



UNIVERSITETET
I OSLO

RAPPORT 2

Å mestre livet i 8. klasse

Perspektiver på livsmestring
i klasserommet i sju fag

EDUCATE

EVALUERING AV FAGFORNYELSEN I FAG

Lisbeth M. Brevik, Greta B. Gudmundsdottir,
Rebecca L. S. Barrang, Katherina Dodou, Gerard Doetjes,
Ingrid Evertsen, Beate Goldschmidt-Gjerløw,
Kirsten M. Hartvigsen, Ove E. Hatlevik, Anja R. Isaksen,
Camilla G. Magnusson, Nora E. H. Mathé, Henriette Siljan,
Roar B. Stovner og Mai Lill Suhr

Å mestre livet i 8. klasse

Perspektiver på livsmestring
i klasserommet i sju fag

Lisbeth M. Brevik, Greta B. Gudmundsdottir,
Rebecca L. S. Barreng, Katherina Dodou,
Gerard Doetjes, Ingrid Evertsen,
Beate Goldschmidt-Gjerløw, Kirsten M. Hartvigsen,
Ove E. Hatlevik, Anja R. Isaksen,
Camilla G. Magnusson, Nora E. H. Mathé,
Henriette Siljan, Roar B. Stovner og Mai Lill Suhr

Rapport 2 fra forsknings- og evalueringsprosjektet EDUCATE
ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning,
Universitetet i Oslo

PROSJEKT: EDUCATE – EVALUERING AV FAGFORNYELSEN I FAG
(LIVSMESTRING, UTFORSKING, DIGITAL KOMPETANSE)
RAPPORT NR. 2

UTGIVELSEÅR: 2023

UTGIVER: INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEFORSKNING,
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET, UNIVERSITETET I OSLO

ADRESSE: POSTBOKS 1099, BLINDERN, 0317 OSLO

NETTSTED: [HTTPS://WWW.UV.UIO.NO/ILS/FORSKNING/PROSJEKTER/EDUCATE/INDEX.HTML](https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/educate/index.html)

LAYOUT: SHANE COLVIN, UNIVERSITETET I OSLO

FOTO OMSLAG: SHANE COLVIN, UNIVERSITETET I OSLO

ISBN 978-82-692498-4-2 (trykt)
ISBN 978-82-692498-5-9 (digital)

OPPDRAKSGIVER: UTDANNINGSDIREKTORATET
OM OPPDRAGET: RAPPORTEN ER EN DEL AV UTDANNINGSDIREKTORATETS EVALUERINGSPROGRAM FOR FAGFORNYELSEN.
EVALUERINGEN PÅGÅR I PERIODEN 2021 TIL 2025.

PROSJEKTLEDELSE:

Lisbeth M. Brevik, professor i engelskdidaktikk (prosjektleder)
Greta Björk Gudmundsdottir, professor i pedagogikk (prosjektnestleder)

PROSJEKTMEDLEMMER:

Rebecca L. S. Barreng, forsker, engelskdidaktikk
Katherina Dodou, postdoktor, engelskdidaktikk
Gerard Doetjes, førsteamanuensis i fremmedspråkdidaktikk
Ingrid Evertsen, offentlig ph.d., engelskdidaktikk
Beate Goldschmidt-Gjerløw, forsker, samfunnsfagdidaktikk
Kirsten M. Hartvigsen, førsteamanuensis, religions- og etikkdidaktikk
Ove E. Hatlevik, professor, pedagogikk
Anja R. Isaksen, offentlig ph.d., engelskdidaktikk
Inga Staal Jensen, førsteamanuensis, pedagogikk
Camilla G. Magnusson, postdoktor, norskdidaktikk
Nora E. H. Mathé, førsteamanuensis, samfunnsfagdidaktikk
Judit Novak, førsteamanuensis, utdanningsledelse
Henriette Siljan, førsteamanuensis, norskdidaktikk
Roar Bakken Stovner, førsteamanuensis, matematikkdiraktikk
Mai Lill Suhr, førsteamanuensis, naturfagdidaktikk

TEACHING LEARNING VIDEO LAB:

Gunnar Lid, overingeniør

REFERERES TIL SOM: BREVIK, L. M., GUDMUNDSDOTTIR, G. B., BARRENG, R. L. S., DODOU, K., DOETJES, G., EVERTSEN, I.,
GOLDSCHMIDT-GJERLØW, B., HATLEVIK, O. E., HARTVIGSEN, K. M., ISAKSEN, A., MAGNUSSON, C., MATHÉ, N. E. H.,
SILJAN, H., STOVNER, R. B., & SUHR, M. L. (2023). Å MESTRE LIVET I 8. KLASSE. PERSPEKTIVER PÅ LIVSMESTRING I
KLASSEROMMET I SJU FAG. RAPPORT 2 FRA FORSKNINGS- OG EVALUERINGSPROSJEKTET EDUCATE VED INSTITUTT FOR
LÆRERUTDANNING OG SKOLEFORSKNING, UNIVERSITETET I OSLO. DOI: 10.5281/ZENODO.8012569

Forord

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo ble våren 2021 tildelt midler av Utdanningsdirektoratet for å gjennomføre en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen i fagene. Prosjektets tittel er EDUCATE – Evaluering av fagfornyelsen i fag (livsmestring, utforskning og digital kompetanse). Prosjektet gjennomføres i perioden 2021–2025. Over 20 forskere og ingeniører ved ILS og samarbeidende institusjoner er involvert i evalueringen og bidrar med ulik faglig kompetanse.

Dette er Rapport 2 fra EDUCATE. *Formålet med denne rapporten er å bidra til økt kunnskap om hva livsmestring er i 8. klasse, og evaluere om inkludering av livsmestring i klasserommet fører til ønsket praksisendring i sju fag.* I denne rapporten presenterer vi resultater fra første runde med innsamling av empiriske data, nærmere bestemt kvalitative og kvantitative analyser av hva som kjennetegner klasseromspraksiser når livsmestring inkluderes og tematiseres i fagene første år på ungdomsskolen.

Dataene ble samlet inn skoleåret 2021–22, det første skoleåret etter at det nye læreplanverket ble tatt i bruk. Kunnskapsløftets læreplanverk LK20 ble innført høsten 2020, et skoleår preget av nedstengning og hjemmeskole. Skoleåret 2021–22 ble også berørt av smittesituasjonen, men langt mindre enn året før. Det er viktig å dokumentere implementeringen av livsmestring i LK20, og det er spesielt viktig å gjøre det i 8. klasse, det første året på ungdomstrinnet og det første året etter nedstengning. Livsmestring kunne ikke vært mer aktuelt og vi er heldige som har fått dokumentere dette.

Vi retter en stor takk til alle skoler, lærere og elever i 8. klasse som har takket ja til å delta i EDUCATE-prosjektet. Vi gleder oss til å komme tilbake på 10. trinn og se utviklingen i implementeringen av LK20.

Prosjektgruppen leverer flere rapporter i prosjektperioden. De påfølgende rapportene vil omhandle temaene utforskning og digital kompetanse, og blir publisert i 2023 og i 2024. Sluttrapporten i EDUCATE-prosjektet leveres i 2025.

God lesing!

Oslo, 20. april 2023

Lisbeth M. Brevik og Greta Björk Gudmundsdottir

Innhold

Sammendrag	8
1 Økt kunnskap om livsmestring.....	12
1.1 Oppdraget.....	12
1.2 Livsmestring uten folkehelse	13
1.3 Åpenhet og involvering.....	13
1.4 Rapportens oppbygging.....	13
2 Livsmestring i litteraturen og i læreplanverket.....	15
2.1 Livsmestring i en internasjonal kontekst	15
2.2 Livsmestring i de nordiske utdanningssystemene	17
2.3 Livsmestring i en norsk skolekontekst	19
2.4 Livsmestring i sju skolefag	24
2.5 Livsmestring i offentlige dokumenter forut for LK20	31
2.6 Livsmestring i læreplanverket LK20	31
2.7 Livsmestringsprotokoll basert på LK20 (EDUCATE 1.1).....	32
2.8 Oppsummering	38
3 Forskningsdesign for å forstå livsmestring i klasserommet	40
3.1 Forskningsdesign	40
3.2 Utvalg.....	42
3.3 Videoopptak av klasseromspraksiser	44
3.4 Lærernes selvrapporterte perspektiv: logger og intervjuer	45
3.5 Elevenes selvrapporterte perspektiv: spørreskjema	45
3.6 Datamateriale for skoleåret 2021–22.....	46
3.7 Koding av videodata og intervjudata	47
3.8 Forskningsetiske hensyn	49
3.9 Oppsummering	50
4 Livsmestring i klasserommet på fagenes premisser	52
4.1 Livsmestring i alle fag og nesten alle klasserom	53
4.2 Livsmestring må gjøres relevant for elevene.....	54
4.3 Fagspesifikk livsmestring prioriteres	55
4.4 Livsmestring i engelsk	56
4.5 Livsmestring i fremmedspråk	63
4.6 Livsmestring i KRLE	67
4.7 Livsmestring i matematikk.....	72

4.8	Livsmestring i naturfag	79
4.9	Livsmestring i norsk	85
4.10	Livsmestring i samfunnsfag	90
5	Livsmestring fra et lærerperspektiv	97
5.1	Lærere loggfører livsmestring i halvparten av timene og i alle fag	97
5.2	Lærere har bred forståelse av livsmestring	100
5.3	Livsmestring er et vagt begrep	101
5.4	Livsmestring som danning og deltakelse i samfunnet	102
5.5	Livsmestring som psykisk helse	103
5.6	Livsmestring som mestring og strategier.....	104
5.7	Livsmestring som relasjoner	106
5.8	Digital livsmestring	107
5.9	Oppsummering	109
6	Forutsetninger for elevenes livsmestring	111
6.1	Betydningen av menneskeverd og sosial læring.....	111
6.2	Spørreskjema om relasjoner og inkludering.....	112
6.3	Elevene opplever ofte personlig støtte fra faglærer	114
6.4	Elevene mener at de ofte eller alltid får omsorg fra lærerne	116
6.5	Elevene mener at de ofte eller alltid blir inkludert av lærerne	117
6.6	Oppsummering	118
7	Hvordan mestre livet i 8. klasse?	120
7.1	Hva kjennetegner livsmestring i klasseromspraksiser i sju fag?	121
7.2	Livsmestring på fagenes premisser.....	122
7.3	Fagspesifikk livsmestring	122
7.4	Hvordan beskriver lærerne livsmestring generelt og i sine fag?	123
7.5	Omsorg og inkludering som forutsetning for livsmestring	125
7.6	Fører inkludering av livsmestring i klasserommet til ønsket praksisendring?	125
7.7	Fag og liv sett i sammenheng	126
	Referanser	127

Bokser

Boks 1	Verdens helseorganisasjon (WHO) om <i>life skills</i>	16
Boks 2	Kriterier for litteraturgjennomgang om livsmestring.....	19
Boks 3	EDUCATE 1.1 – Protokoll for observasjon av livsmestring	34
Boks 4	EDUCATEs forskningsdesign for å forstå livsmestring i fagene og i klasserommet i 8. klasse	42
Boks 5	Koding av videodata i EDUCATE	47
Boks 6	CARE – relasjoner og læringsbehov	113
Boks 7	CONFER – respekt, diskusjon og inkludering	113

