobber innenfor.

4.4.3. Didaktiske implikasjoner

I denne delen av analysen er det vanskelig å trekke konkrete didaktiske implikasjoner ut av hvilken identitetsforståelse informantene implisitt oppgir at de underviser i, men den kan heller tjene til å belyse noen av de bakenforliggende mekanismene til det som tross alt er en bærebjelke i livsmestring i samfunnskunnskap – utviklingen av selvforståelse.

Ved å ha søkelys på samfunnsstrukturene elevene blir preget av, vil de på denne måten kunne utvikle sin selvforståelse på bakgrunn av disse. Det gir en interessant bro over til neste og siste tema for analyse- og diskusjonsdelen.

4.3. Livsmestrings potensial for dannelse

«Dannet, duganes menneske, er det ikke det det handler om?» (Trude)

Så lenge grunnskolen har hatt en formålsparagraf, har en form for danning ligget i grunn; fra «den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaber og Færdigheter, som ethvert Medlem av Statsamfundet bør besidde» i 1848; via «slik at dei kan bli gagns menneske både åndeleg og kroppsleg» i 1959; til dagens formålsparagraf, der formålet blant annet er å gi elevene

opplæring «slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn» fra 1998 (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Alle informantene er inne på dette dannelsingsaspektet som en sentral del av formålet med deres undervisning i livsmestring, og alle informantene er i større eller mindre grad inne på av livsmestringens virkelige mål er å utdanne «gagnlege og sjølvstendige menneske» – på sett og vis er det mulig å argumentere for at *dette* er selve betydningen av innholdet de legger i livsmestring.

Men som med de ovennevnte temaene, er det også her skilnader i hvordan dette praktiseres fra informant til informant, og denne delen tar for seg hvordan de ulike informantene oppgir, enten eksplisitt eller implisitt, at de jobber mot dette dannelsingsmålet. Det blir også knyttet opp mot samfunnsfagets formål, slik definert av Dewey (2000), Klafki (2001) og Freire (1973), før en siste diskusjon knytter det opp mot selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet slik definert av Klafki (2001). Kjell har en dannelsingsforståelse som knytter seg tett opp mot Dewey og det jeg videre utledet til Biestas (2009) kvalifiseringsbegrep.

«[...] jeg har et inntrykk av de fleste som blir lærere har lyst til å gjøre et gagns menneske, som det het i gamle dager. Alle skal få lov til å få ut sitt potensial. Du vil at etterslektene skal kunne noe». (Kjell)

Kjells utsagn er på flere måter et ekko av det Dewey peker på som et sentralt formål med utdanning som helhet: «Utdanningens mål er at hvert enkelt individ skal kunne utvikle seg til det ytterste av sine muligheter» (Dewey, 2000, s. 212). Også Einar er veldig opptatt av Deweys perspektiv om at utdanning ikke skal skje for å plassere individene i allerede eksisterende politiske og sosiale strukturer.

«Nei, jeg vet ikke helt hvor jeg vil hen nå, men jeg tror livsmestring er utrolig viktig for at elevene kan forstå litt det som skjer rundt dem og hvorfor det skjer, da, og selv om de kanskje ikke sier det direkte, så virker det som de er ganske opptatte av det, fordi de vet jo at dette er noe som blir viktig for dem.» (Einar)

Her forlater vi Dewey for et øyeblikk, for å heller peke på det kanskje mest interessante funnet i studien fra et dannelsesperspektiv – som igjen følger et lignende mønster som de tidligere temaene. Det er nemlig gode grunner til å argumentere for at de to informantene fra skoler tilknyttet områder med lavere enn gjennomsnittlig sosioøkonomisk status har større innslag av Freires frigjøringspedagogikk – som kanskje er å forvente all den tid det er veldokumentert at personer med minoritetsbakgrunn opplever større grad av ulike former for diskriminering i samfunnet enn den gjennomsnittlige personen med majoritetsbakgrunn. Einars uttalelse går rett i kjernen på denne frigjøringspedagogikken:

«[...] så om jeg kan snakke om for eksempel det vi har snakket om, da, at det kan komme rasistiske bemerkninger og sånn ... jeg tror det er viktig at de får en forståelse for det og hvordan de kan reagere når sånne ting skjer. Hva er grunnen til at det skjer med meg, og ikke med han, for eksempel. Der er vi kanskje litt inne på kjernen av det jeg mener dette handler om, da, at de skal forstå hvorfor folk blir behandlet ulikt på bakgrunn av ... ja, bakgrunnen deres». (Einar)

Her peker Einar på den «smertefulle» prosessen der å gjøre individene kjent med den undertrykte posisjonen de har. Som Freire skriver, vil den undertrykte først vil bli fri når den blir klar over denne posisjonen og kjemper seg ut av den (Freire, 2003). Sistnevnte poeng – å kjempe seg ut av den undertrykte posisjonen – er det imidlertid få eller ingen bevis for at informantene legger til grunn i sin undervisning, og slik sett er det mulig å argumentere for at de kun «oppfyller» første del av frigjøringspedagogikken.