Figurer

Figur 3-1.	EDUCATEs forskningsdesign for å forstå livsmestring i klasserommet	41
Figur 3-2.	EDUCATEs videodesign med kameravinkler	44
Figur 3-3.	EDUCATEs prosedyre for videoopptak og elevspørreskjema	46
Figur 4-1.	Fagspesifikk livsmestring: tre praksiser.....	52
Figur 4-2.	Læreres undervisning (LIV1). Prosentandel segmenter med skår 1-4	53
Figur 4-3.	Elevenes deltakelse i læringsaktiviteter (LIV2). Prosentandel segmenter med skår 1-4	54
Figur 4-4.	Fagspesifikke sider ved livsmestring (LIV3). Prosentandel segmenter med skår 1-4	55
Figur 6-1.	Prosentandel elever som svarer «ofte» eller «alltid» på utsagn knyttet til Care	116
Figur 6-2.	Prosentandel elever som svarer «ofte» eller «alltid» på utsagn knyttet til Confer	117
Figur 7-1.	Digital livsmestring som et særskilt livsmestringstema	124

Tabeller

Tabell 3-1. EDUCATEs deltakende lærere i 8. klasse (skoleåret 2021–22)	43
Tabell 3-2 EDUCATEs empiriske data i 8. klasse (skoleåret 2021–22)	46
Tabell 4-1. EDUCATEs empiriske data i engelsk (2021–22)	56
Tabell 4-2. Engelsktimer med livsmestring i 8. klasse	57
Tabell 4-3. Videoobservasjon av livsmestring i engelskfaget	58
Tabell 4-4. EDUCATEs empiriske data i fremmedspråk (2021–22)	63
Tabell 4-5. Fremmedspråktimer med livsmestring i 8. klasse	64
Tabell 4-6. Videoobservasjon av livsmestring i fremmedspråk.....	65
Tabell 4-7. EDUCATEs empiriske data i KRLE (2021–22)	67
Tabell 4-8. KRLE-timer med livsmestring i 8. klasse	68
Tabell 4-9. Videoobservasjon av livsmestring i KRLE	69
Tabell 4-10. EDUCATEs empiriske data i matematikk (2021–22)	72
Tabell 4-11. Matematikktimer med livsmestring i 8. klasse	74
Tabell 4-12. Videoobservasjon av livsmestring i matematikk	74
Tabell 4-13. EDUCATEs empiriske data i naturfag (2021–22)	79
Tabell 4-14. Naturfagtimer med livsmestring i 8. klasse	80
Tabell 4-15. Videoobservasjon av livsmestring i naturfag.....	81
Tabell 4-16. EDUCATEs empiriske data i norsk (2021–22)	85
Tabell 4-17. Norsktimer med livsmestring i 8. klasse	86
Tabell 4-18. Videoobservasjon av livsmestring i norsk	87
Tabell 4-19. EDUCATEs empiriske data i samfunnsfag (2021–22).....	90
Tabell 4-20. Samfunnsfagtimer med livsmestring i 8. klasse	92
Tabell 4-21. Videoobservasjon av livsmestring i samfunnsfag	92
Tabell 5-1. Lærerlogg 1 og 2. Selvrapportert inkludering av livsmestring før og etter undervisning.....	97
Tabell 5-2. Lærerlogg 2. Selvrapportert om inkludering av livsmestring i undervisningen.....	99
Tabell 6-1. TriPod. Personlig støtte	112
Tabell 6-2. TriPod. Gjennomsnittskår av enkeltspørsmål knyttet til <i>Care</i> fordelt på kjønn	114
Tabell 6-3. TriPod. Gjennomsnittskår av enkeltspørsmål knyttet til <i>Confer</i> fordelt på kjønn.....	115

Sammendrag

Formålet med denne rapporten er å bidra til økt kunnskap om hva livsmestring er i 8. klasse, og evaluere om inkludering av livsmestring i klasserommet fører til ønsket praksisendring i sju fag.

Skolen har alltid handlet om å ruste elevene for livet her og nå og for veien videre og livet utenfor skolen. Dette er gjort mer eksplisitt i det nye læreplanverket. Derfor er det gledelig at vi finner at de fleste lærerne vi har fulgt i 8. klasse benyttet seg av muligheten til å jobbe med livsmestring i fagene.

Hovedfunn

- ❖ Livsmestring inkluderes i de fleste klasserom og på fagenes premisser
- ❖ Lærerne knytter livsmestring til fem temaer, men synes begrepet er vagt
- ❖ Elevene opplever omsorg og inkludering fra lærerne, guttene noe oftere enn jentene
- ❖ Viktig å utvikle felles fortolkning

Livsmestring inkluderes i de fleste klasserom og på fagenes premisser

Livsmestring inkluderes i de fleste klasserom, men bare i liten eller noen grad. Rapporten identifiserer tre ulike måter å jobbe med livsmestring på i klasserommet: (1) livsmestring som tematisering gjennom faglig innhold, (2) livsmestring som elevenes egen mestring i faget, og (3) arbeid med et inkluderende læringsmiljø som forutsetning for elevenes livsmestring. Livsmestring ser ikke ut til å kun være undervist som et tverrfaglig tema, men i høyeste grad som fagspesifikk livsmestring, der elevene jevnlig og over tid jobber med livsmestring som en del av den faglige kompetansen.

Lærerne knytter livsmestring til fem tema, men synes begrepet er vagt

Lærerne knytter fem ulike tema til livsmestring, hvor av to av dem er direkte knyttet til pandemibarnas psykiske helse og relasjoner til lærer og medelever. Lærerne nevner også danning og samfunnsdeltakelse, samt elevenes mestring og strategier i fagene. Forskerne identifiserer i tillegg det de kaller *digital livsmestring*, som knytter til elevenes psykiske helse og relasjoner på digitale flater. Til tross for at lærerne opplever begrepet livsmestring som vagt i læreplanen, benytter de anledningen underveis når livsmestringsrelevante temaer dukker opp.

Elevene opplever omsorg og inkludering fra lærerne, guttene noe oftere enn jentene

Gjennom 1006 elevsvar forteller de fleste 8. klassingene at lærerne bryr seg om dem ofte eller alltid, respekterer deres ideer og gir personlig støtte. De opplever omsorg og inkludering fra lærerne, guttene noe oftere enn jentene. Et klassemiljø der elevene føler seg sett og kan uttrykke meninger og følelser er viktig i forbindelse med psykisk helse og elevenes mestring av eget liv. Mange av pandemibarna sliter med psykiske lidelser. Resultatene i EDUCATE viser likevel at lærerne skaper gode forutsetninger for elevenes livsmestring og psykiske helse i de sju fagene som er undersøkt.

Viktig å utvikle felles fortolkning

Læreres implementering av livsmestring i klasserommet innebærer komplekse avveininger for alle involverte og kan gjøres på ulike måter. Det er en utfordring å komme fram til en felles fortolkning av livsmestring og forberede kollegiet på livsmestring som et mangfoldig konsept. Forskerne konkluderer med at «lærerne anerkjenner betydningen av fagspesifikk livsmestring, men at de trenger støtte for å kunne knytte disse praksisene tydeligere til *elevenes* mestring av eget liv og dermed gjøre livsmestringsundervisningen relevant for elevene – og kunne se fag og liv i sammenheng».

Fagspesifikk livsmestring

Til denne rapporten har vi har filmet naturlig forekommende undervisning i sju fag i til sammen 58 klasserom, med 23 lærere og 1078 elever. Fagfornyelsen vektlegger nye sider ved undervisningen, der elevenes deltakelse i undervisningen og undervisningens relevans for elevenes evne til å mestre livet er blitt viktigere. En utfordring for skolen blir å komme fram til en felles fortolkning av livsmestring og forberede kollegiet på livsmestring som et mangfoldig konsept.

Oppsummert viser våre analyser følgende bilde:

Livsmestring i engelsk

- I videoene ser vi fagspesifikk livsmestring i nesten alle de filmede engelsktimene. Livsmestringsfaktorene som tas opp i engelskundervisningen er hovedsakelig relatert til elevers identitet og språklige valg, samt bevissthet rundt krenkende språk og mellommenneskelige relasjoner. Livsmestring handler ofte om at det snakkes engelsk i timene og at elevene forstår hvordan læringsaktivitetene kan ha betydning for mestring av eget liv både i og utenfor skolen.
- Lærerne rapporterer at de inkluderer livsmestring i engelskundervisningen i over halvparten av timene vi har filmet, men at de hovedsakelig gjør det i liten eller noen grad. Det stemmer godt med det vi ser i videoene.
- I intervjuene kobler engelsklærerne livsmestring til to fagspesifikke sider ved engelskfaget: elevenes evne til å kommunisere på engelsk og forståelse av interkulturelle forhold.

Livsmestring i fremmedspråk

- I videoene ser vi at selv om fremmedspråk ikke har et spesifikt ansvar for å arbeide med livsmestringstematikk, knyttes livsmestring til kommunikative ferdigheter og interkulturell kompetanse i de filmede fremmedspråktimene.
- Lærerne rapporterer at de inkluderer livsmestring i fremmedspråkundervisningen i en tredel av timene vi har filmet, men at de hovedsakelig gjør det i liten eller noen grad. Det stemmer godt med det vi ser i videoene.
- I intervjuene forteller fremmedspråklærerne at de knytter livsmestring til det å gjøre seg forstått på et annet språk slik at elevene kan bli kjent med folk i målspråklandene.

Livsmestring i KRLE

- I videoene ser vi lite livsmestring i undervisningen, noe som fremstår som uttrykk for et uforløst potensial, både i forhold til arbeid med livsmestring i klasserommet og i læreplanen.
- Lærerne rapporterer at de knytter livsmestring til undervisningen av KRLE i halvparten av timene, noe som er høyere enn det vi ser i timene vi har filmet. Videre rapporterer de at når de inkluderer livsmestring er det i liten eller noen grad, noe som stemmer med det vi ser.
- I intervjuene knytter KRLE-lærerne etikk til livsmestring og det å bli kjent med seg selv og hva man synes er rett og galt.

Livsmestring i matematikk

- I videoene ser vi fagspesifikk livsmestring i nesten alle de filmede matematikktimene. Livsmestringsfaktorene som tas opp i matematikkundervisningen er hovedsakelig relatert til problemløsning, men lærerne fremhever sjelden hvordan det kan hjelpe elevene med å mestre livene sine.
- Lærerne rapporterer at de knytter livsmestring til matematikkundervisning i to tredeler av timene vi har filmet, men at de hovedsakelig gjør det i liten eller noen grad. Det stemmer godt med det vi ser i videoene.
- I intervjuene fremhever lærerne at de knytter livsmestring til problemløsning i matematikk.

Livsmestring i naturfag

- I videoene ser vi at temaene som tas opp i naturfagundervisningen er relatert til mestring av ulike typer utfordringer, mellommenneskelige relasjoner, psykisk og fysisk helse samt tematikk knyttet til kroppen, klimaspørsmål og sosiovitenskapelige kontroverser.
- Lærerne rapporterer at de knytter livsmestring til naturfagundervisning i to tredeler av timene vi har filmet, men at de hovedsakelig gjør det i liten eller noen grad. Det stemmer godt med det vi ser i videoene.
- I intervjuene fremhever naturfaglærerne at livsmestringsfaktorer i naturfag handler om mellommenneskelige relasjoner, psykisk helse, forståelse av og deltakelse i samfunnet.

Livsmestring i norsk

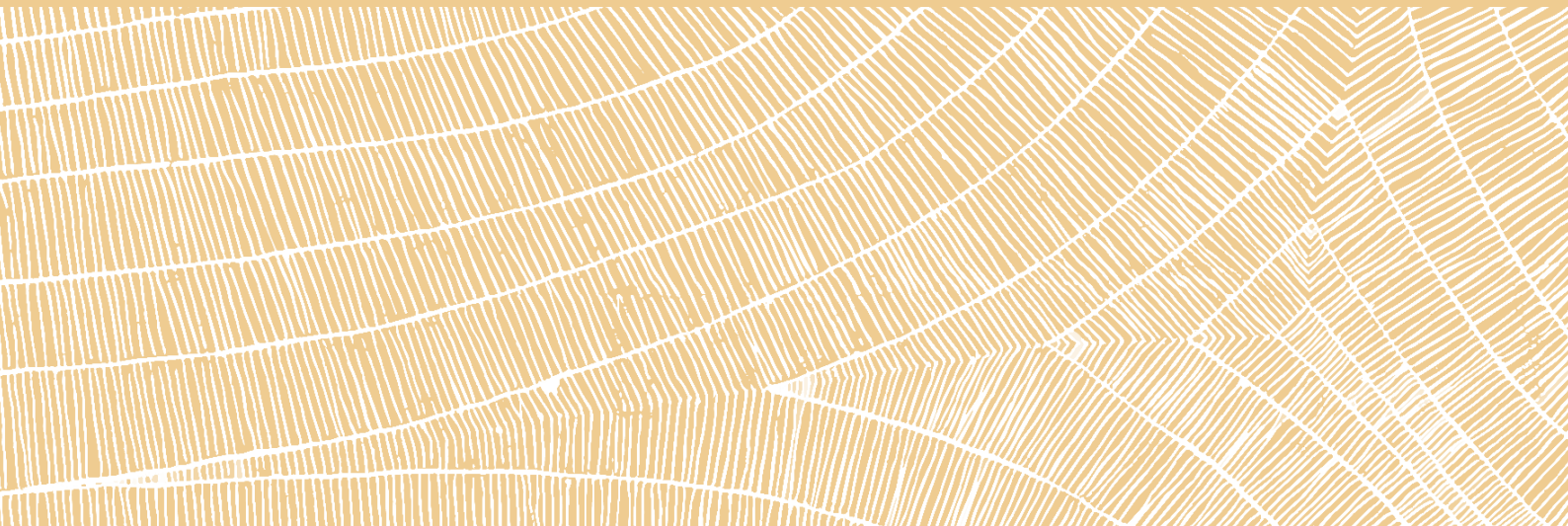
- I videoene ser vi at temaene som tas opp i norskundervisningen er relatert til arbeid med skjønnlitteratur og grunnleggende ferdigheter.
- Lærerne rapporterer at de knytter livsmestring til norskundervisning i en tredel av timene vi har filmet, men at de hovedsakelig gjør det i liten eller noen grad. Det stemmer godt med det vi ser i videoene.
- I intervjuene fremhever norsklærerne både ferdigheter og litteraturens bidrag i norskfagets arbeid med livsmestring.

Livsmestring i samfunnsfag

- I videoene ser vi at temaene som tas opp i undervisningen er relatert til identitet og identitetsutvikling, urfolk og mangfold, kropp og kroppspress, sosiale medier, digital atferd og konspirasjonsteorier, samt tematikk knyttet til menneskeverd.
- Lærerne rapporterer at de knytter livsmestring til samfunnsfagundervisning i underkant av halvparten av timene vi har filmet, men at de gjør det hovedsakelig i liten eller noen grad. Det stemmer godt med det vi ser i videoene.
- I intervjuene snakker samfunnsfaglærerne både om tematiske og relasjonelle sider ved livsmestring i undervisningen, og de ser det som sentralt å ruste elevene til å bli gode samfunnsborgere.

DEL 1

Økt kunnskap om livsmestring



1 Økt kunnskap om livsmestring

I Del 1 presenterer vi målsettingen med evalueringen som EDUCATE presenterer i denne rapporten. Vi gjør først rede for oppdraget om å bidra til økt kunnskap om livsmestring i klasserommet i sju fag i 8. klasse (1.1). Deretter diskuterer vi hva det innebærer å evaluere livsmestring uten folkehelse (1.2) og hvordan vi oppfordrer til åpenhet og involvering i evalueringsarbeidet (1.3), før vi presenterer rapportens oppbygging (1.4).

1.1 Oppdraget

EDUCATE-prosjektet gjennomfører en forskningsbasert evaluering av Kunnskapsløftets læreplanverk LK20 i sju utvalgte fag i grunnskolen og videregående skole. Målet er å bidra med økt kunnskap om hvordan lærere tar i bruk det nye læreplanverket i fagene og i klasserommet. Evalueringen er longitudinell, vi følger klasser over tid i LK20 (2021–25) og sammenligner med data vi har samlet inn under Kunnskapsløftet LK06 (2014–20). Se Rapport 1 for mer informasjon om oppdraget i sin helhet (Brevik et al., 2023).

Formålet med EDUCATE Rapport 2 er å bidra til økt kunnskap om hva livsmestring er i 8. klasse, og evaluere om inkludering av livsmestring i klasserommet fører til ønsket praksisendring i sju fag.

De sju fagene er engelsk, fremmedspråk, KRLE, matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag. Vi har valgt å trekke inn disse fagene for å få en bredde som representerer (1) fag som i ordinær undervisning undervises i grunnskolen og som samtidig (2) undervises i lærerutdanningen ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) og som vi derfor har fagdidaktisk ekspertise i. Denne kombinasjonen gir dessuten et godt innblikk i bredden av undervisning i fagene i 8. klasse.

I Rapport 2 undersøker vi hvordan livsmestring inkluderes og tematiseres i undervisning i 58 klasserom fordelt på sju fag ved fire grunnskoler i ulike geografiske områder skoleåret 2021–22. Dette året har vi fulgt 23 lærere og 1.078 elever for å se hvordan det jobbes med å mestre livet i 8. klasse. Det betyr at vi i denne rapporten ikke sammenligner klasseromspraksiser over tid, men ser nærmere på hvordan livsmestring inkluderes i fagene det første året på ungdomstrinnet. Målsettingen med EDUCATEs evaluering i denne rapporten er å

- utvikle kunnskap om hvordan realiseringen av temaet livsmestring i LK20 påvirker og eventuelt endrer klasseromspraksis i fagene i 8. klasse
- utvikle ny og etterspurt kunnskap om hvordan lærere gjennomfører klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i naturlig forekommende undervisning
- undersøke erfaringer med slike praksiser blant elever og lærere i 8. klasse
- identifisere læreres perspektiver på slike praksisendringer
- foreslå implikasjoner for fremtidig klasseromspraksis for de sju fagene i skolen

Resultatene fra dette skoleåret vil senere bli sammenlignet med livsmestring på andre skoletrinn (4. trinn til vg3) både før og etter innføringen av LK20 (2014–2025).

1.2 Livsmestring uten folkehelse

Vi erfarer at temaet *livsmestring* i stor grad opptar elever, lærere, skoleeiere og myndigheter. Når vi i denne rapporten omtaler livsmestring uten folkehelse, er det av to grunner. For det første ønsker vi å signalisere at EDUCATE-prosjektet ikke ser på tverrfaglighet, men på hvordan livsmestring inkluderes i sju spesifikke fag. Evaluering av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» er ikke i vårt mandat, men ivaretas i prosjektet EVA2020 ved Universitetet i Oslo og i prosjektet EvaFag2025 ved Universitetet i Sørøst-Norge. For det andre defineres livsmestring både sammen med og separat fra folkehelse i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), noe som signaliserer at livsmestring har et eget tematisk innhold som kan avgrenses fra folkehelse. Dette kommer vi nærmere inn på i Del 2 om livsmestring i læreplanverket. Livsmestring knyttes til faktorer som setter mennesker i stand til å mestre utfordringer i hverdagslivet. Livsmestring kan derfor *bidra til folkehelse* (WHO, 2020).

1.3 Åpenhet og involvering

EDUCATE legger vekt på å være transparent og åpen for innspill fra ulike fagfelt som kan bidra til å videreutvikle metoder for å forstå klasseromspraksis. Det er viktig at det omfattende arbeidet som er gjort i utviklingen og kvalitetssikringen av EDUCATEs protokoll for observasjon av livsmestring i undervisningen blir gjort tilgjengelig for andre. Livsmestringsprotokollen er derfor publisert under CC-BY-NC-SA lisens, som innebærer at den kan deles og brukes, men ikke kommersielt. Enhver ikke-kommersiell bearbeidelse av protokollen skal være delt med samme lisens, eller tilsvarende.

I Rapport 2 publiseres andre versjon av Livsmestringsprotokollen (EDUCATE 1.1). Den publiseres også i en egen publikasjon samt som nedlastbare PDF-fil på vår nettside¹ og i forskningsarkivet Zenodo.org. All bruk av protokollen skal henvise til EDUCATE. Når protokollen nå publiseres i en revidert versjon, inviterer vi alle som er interessert i klasseromsforskning til å ta den i bruk i egen forskning, undervisning og utviklingsarbeid. Vi ønsker tilbakemeldinger på hvordan den fungerer og hva som evt. ikke fungerer, slik at vi kan forbedre den innen prosjektslutt i 2025. Vi vil fortsette å videreutvikle protokollen etter hvert som den blir brukt til analyse mer av det empiriske datamaterialet. Vi ønsker også innspill velkommen på det vi i denne rapporten har valgt å kalle *digital livsmestring* (se Del 5). Vi har opprettet en egen epost for tilbakemeldinger: EDUCATE-prosjektet@ils.uio.no.