På den annen side er det nærliggende å argumentere for at så lenge den undertrykte blir klar over sin posisjon, i dette tilfellet gjennom samfunnskunnskapsundervisning, vil det være opp til individet selv å kjempe seg ut av den. Det vil imidlertid være et individualistisk fokus på frigjøring, og impliserer at de undertrykte som ikke klarer å kjempe seg ut, gjør det grunnet egne tilkortkommenheter. Dermed blir det viktig at frigjøringspedagogikken ikke bare opplyser om, men også gir redskaper til å «kjempe seg ut av» posisjonen som undertrykt. Som Freire peker på, er det problemformulerende undervisning som fungerer som en nøkkel for å lykkes med dette – og Einars vekt på case-oppgavene kan tyde på at han

har betydelige innslag av denne problemformulerende undervisningen. Trude impliserer at hun gjør det samme gjennom eksempelets makt:

«For å være ærlige mener jeg de er dønn heldige som får møte meg, jeg er likestilling, rett til å elske hvem man vil, tror ikke på noen gud. Om jeg er stereotyp, vil jeg si at dette ikke er noe pappaen deres hjemme vil si. Vi bygger relasjoner som gjør at jeg kan pushe og gjøre at vi kan diskutere.» (Trude)

På denne måten, argumenterer hun, viser hun verdiene til en som er «norsk nok», slik hun tidligere har oppgitt er målet for mange av elevene sine – og som det er mulig at vil være målet i frigjøringen til elevene, å bli «norsk nok» vil føre dem ut av undertrykkingen. Det er ikke mulig å finne bevis for den samme frigjøringstankegangen hos de øvrige to informantene – som har et mer deweyisk perspektiv gjennom sitt fokus på å «få ut potensialet», slik Kjell er sitert på over. Frigjøringsperspektivet til Einar og Trude gir imidlertid anledning til å diskutere hvordan informantene i denne studien befinner seg innenfor én spesiell retning innen danningsteori.

4.3.1. Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk

Som nevnt er det spesielt tre nøkkelferdigheter som danner grunnlaget for Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk; evne til selvbestemmelse, forstått som evne til å råde over egne, personlige levevilkår og livsanskuelser; evne til medbestemmelse, forstått som muligheten og ansvaret for utformingen av våre felles samfunnsmessige og politiske forhold; og evne til solidaritet, forstått som en innsats for de mennesker som får sin evne til selv- og medbestemmelse hindret av ulike samfunnsmessige forhold (Klafki, 2001).

Dette selvbestemmelsesaspektet er på mange måter et ekko av livsmestringsbegrepet slik definert av Utdanningsdirektoratet (2020b): «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv». Denne definisjonen, samt diskusjonen av informantenes forståelse av livsmestringsbegrepet, gir grunn til å anta at det blir en overvekt av selvbestemmelse i undervisningen, sett fra et klafkisk perspektiv. Det mest overraskende funnet i denne studien i så henseende er dermed ikke at selvbestemmelse er dominerende i informantenes utsagn, men heller hvor *lite*

medbestemmelse og solidaritet kommer til syne. Det utsagnet som er nærmest å inkludere annet enn selvbestemmelse er dette fra Trude:

«Min tanke i samfunnsfag, og andre fag, er at det viktigste er å gjøre to ting: pirre nysgjerrigheten og skape et engasjement og deltakelse. Jeg vil de skal få seg en jobb og stemme ved neste valg.» (Trude)

Dette er et informasjonstungt utsagn fra Trude sett med Klafkis øyne, og hun er her inne på store deler av kjernen i hans kritisk-konstruktive didaktikk. Ved å hevde at hun både vektlegger at hun ønsker å pirre nysgjerrigheten og skape et engasjement og deltakelse, peker hun her på både selvbestemmelse og medbestemmelse – men mest på sistnevnte. Andre del av utsagnet har både et individualistisk perspektiv (få seg en jobb) og et medbestemmelsesperspektiv (stemme ved neste valg). Det er også mulig å argumentere for at Inga har et medbestemmelsesperspektiv i sin livsmestringsundervisning, men det er med et annet mål enn Trude, som sier at det å påvirke politiske strukturer er et bevisst mål for hennes del. For Inga handler det mer om samfunnsnyttten:

«Hvis du ikke lykkes i utdanning, som jeg som lærer er en del av, får vi ikke en god borger som samfunnet kan nytte seg av, som kommer ut i arbeid, kan betale skatt og bidra inn igjen i samfunnet.» (Inga)

Som nevnt er det fristende å si at denne uttalelsen peker på et medbestemmelsesperspektiv, men det ligger heller tettere opp mot både formålsparagrafen i Opplæringslova (1998, § 1-1) og Biestas (2009) kvalifiseringsbegrep – der det er mulig å argumentere for at målet implisitt er å bidra inn igjen i samfunnet. Implisitt er det mulig å argumentere for at dette er et solidaritetstegn etter klafkisk definisjon, men det er ikke belegg i datamaterialet for å argumentere for at dette er gjennomgående for informantene.

4.3.2. Eksempelets makt

Tidligere nevnt er en gjensidig dialog mellom subjektet (eleven) og objektet (innholdet), gjerne omtalt som «den dobbeltsidige åpning» – som vil si at innholdet åpnes

for individet og at individet åpner seg for innholdet (Straum, 2018) – sentralt for dannelsesprosessen i Klafkis pedagogikk. Innholdet som kan skape en slik dobbelt åpning er det såkalte eksemplariske prinsipp, som ifølge Klafkis innholdskriterier må være elementært, historisk-elementært og fundamentalt (Klafki, 2001, s. 144).

Igjen er det informantene fra skole tilknyttet områder med lavere enn gjennomsnittlig sosioøkonomisk status som kommer med uttalelser som kan knyttes opp mot det eksemplariske prinsipp, uten at det er noe åpenbare grunner for hvorfor Kjell og Inga ikke skal gjøre det. Det er mulig å argumentere for at dette prinsippet bør være universelt i utdanningen, og selv om utsagnene til Einar og Trude peker i den eksemplariske retning, er det også visse kriterier som ikke er oppfylt. Trude snakker om hvordan hun bruker Leo Ajkic i undervisningen sin, på spørsmål stilt med bakgrunn i observasjonsøkten før intervjuet.

«Han elses for den han er, uten å være politiker, selv om han er politisk. Jeg prøver alltid å legge det til deres verden. Vi er oss selv nærmest, så vi begynner nærmest og gjør det større, ikke motsatt. Vi begynner jo her, og går små skritt utover. Veldig nært til de, deres egen verden, og tar opp ting som skjer på skolen, i bydelen eller i (by) eller i foreldrenes hjemland. Det er også verdt mye.» (Trude)

Trudes utsagn her peker i retning av dette eksemplariske prinsippet og hun uttaler implisitt at hun ønsker å åpne innholdet for elevene gjennom det nære. Observasjonsøkten tilknyttet dette aktuelle utsagnet ga imidlertid få bevis for at elevene åpnet seg for innholdet, selv om det er vanskelig å trekke noen tydelige argumenter fra dette – all den tid det kun var en kort sekvens i en lengre undervisningsøkt. Derfor fokuserer jeg heller på hvordan dette implisitt påvirker betydningen av innholdet i livsmestringsundervisningen, og det er mulig å argumentere for at innholdet – fra Trudes side – oppfyller flere av kravene for å skape denne dobbeltsidige åpningen. Hun bruker bevisst et forbilde med lignende bakgrunn som elevgruppa har, for på den måte knytte verden og skolen tettere sammen. På denne måten ønsker hun å formidle forbildets verdier og holdninger.

Utsagnet tyder imidlertid ikke på mer enn en start på en prosess som kan lede mot denne dobbeltsidige åpningen, men gir likevel grunn til å peke på at dette er en mer fremtredende del av Trudes undervisning enn flere av de andre informantene. Også Einar,

som jobber på en skole med sammenlignbar sosioøkonomisk tilknytning, har et fokus på det eksemplariske i sin undervisning i identitet og dermed livsmestring:

«[...] jeg har alltid brukt mye case-arbeid for å undervise elevene mine om identitet, først og fremst, da, der jeg har tatt utgangspunkt i deres historier eller historier ... historier som ligner for å vise frem poenget og lage oppgaver rundt, da [...]». (Einar)

Her er det innslag av hva Klafki ville pekt på som det «elementære» og «fundamentale», men det er færre bevis for at dette knyttes opp mot det historisk-elementære – med unntak av et par utsagn som peker i retning strukturene som gjør at den aktuelle elevgruppen kan oppleve rasisme, arbeidsledighet eller lignende livsutfordringer. Dette utsagnet kan tyde på at Einar går lengst av informantene for å oppfylle det eksemplariske prinsipp og slik legge til rette for den dobbeltsidige åpningen Klafki idealiserer:

«Det handler egentlig ikke om å forstå så mye hva som skjer, men heller hvorfor det skjer og med akkurat dem. Det er der vi bruker casene ganske aktivt, sånn at de kan peke på hvorfor ting skjer og hva de kan gjøre.» (Einar, informant 1).