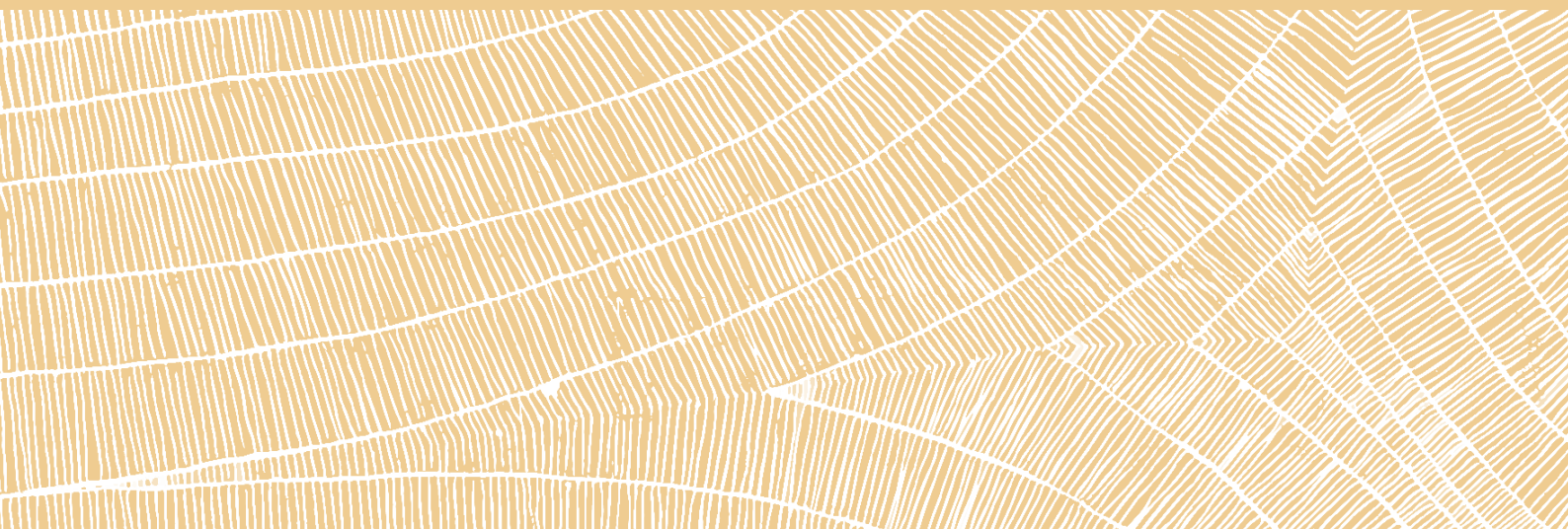
1.4 Rapportens oppbygging

Kort oppsummert gjør vi i rapportens Del 1 rede for EDUCATEs oppdrag om å evaluere fagfornyelsen i fagene, knyttet til målet om økt kunnskap om livsmestring og ønsket praksisendring knyttet til livsmestring i klasserommet. I Del 2 presenterer vi en litteraturoversikt over studier knyttet til livsmestring i internasjonale, nordiske og norske skolekontekster og hvordan livsmestring er definert og beskrevet i Kunnskapsløftets læreplanverk LK20. Livsmestringsprotokollen presenteres til slutt i denne delen. I rapportens Del 3 presenteres forskningsdesignet som er utviklet for å forstå hvordan livsmestring inkluderes og tematiseres i klasseromspraksiser i sju fag. I Del 4–6 presenteres resultater om livsmestring i fagene basert på empiriske funn fra videoobservasjoner i 58 klasserom i sju fag i 8. klasse, samt selvrapportert informasjon om undervisningen fra 23 lærere og 1078 elever. I Del 7 diskuterer vi funnene og foreslår implikasjoner for lærere i skolen.

¹ <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/educate/index.html>

DEL 2

Livsmestring i litteraturen
og i læreplanverket



2 Livsmestring i litteraturen og i læreplanverket

I Del 2 gjør vi rede for hva som kjennetegner begrepet *livsmestring* i litteraturen og i læreplanverket. Først presenterer vi livsmestringsbegrepet i en internasjonal kontekst (2.1) samt hvorvidt og hvordan *life skills* er inkludert i de nordiske utdanningssystemene (2.2). Deretter ser vi på litteratur knyttet til livsmestring i en norsk skolekontekst (2.3), før vi ser nærmere på litteratur relatert til de sju fagene som EDUCATE evaluerer (2.4). Vi gjør rede for hvordan livsmestring var beskrevet i offentlige dokumenter før LK20 (2.5) og hvordan livsmestring defineres i læreplanverket LK20 (2.6). Til slutt forklarer vi hvordan vi har operasjonalisert læreplanens beskrivelser av livsmestring i EDUCATEs protokoll for observasjon av livsmestring i klasserommet (2.7), før vi oppsummerer litteraturgjennomgangen i denne delen (2.8).

2.1 Livsmestring i en internasjonal kontekst

For å se livsmestringsbegrepet i et internasjonalt perspektiv og dermed gi en større kontekst til det norske begrepet *livsmestring*, er det nærliggende å knytte det til det engelske begrepet *life skills*, slik Utdanningsdirektoratet gjør i sin engelske versjon av LK20, og slik det er gjort i store deler av faglitteraturen som foreligger i en norsk kontekst (se del 2.3). Vi vil i det følgende gå inn på noen sentrale definisjoner og forståelser av *life skills*, og hva begrepet innebærer i en internasjonal opplæringskontekst.

Ifølge Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) handler *life skills* om å ha «evner til å være tilpasningsdyktig og ha en positiv atferd som gjør individer i stand til å håndtere hverdagens krav og utfordringer på en effektiv måte» (s. 17, vår oversettelse). Slike ferdigheter omfatter ulike sider ved livet, for eksempel å vite hvordan man kan beholde en jobb, forstå hvorfor en selv og andre oppfører seg på en bestemt måte, og ha innsikt i hvordan man kan bli en bedre venn (WHO, 2020). Sentrale ferdigheter som fremmer livsmestring for barn og unge inkluderer, ifølge Verdens helseorganisasjon fem hovedområder: (i) beslutningstaking og problemløsning, (ii) kritisk og kreativ tenkning, (iii) kommunikasjon og mellommenneskelige forhold, (iv) selvbevissthet og empati og (v) mestring av stress og følelser. De gir utdypende forklaringer på hva disse ferdighetene innebærer (se Boks 1). I undervisning for livsmestring kan oppøvelsen av disse ferdighetene samspille på ulike måter. For eksempel kan beslutningstaking, kritisk tenkning, kommunikasjon og mellommenneskelige relasjoner virke sammen når det gjelder undervisning som tematiserer barn og unges bruk av sosiale medier og hvilke konsekvenser det kan ha for deres eget og andres liv å dele sensitiv informasjon.

Ifølge Verdens helseorganisasjon involverer *life skills* både kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter (WHO, 2020) og anses som viktige for å ivareta psykisk og fysisk helse. UNICEF (2015) påpeker at valg og vektlegging av ulike ferdigheter vil variere avhengig av kontekst og situasjon. Likevel er det sammensetningen av ferdigheter som gir resultater i form av endring i adferd (UNICEF, 2015). Disse definisjonene kan ses i lys av DeSeCo-prosjektet (*Definitions and Selections of Competencies*), der OECD har vedtatt en mer generell definisjon av *life skills* (Rychen & Salganik, 2001). Tre nøkkelkompetanser vektlegges: 1) å fungere i sosialt heterogene grupper, 2) å handle autonomt og 3) å bruke verktøy interaktivt. Videre knyttes disse nøkkelkompetansene til tre overordnede kriterier, nemlig at de a) bidrar til et generelt vellykket liv og et velfungerende samfunn, b) bidrar til å møte viktige utfordringer i mange relevante sammenhenger og c) er relevante for alle individer. Ut ifra definisjonene til WHO, UNICEF og OECD handler *life skills* generelt om å utvikle nødvendige ferdigheter for å håndtere livets realiteter.

Boks 1 Verdens helseorganisasjon (WHO) om *life skills*

Verdens helseorganisasjon (WHO) deler *life skills* inn i ti ferdigheter:

1. **Beslutningstaking** hjelper oss å håndtere beslutninger om livene våre på en konstruktiv måte.
2. **Problemløsning** gjør oss i stand til å håndtere problemer i livene våre på en konstruktiv måte; betydelige problemer som ikke løses, kan forårsake psykisk stress og gi opphav til medfølgende fysiske belastninger.
3. **Kritisk tenkning** handler om vår evne til å analysere informasjon og erfaringer på en objektiv måte.
4. **Kreativ tenkning** bidrar både til beslutningstaking og problemløsning ved å gjøre oss i stand til å utforske de tilgjengelige alternativene og ulike konsekvenser av våre handlinger eller mangel på handlinger.
5. **Kommunikasjon** innebærer at vi er i stand til å uttrykke oss, både verbalt og nonverbalt, på måter som passer til vår kultur og til ulike situasjoner.
6. **Mellommenneskelige relasjoner** hjelper oss til å forholde oss på positive måter til menneskene vi samhandler med.
7. **Selvbevissthet** inkluderer vår anerkjennelse av oss selv, av vår karakter, av våre styrker og svakheter, av våre ønsker og hva vi misliker.
8. **Empati** handler om evnen til å forestille seg hvordan livet er for en annen person, selv i en situasjon som vi kanskje ikke er kjent med.
9. **Mestring av stress** innebærer å gjenkjenne kilder til stress i livene våre, erkjenne hvordan dette påvirker oss og handle på måter som bidrar til å kontrollere stressnivået vårt.
10. **Mestring av følelser** innebærer å gjenkjenne følelser hos oss selv og andre, være klar over hvordan følelser påvirker atferd, og være i stand til å agere på følelser på en hensiktsmessig måte.

Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020, s. 18)

For å bidra til utvikling av *life skills* hos barn og unge har Verdens helseorganisasjon foreslått *Life Skills Education* (LSE) som en pedagogisk intervensjon for å fremme psykososiale ferdigheter hos elever med hensyn til både kulturell kontekst og barns utviklingsfaser. Målet er å utstyre barn og unge med kunnskap om risikoatferd og utvikle ferdigheter som kommunikasjon, selvhverdelse, selvbevissthet, beslutningstaking, problemløsning, kritisk og kreativ tenkning for å beskytte dem mot overgrep og utnyttelse (UNICEF, 2015; WHO, 1993). LSE skal også bidra til å fremme personlig og sosial utvikling, forebygge helsemessige og sosiale problemer og ivareta menneskerettigheter (WHO, 1999). Gjennom opplæring i *life skills* kan elever lære hvordan de kan reagere på en hensiktsmessig måte på egen fysiske og psykiske helse ved å få innsikt i de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som påvirker deres utvikling (Dey et al., 2022). På denne måten kan LSE ha en sentral rolle i å fremme psykisk velvære for barn og unge og hjelpe dem å leve et tilfredsstillende liv blant annet ved å bidra til at de kan lære nye ting, utvikle kontroll over egen atferd og ta informerte valg (WHO, 1999). For å nå disse målene i en skolekontekst trenger lærere kunnskap om de pedagogiske prosessene som er involvert. De må blant annet ha forståelse for hvordan de kan skape en tillitsfull atmosfære der elevene føler seg komfortable med å gi uttrykk for egne meninger og følelser, lærere må vise respekt for elevene og deres individuelle selvbestemmelse, samt kunne håndtere sensitive temaer i undervisningen (WHO, 2020).

Ifølge en systematisk litteraturgjennomgang av internasjonale studier om LSE (Nasheeda, 2019) ser forskning i stor grad på en rekke ungdomsrelaterte problemstillinger som bruk av alkohol, tobakk og narkotika, sex, beslutningstaking, kommunikasjon, selvhverdelse, aggresjon, selvtillit, selvbilde, måloppnåelse og målsetting. Mange av studiene studerer såkalte *life skills programs*, som har som mål å hjelpe barn og unge å overvinne utfordringer og utvikle seg til sunne mennesker. Et slikt program er *Fit and Strong for Life*, som ble utviklet i 2002 for grunnskoler og videregående skoler i Tyskland (Cina et al., 2011). Programmet dekker temaer som kommunikasjonsferdigheter, mestring av stress og følelser, selvtillit, empati, motstandsevner, beslutningstaking, kritisk tenkning og helseopplæring (Cina et al., 2011), og involverer dermed mange av ferdighetene som fremheves av WHO (2020). Nasheeda et al. (2019) fremhever at nyere tilnærminger til undervisning i *life skills* handler om såkalt *infusion*. I denne tilnærmingen integreres forebyggende mål og aktiviteter innenfor *life skills* ved at innholdet og ferdighetene inkluderes i ulike fag og undervises av flere lærere over tid (Smith et al., 2004). En slik tilnærmingssmåte skiller seg fra LSE der *life skills* undervises over et visst antall økter med spesifikk vektlegging av *life skills*-tematikk. Det grunnleggende målet med *infusion* er at elever får innsikt i hvordan de kan overføre informasjon og konsepter som de lærer, til sine egne liv også utenfor skolen. Ifølge Verdens helseorganisasjon er det å «utstyre unge mennesker med kunnskap, holdninger, og ferdigheter gjennom utdanning som å gi en vaksine mot helsetrusler» (WHO, 2003, s. 1, vår oversettelse).

2.2 Livsmestring i de nordiske utdanningssystemene

I de nordiske utdanningssystemene kan vi se flere aspekter av *life skills* i de nasjonale læreplanene, selv om det som vektlegges i læreplandokumentene og hvordan det implementeres i skolesystemene, varierer mellom land. I det islandske utdanningssystemet har *livsferdigheter* (islandsk *lifsleikni*) vært et eget fag siden 1999. Det regnes som et av samfunnsfagene og er et grunnleggende fag for kunnskap om blant annet demokrati og menneskerettigheter (Halldórsdóttir et al., 2016; Jónasson et al., 2021; Ministry of Education, Science and Culture [MESC], 2014). Faget undervises både i grunnskolen og i videregående opplæring og anses å være viktig for å fremme elevenes mot, initiativ, ansvar og selvbilde når de møter viktige spørsmål og er relatert til elevenes ytre, indre og sosiale verden (MESC, 2014, s. 202). Den ytre verden handler om miljø, samfunn, historie og kultur, samt elevenes kompetanse til å forstå den virkeligheten de lever i. Elevenes indre verden knyttes til eget selvbilde og kompetanse til å forstå seg selv og andre, mens den sosiale verden handler om relasjoner og elevenes kompetanse til å danne og utvikle gode relasjoner med andre (MESC, 2014, s. 203).

I svensk utdanningskontekst har faget *livskunskap* vært et valgfritt fag for skoler i Sverige siden slutten av 1990-tallet (Löf, 2011). Kommuner og skoler har i stor grad laget sine egne varianter av *livskunskap*, noe som har bidratt til forvirring om hva skolefaget innebærer (Löf, 2009). En kjerne i faget ser imidlertid ut til å være trygghet, demokrati og selvfølelse (Löf, 2011). Von Brömssen (2011) påpeker at faget har utviklet seg ut fra tre dominerende undervisningspraksiser: skolens rusforebyggende arbeid, sex- og samlivsopplæring, samt opplæring om barn og unges sosiale og emosjonelle ferdigheter. Både forskere, foreldre og andre aktører i skolen har pekt på behovet for emosjonell og sosial læring i svensk skole og betydningen av at elever og lærere får planlagt tid til undervisning om menneskelige relasjoner og følelser (Sevéus & Terjestam, 2011). Flere skoler i Sverige bruker programmer basert på sosio-emosjonell læring (SEL) for å jobbe med verdibaserte problemstillinger og i slike sammenhenger har SEL ofte blitt kalt *livskunskap* eller *therapeutic education* (Bartholdsson et al., 2014). Målet er å forbedre

skolemiljøet og redusere mobbing ved å trene elevene til å forstå og håndtere egne følelser og dermed øke evnen til å ta hensyn til hverandre. Metoden har imidlertid fått kritikk for å krenke privatlivet og utsette elever for ubehagelige situasjoner der det forventes at de skal dele personlige og private erfaringer (Löf, 2009). Undersøkelser om hva elever selv mener om *livskunskap* viser at faget ikke ser ut til å være problematisk i seg selv, men at implementeringen av faget kan være problematisk (Medin & Jutengren, 2020). Forskerne påpeker at det er viktig at elever som deltar både setter pris på og aksepterer SEL som meningsfylt, ellers kan effektene i verste fall være negative. De fremhever at skoler bør benytte versjoner av SEL som fungerer i dagens kultur og lokale kontekst.

I dansk utdanningskontekst er det ingen fag som kalles livsferdighet, livskunnskap eller livsmestring. I grunnskolen er det imidlertid et obligatorisk fag som kalles «sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab», der elevene skal utvikle kompetanser for å fremme helse og trivsel. Målet er at de skal få forståelse for spillet mellom helse, seksualitet og familieliv og reflektere over egne og andres erfaringer for å «medvirke til utvikling af engagement, selvtillid og livsglæde samt støtte den enkelte i utvikling af egen identitet i samspill med andre» og medvirke til at elevene «opnår erkendelse af egne grænser og rettigheder samt forståelse for andres» (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Faget handler slik sett både om å utvikle elevenes selvbevissthet og å skape trygge mellommenneskelige relasjoner (jf. WHO, 2020).

I de finske nasjonale læreplanene er det få spor av livsmestring. Noen slike føringer ser likevel ut til å være inkludert i generiske kompetanser som elevene skal arbeide med på tvers av fag, såkalt *transversal competencies*. To mål innenfor disse kompetansene handler om (i) kulturell kompetanse, samhandling og selvutfoldelse og (ii) å ta vare på seg selv og klare dagliglivet (Finnish National Agency for Education, 2014). I henhold til læreplanen for grunnopplæringen innebærer disse kompetansene en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter, verdier, holdninger og vilje – som elevene skal arbeide med for å møte fremtidens utfordringer (Finnish National Agency for Education, 2014). Den finske læreplanen ser dermed ut til, i likhet med de andre nordiske landene, å vektlegge hvordan elever kan utvikle selvstendighet og samtidig fungere i samhandling med andre.

Fellesnevneren i det vi kan kalle LSE i en nordisk kontekst, ser ut til å dreie seg om en vektlegging av emosjonelle og sosiale ferdigheter, noe som trer fram i begreper og formuleringer som «selvbilde», «identitet», «ta vare på seg selv», «forstå seg selv og andre», «samspill med andre», «samhandling» og «relasjoner». Vi ser også at temaer som rus (Sverige) og seksualitet (Danmark, Sverige) er fremtredende, og at menneskerettigheter (Island, Danmark) inngår innenfor dette utdanningsområdet. Det ser dermed ut til at de nordiske utdanningssystemene vektlegger flere av de samme sidene ved livsmestring. Imidlertid gjennomføres dette på svært ulike måter. Island og enkelte skoler i Sverige har *lifsleikni* og *livskunskap* som egne fag, noe Danmark også har i form av faget *sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab*, og er dermed i tråd med *life skills programs* slik hovedtendensen er i internasjonal forskning (Nasheeda et al., 2019). Finland har derimot en form for infusjonsmodell der livsmestring inngår på tvers av eller i fagene, slik som i LK20 i Norge.

2.3 Livsmestring i en norsk skolekontekst

I norsk skolekontekst ble livsmestring innført med LK20, og er dermed et relativt nytt begrep i læreplanverket. Det er derfor begrenset med faglitteratur om livsmestring i norsk skole, og det er særlig en mangel på empiriske studier. De siste årene er det likevel utgitt en del faglitteratur om livsmestring og vi trekker fram noen sentrale tendenser i det som hittil er vektlagt. Vår litteraturgjennomgang om norske forhold er basert på noen utvalgsriterier (se Boks 2). Litteraturen ble analysert i fire kategorier.

Boks 2 Kriterier for litteraturgjennomgang om livsmestring

Faglitteraturen om livsmestring i norsk skolekontekst, er valgt ut basert på følgende kriterier:

- ❖ Fagfellevurderte tekster
- ❖ Norskspråklige faglige publikasjoner som har begrepet «livsmestring» i tittelen og er knyttet til en skolekontekst
- ❖ Engelskspråklige publikasjoner som har «life skills» i tittelen og som er knyttet til en norsk skolekontekst.

Det er viktig å påpeke at flere av publikasjonene som vises til her tar for seg det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Selv om det som oftest tydeliggjøres hva som spesifikt knyttes til livsmestringsbegrepet, er det ikke alltid tilfellet. Det kan handle om at livsmestring ses på som en sentral del av folkehelse, ofte knyttet til psykisk helse. Tekster som tar for seg fysisk helse i skolen er oftere forbundet med folkehelsebegrepet. I den grad det har vært gjennomførbart har vi sett på litteratur som utelukkende omhandler livsmestringsbegrepet.

Vi har ekskludert fagartikler og andre argumenterende tekster om livsmestring, selv om annen faglitteratur om livsmestring ofte refererer til slike tekster. Vi har heller ikke inkludert publikasjoner som retter seg spesifikt mot yrkesfag eller andre fag som EDUCATE ikke evaluerer (f.eks. drama, mat og helse, musikk).

Psykisk helse, resiliens, salutogenese og wellbeing

Forekomsten av psykiske helseproblemer blant norske ungdommer ser ut til å være økende (Bakken, 2021; Reneflot et al., 2018). Det er bekymring rundt unges livsvilkår og psykiske helse, noe som ofte sees i sammenheng med nødvendigheten av livsmestring i skolen (Danielsen, 2021; Madsen, 2020; Uthus & Øksnes, 2020). Psykiske helseproblemer gir risiko for svakere skoleprestasjoner, skolefravall og uførepensjon, som igjen er risikofaktorer for arbeidsmarkedsfravall, dårlig psykisk helse og sosial ekskludering i voksenlivet (Backman & Nilsson, 2016; NAV, 2016). Skolen er den viktigste sosiale arenaen for barn og ungdom i tillegg til familien, og er avgjørende for å fremme psykisk helse.

Madsen (2020) tematiserer hvorfor livsmestring har kommet inn på timeplanen, med vektlegging av psykisk helse, og at livsmestring i skolen er en satsing som skal forebygge psykiske helseutfordringer, «spare enkeltindivider for lidelser og samfunnet for unødvendige kostnader» (s. 35). Dagens barn og unge blir omtalt som «generasjon prestasjon» og presset i samfunnet som de unge møter, gjør at de «føler at de ikke er gode nok» (Madsen, 2020, s. 57). Han tematiserer utfordringer unge møter som individualisering i samfunnet i form av stress, press og sosiale medier, og viser til at individualiseringen kan knyttes til helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser. Madsen (2020) har en kritisk

tilnærming til det at livsmestring er på elevenes timeplan; han ser det som forlengelse av en samfunnstendens der ansvaret i økende grad pålegges individet. Danielsen (2021) ser derimot muligheter med livsmestringsarbeid i skolen. Hun trekker fram at kunnskap om beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer for psykisk helse er viktig for lærerens profesjonelle arbeid med livsmestring og peker på hvordan mestringstro og positivt selvbilde er sentralt for god psykisk helse. Videre vektlegger hun at lærerens arbeid med livsmestring kan bidra til dette og at tilpasset opplæring er grunnleggende i lærerens profesjonelle arbeid med livsmestring i skolen. Danielsen (2021) poengterer at det er «om å gjøre å undervise slik at hver enkelt elev erfarer mestring, inkludering og medvirkning i skolehverdagen og utvikler 'et positivt selvbilde'» (s. 100).