Årsaken til at dette er en interessant tilnærming, er at Einar eksplisitt sier han jobber mye med å knytte skole og verden sammen – likt det vi finner hos Trude – og med det legger tydelig vekt på strukturene som omgir elevene. Her går også Einar vekk fra det individualistiske fokuset og har et mer samfunnsrettet perspektiv. Dette kan imidlertid bidra til fremmehedsaversjonen nevnt av Ziehe (2014). Skarpenes (2021, s 146) hevder dette videre kan føre til den kunnskapsmessig «oppløsning» om den personlige erfaring blir satt for høyt på bekostningen av relevansen det har for samfunnet. Å kritisere informantene i denne studien for dette er det imidlertid ikke grunnlag for, men momentet pirrer likevel til nysgjerrighet om å studere dette nærmere.

De øvrige informantene gir interessant nok få utsagn som peker i samme retning. Det bør ikke tas til inntekt for et argument om at de ikke bruker eksemplarisk undervisning, men kan heller antyde at det ikke er like *dominerende* hos dem som hos Trude og Einar.

4.3.3. Didaktiske implikasjoner

Diskusjonen ovenfor tyder på at det innenfor livsmestring ligger et vesentlig potensial for dannelse, men likevel er det to sentrale elementer som i stor grad mangler for å oppfylle Klafkis forståelse av «Bildung» – medbestemmelse og solidaritet. Det betyr videre at det er mulig å argumentere for at om man skal kunne si at livsmestring er et viktig redskap i elevenes dannelse, må det fylles ut med elementer som også inkluderer medbestemmelse og solidaritet. Samtidig bør ikke livsmestringsbegrepets potensial for selvbestemmelse undervurderes, og det støttes videre av funnene som peker på at både Freires frigjøring og den deweyske forståelsen av utdanningens mål går igjen hos flere av informantene. Dette har en betydelig verdi i dannelsesøymed.

For at livsmestringspotensial for dannelse skal fullt ut oppfylles, er det imidlertid mulig å argumentere for at forståelsen av livsmestring må romme mer enn selvbestemmelse. Definisjonen åpner for dette: «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2020b), der det definitivt er mulig å argumentere for at «å kunne påvirke faktorer» har et klart medbestemmelsesperspektiv. Det virker imidlertid som at informantene i denne studien forstår livsmestring i større grad som selvbestemmelse enn medbestemmelse, som det er mulig å argumentere for at hemmer dannelsespotensialet i deres livsmestringsundervisning.

Fraværet av sosialiseringsbetydning i deres undervisning er kanskje det funnet som sterkeste bygger opp under kritikken om at livsmestring har en for individualistisk betydning. Det er vanskelig å argumentere for at begrepet i seg selv åpner for solidaritet, og denne studien viser at informantene ikke oppgir at de har dette perspektivet i sin livsmestringsundervisning. Videre vil det være naturlig å argumentere med at et annet nytt tverrfag – demokrati og medborgerskap – har det største ansvaret for å fylle dette tomrommet.

Likevel ønsker jeg her å argumentere for at livsmestringsbegrepet i seg selv og også informantenes forståelse av det bør åpne for en diskusjon om evne til solidaritet bør være en større del av forståelsen av det å mestre eget liv. I Klafkis forståelse av Bildung vil ikke danning kunne oppfylles ordentlig uten alle tre elementer, og livsmestringsbegrepet bør ikke fraskrive seg ansvaret for denne solidaritetsevnen – som funnene i denne studien kan tyde på at det gjør.

4.4. Oppsummerende betraktninger

Informantenes forståelse av livsmestring som begrep, som dermed påvirker betydning de legger innholdet i stor grad, er interessant nok svært varierende fra de ulike informantene – der det som nevnt kan trekkes et påfallende skille mellom informantene som jobber på skoler tilknyttet områder med lavere sosioøkonomisk status og de som ikke gjør det. Dette er interessant fordi det kan brukes til å argumentere mot et av de mest sentrale argumentene mot livsmestringsbegrepet, at det er for vidt definert.