Det er få empiriske undersøkelser om hvordan psykisk helse undervises i skolen. Men en studie av Klomsten og Uthus (2020) undersøkte elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i en skolekontekst. De forsket på «Utdanning i psykisk helse», som er et eget timeplanlagt fag på 9. trinn i ett skoleår. Funnene viser at elever som har hatt undervisning i psykisk helse gir uttrykk for at de forstår seg selv og andre bedre. De viser også til en utvidet forståelse for det som skjer på et mellommenneskelig plan, og for at de selv spiller en viktig rolle i samspill med andre mennesker.

Litteratur om livsmestring og psykisk helse trekker også inn begrepet *resiliens*, som handler om å gjøre barn motstandsdyktige (Wangberg, 2021; WHO, 2003) og hvordan noen barn klarer seg bra, på tross av en vanskelig oppvekst. Faktorer som ser ut til å ha betydning er samspill, risiko, sårbarhet, styrker og beskyttelse (Olsen & Traavik, 2010), som for eksempel omsorgsfulle voksne (Danielsen, 2021; WHO, 2003). Begrepet *salutogenese* trekkes også fram i faglitteratur om livsmestring og psykisk helse, og innebærer å fremme faktorer som leder til utvikling av helse (Wangberg, 2021). Danielsen (2021) poengterer at det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» har mye til felles med dette perspektivet, da det i stor grad handler om opplevelse av sammenheng (*sense of coherence*, Antonovsky, 2000) og å oppleve livet som meningsfylt (Bjørndal & Bergan, 2020; Danielsen, 2021; Drugli, 2018; Lauritzen, 2021). Danielsen (2021) viser til at i skolesammenheng kan dette handle om å øke elevenes forståelse for relevans av lærestoffet for deres eget liv her og nå samt å motvirke oppstykket og usammenhengende undervisning. Hun relaterer dette videre til dybdelæringsbegrepet for å motvirke fragmentering og styrke indre sammenheng i lærestoffet som elevene skal arbeide med (Danielsen, 2021).

Livsmestring og psykisk helse forbindes også med konseptet *wellbeing* (Danielsen, 2021; Thurston & Green, 2021; Tjomsland et al., 2021), med referanse til Keyes' (2002) begrep *flourishing*, som innebærer tre relaterte dimensjoner: lykke og tilfredshet med livet (*emotional wellbeing*), det å fungere godt gjennom personlig vekst og tilfredshet (*psychological wellbeing*), og det å fungere godt i relasjoner (*social wellbeing*). Thurston og Green (2021) problematiserer hvordan vektlegging av subjektiv *wellbeing* kan gjøre at vi anser individet som ansvarlig for å håndtere sine følelser, noe som har implikasjoner for hvordan vi ser på elevers håndtering av skoleprestasjoner. De spør seg om skoler kan skape de nødvendige omstendigheter for elevers *wellbeing* samtidig som skoleprestasjoner vektlegges, eller om disse to målene er gjensidig uforenlige. De foreslår videre at det kan handle om to sider av samme sak, at det som støtter utdanning også støtter *wellbeing*, og er gjensidig avhengige av hverandre. De påpeker at en slik agenda for *wellbeing* har implikasjoner for alt skoler gjør, og at derfor må undervisning og læring være preget av inkludering, respekt og omsorg og samtidig være utfordrende og stimulerende.

Relasjonskompetanse og positivt læringsmiljø

I flere fagtekster ansees relasjonskompetanse som en forutsetning for livsmestring (Myskja & Fikse, 2020; Olsen & Traavik, 2010; Spurkeland & Lysebo, 2021; Sælebakke, 2018, 2020). Sælebakke (2018) fremhever relasjonskompetanse som noe av det viktigste vi utvikler i livet, at det kan trenes og dermed gir et godt grunnlag for livsmestring. Sælebakke (2020) knytter an til sosial, emosjonell og interkulturell kompetanse og viser hvordan det henger sammen med både lærerens relasjonskompetanse og elevenes livsmestring. Blant annet handler selvoppmerksomhet om å bli kjent med seg selv, gjenkjenne følelser og tanker, og forstå hvordan disse påvirker oss og vår selvtilit og følelse av mening (Sælebakke, 2020; WHO, 2003). Det handler også om selvregulering, sosial og interkulturell bevissthet, relasjonsferdigheter og ansvarlig beslutningstaking. Sælebakke (2020) peker på at det er en sammenheng mellom dimensjonene, og at trygge relasjoner er grunnlaget for relasjonskompetanse.

Sælebakke (2018, 2020) foreslår metoder og modeller lærere kan bruke for å utvikle og trene på å opparbeide oppmerksomt nærvær (*mindfulness*), empati (*compassion*) og omsorg (*care*). Den mentale treningsteknikken oppmerksomt nærvær (*mindfulness*) beskrives som en «tilnærming for å trene på og utvikle empati, relasjonskompetanse og livsmestringsevne» (Sælebakke, 2018, s. 18). Sælebakke (2020) peker videre på hva barn og unge trenger å utvikle med tanke på dagens og morgendagens utfordringer og fremhever relasjoner, forstå og håndtere følelser, empati og samhørighet, kjenne sine egne grenser og tilgang til personlig språk. Andre trekker frem hvordan *mindfulness* kan trenes og hvordan stress og press kan reduseres (Myskja & Fikse, 2020; Sælebakke, 2018). Olsen og Traavik (2010) trekker frem motstandsdyktighet i skolen og hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge, og vektlegger relasjonskompetanse og sosio-emosjonelle perspektiver, både i form av lærerens samtaler med elevene og skole-hjem-samarbeid.

Andre tar for seg lærer-elev-relasjonen som sentralt for arbeid med livsmestring. Ringereide og Thorkildsen (2020) presenterer en erfaringsstøttet modell, med vektlegging av positivitet og ritualer og trekker frem områder som er viktige og nyttige for å tilrettelegge for livsmestring i klasserommet og skriver at med «et varmt hjerte, gode rutiner og begrunnede ritualer, med blikket festet på suksesser mer enn på problemer, har du sentrale byggesteiner for arbeidet» (s. 42). De tematiserer lærer-elev-relasjonen som en faktor for livsmestring som en naturlig del i klasserommet, lærerens rolle, omsorg og anerkjennelse samt mengden stress som kan tolereres for å oppnå livsmestring. Videre poengterer Ringereide og Thorkildsen (2020) at «skolens viktigste ressurs er de menneskene som jobber der. Det er møtet mellom menneskene på skolen som mer enn noe skaper livsmestring» (s. 42). De fremhever elevenes trygghet og inkludering i klassemiljøet, og at en mangel på dette er skadelig for psykisk helse. Det er derfor viktig at elever opplever et godt læringsmiljø og lærerens rolle er viktig i dette: «Når relasjonene er gode kan klasserommet fremstå som en base for trygghet, utforsking, mestring og læring» (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 17).

Ekornes og Øie (2022) vektlegger også at et støttende psykososialt miljø på skolen er sentralt i arbeidet med livsmestring. De definerer livsmestring (*life skills*) som en hybrid modell som kombinerer undervisning om livsmestringstemaer med universale tilnærminger til det å bygge et positivt og støttende psykososialt miljø på skolen. De undersøkte et tverrfaglig samarbeid i en videregående skole med vekt på hvordan lærere og helsearbeidere kan jobbe sammen for å fremme livsmestring hos elevene. I denne studien identifiserte de fire områder for å fremme livsmestring: (a) å undervise om livsmestringstemaer, (b) å gi emosjonell støtte, (c) å styrke relasjonelle kompetanser og (4) å legge til rette for mestringserfaringer.

Tjomsland et al. (2021) peker også på betydningen av et positivt læringsmiljø og hvordan det kan bidra til å redusere vurderingspress: «Å formidle skolefagene på engasjerende måter, slik at elevenes nysgjerrighet blir en sterkere drivkraft enn presset og angsten knyttet til det å prestere» (s. 296). De framhever også viktigheten av å være sensitive for elevenes forskjeller ved ikke å sette «lyskasteren på hver enkelt elev» (s. 296). Sælebakke (2018) trekker også frem prestasjonspress i skolen, og hevder det kan sees i sammenheng med nedstemthet, utmattelse, angst og psykosomatiske symptomer, og argumenterer for hvordan relasjonskompetanse kan bidra til å redusere prestasjonspress hos elevene.

Selvoppfatning, selvbestemmelse og myndiggjøring

Livsmestring kan også relateres til begrepet selvoppfatning, som igjen knyttes til selvverd og den oppfatningen vi har av oss selv, følelsen av å ha personlig verdi og verdsette oss selv (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022; Sørensen et al., 2021). Buli-Holmberg og Engebretsen (2022) viser til elevfortellinger om «hvordan det sosiale livet på skolen påvirker utviklingen av elevenes sosiale selvoppfatning og evne til livsmestring» (s. 7). De peker på en sammenheng mellom sosial selvoppfatning og livsmestring med henvisning til prosjektet «Livsmestring i skolen», gjennomført av Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU, 2017), der ett av temaene var identitet og selvforståelse.

Videre knytter de selvoppfatning til psykisk helse og hvordan elevene oppfatter egen skolesituasjon (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022). De påpeker at positiv selvoppfatning og selvaksept er viktig for å opprettholde en følelsesmessig balanse og ser dette i lys av motstandsdyktighet, det å være tilstrekkelig robust til å mestre utfordringer i livet, samt mestring og mestringstro. Dette beskriver også Verdens helseorganisasjon (WHO, 2003) som viktig for å sikre unge menneskers problemløsning, autonomi og følelse av mening. I en diskusjon av hvordan man kan arbeide systemisk med sosial selvoppfatning og livsmestring i skolen, trekker Buli-Holmberg og Engebretsen (2022) fram betydningen av det psykososiale læringsmiljøet: «Å bygge et psykososialt miljø der elevene verdsetter og anerkjenner hverandre, kan bidra til at elevene utvikler en positiv sosial selvoppfatning og evne til livsmestring» (s. 20). I en slik tilrettelegging for et positivt psykososialt miljø, framhever de at lærerens kunnskap om elevene er en styrke for å møte elevenes ulike emosjonelle behov og at det er sentralt å forstå hvordan elevene oppfatter seg selv. De påpeker videre at det er viktig å legge til rette for at alle elever opplever mestringserfaringer i påsyn av medelever, noe som kan støtte elevenes utvikling av positiv selvoppfatning (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022; WHO, 2003). For å lykkes med dette, påpeker forfatterne at skolen må «bygge systemer for å kartlegge, tilpasse tiltak og vurdere elevers personlige og psykososiale forutsetninger og behov» (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022, s. 99).

Sørensen et al. (2020) knytter også selvoppfatning til selvfølelse, selvverd og mestringsforventninger samt betydningen av et godt læringsmiljø. De diskuterer hvilke forhold som anses sentrale i arbeidet med å styrke elevers selvoppfatning for å fremme livsmestring. De viser til at høyt prestasjonsfokus og prestasjonspress kan påvirke elevers selvfølelse og selvoppfatning negativt, og at tidlig innsats for å dempe dette er sentralt. Her peker de på betydningen av et sosialt og inkluderende læringsmiljø samt betydningen av tilpasset opplæring for å fremme elevers mestring.

I enkelte publikasjoner kobles livsmestringsbegrepet til elevers selvbestemmelse. Uthus (2020) presenterer forskningsfunn fra et prosjekt der 150 elever fikk erfare selvbestemmelse i læringsaktiviteter en dag i uken over ett skoleår. I intervjuer ga elevene uttrykk for positive opplevelser av frihet, tillit, fri vilje og flyt, og at dette hadde betydning for deres trivsel, innsats og læring. Ved å øve på og mestre selvstendighet, så de for seg at de kunne mestre livet som voksne. Selvbestemmelse

knyttes også til myndiggjøring, der eleven gis autoritet og status som aktør (Bjørndal & Bergan, 2020). Ifølge Danielsen (2021) har livsmestring mye til felles med myndiggjøring (*empowerment*) som handler om å «bidra til å frigjøre enkeltindividenes ressurser gjennom «hjelp til selvhjelp» (s. 32). Videre peker Danielsen (2021) på at ord som egenkraftmobilisering og bestyrkning brukes om det engelske *empowerment*, og at praksiser basert på en slik tenkning bidrar til å øke enkeltmenneskets opplevelse av mestring, kompetanse og selvrespekt, som også vil øke følelsen av personlig kontroll. En slik forståelse kan knyttes til behovet for autonomi i selvbestemmelsesteori og personlig agens i sosialkognitiv teori (Danielsen, 2021).

I skolesammenheng innebærer dette å legge opp til aktiv elevdeltakelse og elevmedvirkning. Danielsen (2021) viser til hvordan dette i stor grad handler om elevenes mulighet for å *kunne påvirke*, som er sentralt i livsmestringsbegrepet slik det er definert i overordnet del av læreplanen (LK20). Hun viser videre til hvordan dette kan gi elevene mer innflytelse over egne liv, for eksempel gjennom «autonomistøtte, frigjørende læring og demokratiske praksiser i klasserommet» (Danielsen, 2021, s. 120). Hun fremhever at det å myndiggjøre elevene er skolens mål, og at det vil bidra til livsmestring. Danielsen (2021) vektlegger også hvordan myndiggjøring ofte knyttes til det å styrke stemmen til underprivilegerte grupper i samfunnet og at livsmestring handler derfor ikke kun om å styrke individets ressurser, «men henger sammen med tilgjengelige ressurser i omgivelsene» (s. 119).

Til tross for ulike teoretiske tilnærminger til livsmestring i faglitteraturen, vektlegges psykisk helse gjennomgående som en helhetlig tilnærming til livsmestring i skolen, spesielt hva som kan bidra til å styrke elevenes psykiske helse. Selv om vi i denne litteraturgjennomgangen har kategorisert psykisk helse som et begrep på lik linje med andre teoretiske og empiriske anknytninger til livsmestring, knytter de fleste tekstene an til psykisk helse på en eller annen måte. Tekstene innleder eller konkluderer ofte med at det omtalte fagområdet eller emnet har betydning for barn og unges livsmestring *og psykiske helse*. Livsmestring forklares derfor i stor grad i form av tilknytninger til eksisterende teorier om hva som er viktig for god psykisk helse. Dette innebærer vektlegging av individuelle aspekter slik som hver enkelt elevs motstandsdyktighet og følelse av selvverd, men også som relasjonskompetanse både hos den enkelte elev og mellom lærer og elev, samt betydningen av skolefellesskapet som helhet. Prestasjons- og vurderingspress i skolen er også en tematikk som relateres til psykisk helse og der vektlegges betydningen av relasjonskompetanse samt positiv selvoppfatning og et positivt psykososialt miljø tidlig i skoleløpet, slik at elevene er bedre rustet i møtet med skolens vurderingspraksiser.

Digital dømmekraft

Avslutningsvis trekker vi frem hvordan digital dømmekraft og livsmestring kan sees i sammenheng. I litteraturen løftes betydningen av å oppøve elevenes evne til kritisk tenkning når det gjelder bruk av sosiale medier (Sørensen et al., 2020). Helleve og Almås (2021) kobler livsmestring til utfordringer og muligheter når det gjelder å mestre teknologi, eksempelvis hvordan manglende møter ansikt-til-ansikt kan påvirke evnen til empati. Sælebakke (2020) peker på nettvett som noe barn og unge trenger å utvikle med tanke på dagens og morgendagens utfordringer.

2.4 Livsmestring i sju skolefag

I denne delen går vi inn på litteratur om livsmestring i de sju fagene EDUCATE evaluerer, i den grad det har vært mulig å finne fram til fagspesifikke studier, noe som gjenspeiles nedenfor. Litteraturgjennomgangen viser at begrepet *livsmestring* blir forstått på ulike måter og flere utdanningsforskere peker på at begrepet foreløpig er uklart. Det gjelder også med hensyn til hva undervisning i fagene skal inneholde (Lauritzen, 2021; Lie, 2021) og hvordan livsmestring kan inkluderes i fagdidaktisk praksis.

Litteratur om livsmestring i engelskfaget

Det er få publikasjoner som tematiserer livsmestring i engelskfaget. Burner et al. (2022) har i prosjektet «Evaluering av hvordan Fagfornyelsen realiseres i spesifikke fag 2021-2025» (EvaFag2025) undersøkt hvordan lærere arbeider med implementering av LK20 på barnetrinnet. Prosjektet samlet intervju- og observasjonsdata ved fire skoler. Engelsklærerne oppgir at det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» er gjennomgripende for alle temaer de jobber med og knytter temaet til «det å lære å være med andre mennesker, å være en god medborger, filosofiske/eksistensielle spørsmål, inkludering og forstå at det har en verdi i seg selv» (Burner et al., 2022, s. 30). I et konkret undervisningsopplegg ble livsmestring knyttet til budsjett og reise, elevene ble aktivisert og temaet opplevdes relevant for dem.

Livsmestring i engelsk er også behandlet i to masteroppgaver. Sunde (2020) undersøker fantasy-litteratur for unge voksne og hvordan slike tekster kan inkluderes i engelskfaget. Hun eksemplifiserer hvordan temaer som identitet, aktørskap, mangfold og brutalitet kan brukes i sammenheng med en litterær analyse av romanen *Six of Crows* av Leigh Bardugo og drøfter ulike måter romanen kan knyttes til livsmestring i engelskfaget. Sunde (2020) påpeker at lærere kan la elever gjøre oppgaver som krever at de analyserer innholdet i romanen gjennom livsmestringsrelevante temaer. Hun fremhever at det i forkant av lesingen vil være en fordel å introdusere de ulike temaene og foreslår et samarbeid med samfunnsfaget. Hun foreslår blant annet at undervisning om ulike funksjonsnedsettelse kan hjelpe elevene til å forstå litterære karakterer og eksemplifiserer det med hvordan en av karakterene i romanen *Six of Crows* har tilstanden ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder)².

Andreassen (2021) analyserer hvordan livsmestring undervises i engelskfaget ved å benytte seg av video- og intervjudata fra forskningsprosjektet LISE (*Linking Instruction and Student Experiences*), se også Brevik, 2019; Uvsløkk & Brevik, i fagfelleevaluering. Undervisningen benyttet rollespill, diskusjoner, lesing og skriving i arbeidet med livsmestring gjennom en litterær analyse av skuespillet *Dear Nobody* av Berlie Doherty for å få forståelse for det vanskelige valget et ungt par står ovenfor når det gjelder hvorvidt de skal beholde barnet i magen eller om de skal ta abort. Her knyttes livsmestring til mellommenneskelige relasjoner, empati og interkulturell kompetanse. Læreren benytter rollespill og lærer-i-rolle ved at hun tar på seg rollen som en av karakterene i teksten for å fremføre deres synspunkter. Elevene stiller spørsmål til karakteren basert på det de vet, og slik skal de få en bedre innsikt i karakterens følelser. Læreren ser klare forbindelser mellom livsmestring og engelskfaget, og sier at denne koblingen åpner for å bruke skjønnlitteratur til å engasjere elevene i diskusjon om empati og mellommenneskelige relasjoner. Hun tolker beskrivelsen av temaet i læreplanen som inkluderende.

² <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/adhd/adhd-oversikt/>

I disse få studiene knyttes livsmestring til arbeid med både skjønnlitteratur og ferdigheter innen lesing, skriving og muntlighet, som kan knyttes til blant annet kommunikasjonsferdigheter (WHO, 2020). Studiene indikerer samtidig en bredde i forståelsen av hva livsmestring er i engelskfaget, fra praktiske temaer som reise og budsjett til filosofiske og følelsesmessige spørsmål rundt abort, empati og selvverd (jf. Spurkeland & Lysebo, 2021; Sælebakke, 2020; WHO, 2003, 2020).

Litteratur om livsmestring i fremmedspråk

Så vidt vi vet foreligger det ikke publisert faglitteratur som er spesifikt knyttet til livsmestring i fremmedspråk i norsk skolekontekst. Dette er ikke uventet ettersom det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» ikke er eksplisitt inkludert i læreplanen for fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2019). EDUCATE bidrar til å rette søkelyset på hvorvidt og hvordan fremmedspråklærere tematiserer livsmestring i undervisningen til tross for at det ikke er en del av læreplanen, og trekker frem empiriske data i Del 4.

Litteratur om livsmestring i KRLE

Det finnes få artikler, bokkapitler og masteroppgaver som tematiserer livsmestring i KRLE. I 2019 publiserte redaktøren av tidsskriftet *Prismet*, Gunnfrid Ljones Øierud, temanummeret *Livsmestring*. Temanummeret inneholder tre refleksjonstekster om livsmestring og to forskningsartikler. Ingen av forskningsartiklene omhandler temaet livsmestring. Derfor presenteres ikke tekstene fra dette temanummeret i oversikten nedenfor. Hovedvekten ligger på følgende artikler: «Livsmestring og selvutvikling i KRLE – tar faget en subjektiv vending?» (Stokke & Rodrigues, 2020) og «Om danning og livsmestring. Døden som eksistensielt tema i religions- og livssynsfaget» (Lauvsnes, 2022).

Stokke og Rodrigues (2020) spør om KRLE-faget «nå tar en subjektiv vending i retning av livsmestring og selvutvikling – i tråd med postmoderne religiøsitet og pedagogiske strømninger som vektlegger at elevene selv skaper mening og kunnskap» (s. 137). I artikkelen diskuterer de hva faget skal være, og de retter søkelyset mot to sentrale dilemmaer som har preget KRLE-feltet de siste tiårene: «Hvordan kan religions- og livssynskunnskap gjøres relevant og engasjere både religiøse og ikke-religiøse elever i ett felles fag? Og hvordan kan religions- og livssynskunnskap knyttes til erfaring og bli anvendelig kunnskap for elevers egne liv, uten å forkynne eller gi elevene en religiøs oppdragelse?» (Stokke & Rodrigues, 2020, s. 137–138). I artikkelen presenterer de følgende fagdidaktiske perspektiver fra England: (1) interkulturell forståelse, (2) å lære av religion, og (3) spiritualitet og selvutvikling, og de spør hvordan disse tre perspektivene kan bidra til å løse de to dilemmaene presentert over. De konkluderer med at et større fokus på samtidsreligiøsitet sannsynligvis kan bidra til at elever med ulike bakgrunner vil oppfatte faget som mer relevant både for å forstå seg selv og andre. Perspektivene fra de tre fagdidaktiske tilnærmingene viser også hvordan man kan arbeide med personlige problemstillinger i KRLE uten at elevene utsettes for forkynnelse.