Denne studien tyder nemlig på at den vide definisjonen er viktig for at samfunnskunnskapslærerne skal kunne tilpasse innholdet og betydningen til den aktuelle elevgruppen de har, som er omgitt av vidt forskjellige sosiale strukturer og har like forskjellige forutsetninger i livet. Skulle begrepet snevres inn, vil denne muligheten kunne gå tapt. Dermed ønsker jeg å avslutte diskusjonen om lærernes forståelse av livsmestringsbegrepet med at det ikke finnes tydelige bevis for at den brede definisjonen av begrepet ikke er en hemske, men i visse tilfeller til og med kan være en *forutsetning* for at lærerne lykkes best mulig med sin livsmestringsundervisning.

Videre peker den sprikende forståelsen på et mulig behov for en større diskusjon om hva innholdet i den nye livsmestringsundervisningen skal være. Informantene oppgir svært ulikt innhold i sin undervisning, og jeg ønsker med dette studiet å bidra til en økt bevisstgjøring om hvordan vi skal diskutere en ny didaktisk retning jeg altså velger å kalle ***livsmestringsdidaktikk***.

Jeg ønsker videre å argumentere med at dette begrepet er nødvendig for å legge til rette for en felles forståelse av undervisningen – som også vil kunne øke potensialet for individuelle tilpasninger av hovedsakelig to årsaker. (1) Livsmestringsdidaktikkens betydning vil være hvordan livsmestring undervises, som denne studien har vist spriker stort fra lærer til lærer og dermed argumenterer for en felles grunnmur. (2) Å etablere begrepet vil kunne legge til rette for mer målrettet diskusjon rundt livsmestringsdidaktikk.

Selv om jeg i første del argumenterer for at det er et lite bevis for at livsmestring brukes som verktøy for å håndtere en **økende individualisering av samfunnet** basert på den eksplisitte forståelsen informantene har av begrepet, er det gode grunner for at det likevel

er et tydelig individualistisk fokus i undervisningen de gir – først og fremst begrunnet med fraværet av solidaritetsinnhold i deres forståelse av begrepet. Dette kan også forklares med fraværet av eksplisitte spørsmål knyttet til solidaritet i intervjuene. På den annen side kunne spørsmål knyttet til vektlegging av elevenes selvregulering vært interessant – det er grunn til å vente at dette hadde blitt sett på som viktig hos flere av informantene, men det blir kun spekulasjon fra min side.

Det kan være fristende å peke på dette som et paradoks – der ett funn viser at de ikke vektlegger individualisme eksplisitt i sin forståelse av begrepet, mens et annet antyder at solidaritet ikke er en del av det – men det vil være en forhastet konklusjon. I stedet mener jeg dette argumenterer for at solidaritetsperspektivet ikke kommer tydelig nok frem i selve definisjonen av livsmestring, som kan bidra til å fraskrive solidaritetsansvaret for livsmestringsundervisningen. Dette er også et tydelig bevis på en meritokratisk forståelse av livsmestringsbegrepet blant informantene i denne studien.

At alle informantene har en identitetsforståelse som kan peke på Goffmans dramaturgi er interessant i den forstand at det kan bidra til å oppfylle det sosiale perspektivet lagt til grunn for livsmestring i fagfornyelsen. Dette viser at informantene i denne studien underviser elevene i en identitetsforståelse med et tydelig rolle- og sosialt perspektiv, som kan tas til inntekt for en mindre individualisert retning i undervisningen. Jeg skal imidlertid være varsom med å være for kategorisk her, ettersom Goffmans dramaturgi først og fremst handler om utviklingen av individets selvforståelse – der sosiale interaksjoner på et mikronivå er et middel for nå dette «målet». I stedet peker det på at informantene i stor grad anerkjenner det sosiale aspektet ved identitetsdannelse.

Livsmestring virker ut fra funnene i denne studien å ha et tydelig potensial for dannelse; både i henhold til Deweys målsetning om at hvert enkelt individ skal kunne utvikle seg til det ytterste av sine muligheter, slik også Verdens Helsesorganisasjon definerer helse; også i henhold til Freires frigjøringspedagogikk, som var mest tilstedeværende hos informantene fra skoler tilknyttet områder med lavere enn gjennomsnittlig sosioøkonomisk status, i den forstand at livsmestring kan bidra til å hjelpe den undertrykte forstå sin posisjon; og ikke minst i henhold til Klafkis forståelse av «Bildung», der livsmestring kan vurderes som en sentral del av å oppfylle selvbestemmelseskriteriet.

Det er imidlertid verdifullt å påpeke at, selv om jeg her argumenterer for at denne studien viser at livsmestring har et potensial for dannelse, vil det på langt nær oppfylle hele potensialet alene. Til det er solidaritetsprinsippet for fraværende blant informantenes utsagn.

Videre er det mulig å utlede at denne studien bygger opp under kritikken om at livsmestringsbegrepet har et for individualistisk fokus, for selv om spesielt to av informantene peker på at de også bruker undervisningen til å belyse de sosiale strukturene som omgir dem, er det likevel individet som blir overlatt til å håndtere utfordringene som oppstår av disse sosiale strukturene i informantene til denne studien.

Nærmest gjennomgående for hele studien er tydelige forskjeller på hva informantene legger til grunn for sin livsmestringsundervisning basert på de sosioøkonomiske forhold som omgir skolen. Ettersom denne studien har et tilfeldig utvalg, kunne en langt mer treffsikker tilnærming vært en case-studie av flere skoler med sammenlignbar sosioøkonomisk bakgrunn – for virkelig å kunne studere hvordan lærere her legger til rette for god livsmestring. Resultatene i denne studien kan dermed tjene som et oppspark til, men på langt nær konklusjonen av, et mer differensiert syn på livsmestringsdidaktikk ut fra de ulike sosioøkonomiske forhold som omgir norske skoler.

Konklusjon

Denne studien har kun satt søkelys på læreres oppgitte verdier og avgjørelser, og viktig empiri for en ytterligere forståelse av livsmestring vil kunne samles inn gjennom å analysere videodata fra klasserommene og gjøre intervjuer med elevene. På denne måten vil man kunne samle inn empiri på hvordan denne opplæringen blir oppfattet for dem, hva de oppgir selv at de er opptatt av å lære og hvordan denne undervisningen kan bidra til danning.

Danningspotensialet i livsmestring er i høyeste grad til stede, men funnene i denne studien gir grunn til diskusjon rundt hvorvidt solidaritetsperspektivet er til stede i for liten grad. Om livsmestring til det fulle skal kunne være dannende, i Bildung-forståelsen av begrepet, mangler dette sentrale elementet i både definisjonen og informantenes forståelse. Videre er det med dette mulig å argumentere for at livsmestring har et tydelig individualistisk fokus, slik enkelte kritikere har påstått. Dermed ønsker jeg med denne studien å bidra til en økt diskusjon om solidaritetsperspektivet i livsmestring, som synes å være begrepets største mangel i et dannelsesperspektiv.

Livsmestring har vært et særdeles interessant begrep å studere i praksis. Nettopp den vide definisjonen har gjort det givende å studere hvordan lærerne i denne studien oppgir at begrepet blir operasjonalisert i den praktiske undervisningen, og viser hvor tydelige forskjeller det kan være ut fra de sosiale strukturene som omgir den aktuelle skolen. I dette ligger også mye av potensialet i livsmestring. Ettersom det er et tydelig individualistisk innslag i betydningen informantene legger i begrepet, er det gode argumenter for at det må være så bredt definert for å kunne operasjonaliseres i ulike undervisningskontekster. Et annet forslag til videre studier er dermed hvordan lærere faktisk *gjennomfører* denne undervisningen – ikke hvordan de *oppgir* at de *gjør* det, som denne studien har tatt for seg.

Formålet med denne studien har vært å komme med et smalt og konsentrert bidrag fra livsmestringsundervisning i samfunnskunnskap på videregående skole til den større samtalen gjennom det nye begrepet livsmestringsdidaktikk – for på den måte å være med på diskusjonen om hvordan fremtidens innhold og betydning kan være når begrepet, undervisningen og skoleverden beveger seg videre.

Litteratur

- Bahn, & Barratt-Pugh, L. (2013). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative Social Work*, 12(2), 186–199. <https://doi.org/10.1177/1473325011420501>
- Bakken, A. (2021). Ungdata 2021. Nasjonale resultater. *NOVA Rapport 8/21*.
- Befring. (2015). Forskningsetikk. I Befring (Red.), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28–35). Cappelen Damm akademisk.
- Biesta. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Blikstad-Balas. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International journal of research & method in education*, 40(5), 511–523. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2016.1181162>
- Boeije. (2010). Principles of qualitative analysis. I Boeije, *Analysis in qualitative research* (s. 76–92). SAGE.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Psykologtidsskriftet*. Hentet 06.03.2022 fra: <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2017/08/folkehelse-og-livsmestring-i-skolen>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Callero, P. L. (1985). Role-identity salience. *Social psychology quarterly*, 203-215.
- Cooley, C. H. (1902). Looking-glass self. *The production of reality: Essays and readings on social interaction*, 6, 126-128.
- Creswell, & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice: Getting good qualitative data to improve educational practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforl.

- Dewey J. (2000). Den nye pedagogikk. I: Vaage S, Thorbjørnsen KM, Vaage S, red. *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*. Abstrakt forlag; 2000:177–213.
- Firebaugh. (2007). There Should Be the Possibility of Surprise in Social Research. I G. Firebaugh, *Seven rules for social research* (s. 1–30). Princeton University Press.
- Freire P. (2003). De undertryktes pedagogikk. I: Lie S, Berkaak OA, red. *De undertryktes pedagogikk*. De norske bokklubbene; 2003:42–60.
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1983). Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy-based self-esteem. *Social psychology quarterly*, 77-88.
- Gleiss, & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Goffman, E. (1959). The presentation of self in everyday life. 1959. *Garden City, NY*, 259.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-607.
- Hopmann S. Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European educational research journal EERJ*. 2007;6(2):109–124
- Klafki W. (2000). Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktiks grundtræk. I: *Dannelsesfortellinger og didaktikk: nye studier*. 2000:101–160.
- Kunnskapsdepartementet (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova).
- Kunnskapsdepartementet (2006). Formålsparagrafen gjennom tidene. Bostadutvalget, notat av 18. september 2006. Hentet 02.05.2022 fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/bostadutvalget/formalsparagrafens-historie2.doc>
- Kunnskapsdepartementet (2016). Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordyping – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

- Madsen, O. J. (2020). Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene? Oslo: Spartakus forlag.
- Mullaliu, A. (2020). Livsmestring og folkehelse i opplæringen. Universitetet i Agder.
- Mead, G. H., & Schubert, C. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago press.
- Mijs, J. J. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, 29(1), 14-34.
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-based nursing*, 18(2), 34-35.
- Norges Offentlige Utredninger (NOU) (2015: 8). Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser.
- Nygaard, O. J. E. (2021). Livsmestring og psykisk helse i samfunnskunnskap. Oslo: Universitet i Oslo.
- Patton. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 pt 2), 1189–1208.
- Patton. (2002). Data Collection Decisions. I M. Q. Patton, *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed., s. 255–263). Sage Publications.
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of health and social behavior*, 2-21.
- Saldaña. (2013). An introduction to codes and coding. I Saldaña, *The coding manual for qualitative researchers* (3. utg., s. xix, 303 s.). Sage.
<https://www.sfu.ca/~palys/Saldana-CodingManualForQualResearch-IntroToCodes&Coding.pdf>
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A., & Klassen, R. M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, 72, 129-136.
- Skarpenes, O. (2021). De unges problem. *Nytt norsk tidsskrift 1-2 2021*.
- Spurkeland, J. (2005). Relasjonskompetanse. *Resultater gjennom samhandling*, 1.

- Straum, O. A. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. *Kateorgial danning og bruk av IKT i undervisning (Fuglset red.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). Livsmestring i skolen (1. utgave). Oslo: Gyldendal.
- Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag–hva innebærer det? I OAS Kvamme & E. Sæther (red.).
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2004). From collectivism to individualism? Education as nation building in a Scandinavian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 141-158.
- Time, J. K. & Høeg, E. (2020): Pensum: Å takle livet. *Morgenbladet*, 14.08.2020, ss. 6-11.
- Utdanningsdirektoratet, 2020a. Lærerpiln i samfunnskunnskap vg1/vg2 (SAK01-01). Tverrfaglige temaer. Lest 4.1.2022: <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet, 2020b. Overordnet del. Folkehelse og livsmestring. Lest 6.3.2022. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (1988). On the social nature of human cognition: An analysis of the shared intellectual roots of George Herbert Mead and Lev Vygotsky. *Journal for the theory of social behaviour*, 18(1), 117-136.
- Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift* (2018: 2), ss. 177-193.. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06>
- Willetts, D. (2006). The future of meritocracy. *The Political Quarterly*, 77, 237-243.
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354.
- World Health Organization (2018). Mental health: strengthening our response. Hentet 06.05.2022 fra: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- World Health Organization (2020). Constitution of the World Health Organization. *Basic documents – 49th edition*. Hentet 06.05.2022 fra: https://apps.who.int/gb/bd/pdf_files/BD_49th-en.pdf#page=6

- Ziehe, T. (2004). Øer af intensitet i et hav af intensitet i et hav av rutine. *København: Politisk Revy.*

Alle kildene som er brukt i denne oppgaven er oppgitt her.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskriv til informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

20.05.2022, 14:09

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om livsmestring i videregående skole](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

187975

Prosjekttittel

Masteroppgave om livsmestring i videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektperiode

01.10.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
27.08.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.08.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/60895b6e-3f0c-4f4c-9eff-7190f35909a7>

1/2

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet «Livsmestring i klassen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan lærere i samfunnsfaget legger til rette for livsmestring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å kartlegge hvordan samfunnsfaglærere på videregående trinnet legger til rette for læring innen livsmestring, det nye tverrfaget fra og med LK20. Gjennom intervjuer vil jeg finne ut hva dere – samfunnsfaglærerne – tenker rundt begrepet og hvilke verdier som ligger til grunn for arbeidet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo (heretter UiO) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål enten fordi jeg har vært i praksis hos din skole, fordi jeg er henvist via veileder eller fordi jeg er blitt henvist fra administrasjonen. Utvalget i min oppgave er samfunnsfaglærere på videregående skole og om du får denne henvendelsen, er det utelukkende basert på dette kriteriet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du sier ja til å delta, vil jeg gjennomføre ett intervjuer á 30 til 60 minutter som blir tatt opp med lydopptaker og lagret i en kryptert, personvernsikret database hos UiO.

Det er frivillig å delta

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

Din deltakelse vil heller ikke få konsekvenser for den daglige opplæringen. Jeg kommer til å innrette meg etter din timeplan.

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.

UiO har utviklet en kryptert, personvernsikret dataoppbevaringstjeneste jeg kommer til å benytte for å lagre lydopptakene. Eventuelle notater vil kun kategoriseres som lærer 1, 2, etc. Disse vil makuleres idet prosjektet er over. Lydopptakene slettes etter prosjektet er over.

Dere vil ikke kunne kjennes igjen i publikasjonen. Eneste identifikatorer er arbeidsfylke og fagretning.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2022. Materialet vil ikke være tilgjengelig etter dette, hverken for meg eller andre.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiO 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:

- UiO ved Jens Friberg (93045525 & jensqwe@hotmail.com). Min veileder og ansvarlige er Hege Roaldset (hege.roaldset@ils.uio.no & 95761076)
- Vårt personvernombud: personvernkontakt@uv.uio.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Hege Roaldset

Student
Jens Friberg

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Livsmestring i klassen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju med prosjektleder, hvis data blir slettet etter prosjektets slutt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguiden er semistrukturert, som vil gi anledning til å stille oppfølgingsspørsmål og lignende. Ved observasjon av informantenes timer, vil det kunne brukes artefakter fra observasjonsnotatene til å stille spørsmål.

Oppstart

- Hvilken utdanning, stilling og arbeidserfaring har du i skolen?

Livsmestring:

- Hva legger du i begrepet livsmestring?
- I hvilken grad er det fokus på livsmestring i din skole? Herunder fellestid, semesterplaner og liknende.
- Hvordan jobber du som lærer for å legge til rette for livsmestring i din undervisning?
- Hva tenker du er lærerens rolle i dette?
- Ta med artefakt av kompetansemål, få lærere til å rangere fra 1-5 hvor mye dette vektlegges. Begrunn svaret.
- Hva opplever du at elevene er opptatt av å mestre?
- Hvordan kan man i samfunnskunnskap legge til rette for denne mestringen?
- Hva opplever du er viktig at elevene kan mestre, innenfor samfunnskunnskapens rammer?
- I hvilken grad bruker du livsmestring til å håndtere individualiseringen av skolen?

Identitet

- Hva gjør du for å sikre god opplæring rundt elevenes identitetsforståelse?
- Når du underviser i samfunnskunnskap, hvordan vektlegges forståelsen av individuell og kollektiv identitet på en skala fra 1 til 10? Begrunn svaret.
- Finnes det noen motsetninger mellom individuell og kollektiv identitet, i ditt syn? Hvis ja, hvilke?
- Hvordan bruker du livsmestring i arbeidet med danning?

Livsmestring i læreplanen:

- Hva er dine tanker rundt livsmestring som nytt tverrfaglig tema i læreplanen?
- Hvilke eventuelle fordeler og ulemper ser du ved dette?
- I hvilken grad har dette endret måten du jobber på? Hvis endring: Hvordan?

Avslutning:

- Er det noe du mener er viktig som ikke er kommet fram? Er det noe du ønsker å utdype.