Lauvsnes (2022) viser den nære sammenhengen mellom livsmestring og kjerneelementet «utforsking av eksistensielle spørsmål og svar». Artikkelen fokuserer på dannelsedimensjonen av KRLE-faget, og forfatteren drøfter hvordan undervisning om døden som eksistensielt tema kan styrke denne dimensjonen ved faget. Innledningsvis kaster forfatteren lys over fagforståelsen av KRLE-faget ved å foreta en idéanalyse av sentrale tekster fra fagdiskusjoner og den nye læreplanen. Senere presenterer hun Klafkis dannelsesperspektiv og viser hvordan dette perspektivet kan legitimere at eksistensielle spørsmål spiller en rolle i KRLE-faget. Til sist utforsker hun hvordan døden som eksistensielt tema kan brukes til å utforme en fagdidaktisk tilnærming som ivaretar fagets dannelsedimensjon. Lauvsnes'

(2022) tilnærming til døden som eksistensielt tema tar utgangspunkt i en modell for danning til religiøs myndighet utviklet av Andersen og Sigurdsson (2019, 2020). I bokkapitlet «Livsmestring og sanselighet i KRLE – perspektiver på angstmestring» vektlegger Kristiansen (2022) «praktisering av *oppmerksomt nærvær* gjennom bruk av kunst og estetikk i og utenfor klasserommet» (s. 169).

Livsmestring i KRLE på ungdomstrinnet er også behandlet i noen masteroppgaver. Gramsett (2020) undersøker hvordan elleve KRLE-lærere forstår livsmestring og hvilke sammenhenger de ser mellom livsmestring og KRLE. Datamaterialet er samlet inn gjennom to fokusgruppeintervjuer. I studien finner hun to tilnærminger til livsmestring, en individorientert og en samfunnsorientert forståelse. Den første forståelsen legger vekt på selvaksept, den andre på medmenneskelighet. Et annet viktig funn i oppgaven er at halvparten av informantene uttrykker eksplisitt at de ikke har formell utdanning i KRLE-faget, noe som igjen spiller en rolle for lærernes fagsyn og tanker om livsmestring. Lærerne ser klare forbindelser mellom livsmestring og KRLE, men sier også at denne koblingen er utfordrende, og de tolker beskrivelsen av temaet i læreplanen som mangetydig. Selv om lærerne presenterer ulike tilnærminger til livsmestring i KRLE, vektlegger de at de har behov for mer kompetanse og bedre tilgang til ressurser om temaet. Lund (2022) har undersøkt hvordan fem KRLE-lærere forstår temaet «folkehelse og livsmestring», hvordan de forstår læreplanverket og hvordan de implementerer dette tverrfaglige temaet i undervisningen. Hun kategoriserer lærernes definisjoner av folkehelse og livsmestring ved hjelp av tre fortolkningsrammer: instrumentell, kollektivistisk-relasjonell og individualistisk-psykologisk.

Litteratur om livsmestring i matematikk

I matematikkfaget finnes begrenset med faglitteratur om livsmestring. Evang (2020) teoretiserer hvordan matematikkundervisningen kan bygge opp under elevenes mestring av eget liv ved å *myndiggjøre* dem. En matematisk myndiggjort elev er «en elev som kan delta som selvstendig aktør i en matematisk kontekst og som kan bidra til utvikling av fellesskapets kunnskaper og ressurser» (Evang, 2020, s. 287). Han underbygger med en omfattende litteraturgjennomgang at undervisningen kan myndiggjøre elever matematisk hvis autoriteten over hva som er matematisk riktig flyttes fra læreren til eleven og klassen, for eksempel ved å fokusere på kjerneelementer som «utforskning og problemløsning» og «resonnering og argumentasjon». Noen masteroppgaver har også tatt for seg livsmestring i matematikk, blant annet Geitle (2022) som rapporterer om en skole som utviklet et prosjekt om livsmestring. Prosjektet er utformet som en livshistorie der par elever møter livshendelser som påvirker økonomien deres; de flytter hjemmefra, får samboer, bosetter seg og får barn. Masterstudenter som har intervjuet lærere (Geitle, 2022; Nyborg, 2022) rapporterer i tillegg at matematikklærere er usikre og ikke samstemte om hva som ligger i begrepet livsmestring.

Litteratur om livsmestring i naturfag

I norsk sammenheng finnes det begrenset forskning knyttet til livsmestring i naturfag. Det er likevel en del masteroppgaver som er skrevet om temaet, men de bidrar ikke til rikere forståelse av begrepet livsmestring i naturfag enn utover det som allerede er beskrevet i LK20.. I en rapport om livsmestring i skolen fra 2017, med formål om å undersøke hva barn og unge trenger av kunnskap og ferdigheter for å møte utfordringer de står overfor, trekker Prebensen & Hegstad (2017) inn seksualitet og psykisk helse som viktig kunnskap. Naturfagets rolle nevnes ikke spesielt, men dette er kunnskap som kan knyttes til naturfagundervisning. Erstad og Klevenberg (2019) påpeker at det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» bidrar til en aktualisering av naturfaget, og at utforskende arbeidsmåter er helt sentralt når det arbeides med temaer som er relatert til for eksempel livsmestring.

Dette kan også settes i sammenheng med naturfag som et allmenndannende fag, og som har sin naturlige plass i tverrfaglige tema (Sjøberg, 2022). Begrepet «life skills» kan videre knyttes til naturfag i en internasjonal kontekst, og kan blant annet kobles med naturfagets rolle i tilknytning til komplekse problemstillinger som sosiovitenskapelige tema. Et annet begrep som benyttes er «health literacy», som kan knyttes til naturfag gjennom miljøspørsmål og helserelaterte spørsmål, både på et personlig og samfunnsmessig plan. Health literacy knyttes også til kompetanser som kritisk tenkning og praktisk kunnskap (Bybee, 2018; Kyburz-Graber, 2018; Paakkari & Paakkari, 2012).

Litteratur om livsmestring i norskfaget³

I læreplanen for norskfaget er begrepet livsmestring, slik det er inkludert i det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», definert på en slik måte at både lesing, skriving og muntlighet er sentralt for livsmestring i norskfaget. Ifølge Bakken (2019) bidrar dermed store deler av norskfaget implisitt til det tverrfaglige temaet. Temaet er også knyttet til spesifikke kompetansemål (via den digitale funksjonen 'støtte til læreplanverket' på Utdanningsdirektoratets nettsider) som kan legge opp til at tematikken kan diskuteres mer eksplisitt (Bakken, 2019). Elevene skal etter 10. trinn kunne «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» og «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter».

Innen norskdidaktisk forskning er det ulike perspektiver som blir trukket fram når det gjelder hva livsmestringsbegrepet kan innebære. Nyhus og Talsethagen (2020) peker på hvordan arbeid med sakprosatexter og egen tekstproduksjon kan knyttes til livsmestring. De viser hvordan Agnes Ravatns selvhjelpsbok *Operasjon Sjølvdisplin* kan bidra til å bevisstgjøre elevene på hva som kan hindre dem i egen læringsprosess. Ved å lese teksten og tegne og/eller skrive om sin egen «indre apekatt» – det vil si det som hindrer oss fra å fokusere på oppgaver vi skal gjøre – kan elevene få en større metakognitiv forståelse for egen læring. De knytter dermed livsmestring til slik metainnsikt. Valand et al. (2019) knytter livsmestring til arbeid med både essay, retorikk og språk. De påpeker at essayet i utgangspunktet er godt egnet til å uttrykke følelser, erfaringer og meninger, og at retorisk analyse av sakprosatexter der tematikken er relatert til ungdom og livsmestring, kan være en aktuell inngang til livsmestringsarbeid – også i form av å få skrive motsvar til tekstene elevene leser. De fremhever at et bevisst forhold til eget språk og skriving kan bidra til selvinnsikt og dermed livsmestring. Viig et al. (2021) peker på hvordan temaer som psykisk helse, relasjoner og identitet er sentrale innenfor livsmestring, og påpeker at dette handler om å forstå hvordan følelser, tanker og adferd påvirker hverandre. De peker på at i norskfaget kan dette handle om å kommunisere: «Hvordan påvirker tankene våre hvordan vi kommuniserer?» (Viig et al., 2021, s. 26). Danielsen (2021) trekker også fram hvordan *samtale* i norskfaget er sentralt for livsmestring.

Selv om det er gjort lite forskning på hva livsmestringsbegrepet i norskfaget innebærer, har noen forskere og masterstudenter undersøkt hvordan det kan forstås og operasjonaliseres i klasserom, samt hvilket potensial det teoretisk sett kan ha i norskundervisningen. I disse studiene er det en overvekt av fokus på arbeid med skjønnlitterære tekster. Tjomsland et al. (2021) fremhever hvordan fortellinger, slik som *Fuglane* av Tarjei Vesaas eller *Vaffelhjarte* av Maria Parr, kan åpne opp for å snakke om følelser i klasserommet: «Fortellinger om hvordan andre møter vansker i livet, kan hjelpe elevene til å bære sin egen livssmerte, og finne sin egen identitet» (s. 297). De peker på hvordan identitet og selvbilde kan

³ Litteraturgjennomgangen i norskfaget er basert på Siljan et al. (i fagfelleevaluering)

tematiseres i norskundervisningen når det arbeides med skjønnlitteratur. Sandberg (2023) undersøkte hvordan en dataspillversjon av Henrik Ibsens Peer Gynt kan benyttes som læringsressurs i norskfaget i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Han fant at mens elevene spilte, dreide samtalene seg hovedsakelig om å forstå og diskutere handlingen. Det ble dermed viktig hvordan læreren ga faglig støtte rundt spillingen for å fremme refleksjon rundt elevenes egne liv og tematisere livsmestring.

I sin doktoravhandling undersøkte Lauritzen hvilke utfordringer og muligheter norsklærere ved ungdomsskoler og videregående skoler så med livsmestring (Lauritzen et al., 2021). Lærerne ga uttrykk for at skjønnlitteraturen kan brukes for å belyse tematikken ved å finne balanse mellom nærhet og distanse i teksten, og at den åpner for å undervise om vanskelige temaer. Lauritzen (2019a) tar opp tematikk relatert til vanskelige temaer der hun «drøfte[r] hvordan man ved bruk av skjønnlitteratur fra patografisjangeren kan supplere den tradisjonelle dannelsesstenkningen i norskfaget», og «hvordan patografien kan fremme folkehelse og livsmestring, dersom man utvider dannelsesperspektivet til også å inkludere salutogenese og det affektive» (s. 49). Patografien skildrer ofte brudd i pasientenes selvoppfattelse og biografi, der det fokuseres på brudd i trivielle oppfatninger og handlinger i hverdagslivet, omstrukturering av selvoppfattelsen og mobilisering av ressurser som trengs. Lauritzen (2019a) påpeker at innenfor temaet folkehelse og livsmestring bør elevene lære om dette, og fremhever at skjønnlitteraturen kan bidra til det. Lauritzen (2019a) knytter dette særlig til at litterær lesing fremmer transferkompetanse, som innebærer å kunne leve seg inn i fiktive karakterer og univers og kople dette til egne erfaringer (jf. Kjelen, 2018). Hun peker på at folkehelse og livsmestring kan bringe fram tabubelagte og vanskelige temaer, og mener at dette vil «skape rom for å forene følelser og fornuft for å jobbe med vanskelige, virkelighetsnære temaer på en trygg og fruktbar måte» (Lauritzen, 2019a, s. 192). Hun trekker også fram betydningen av salutogenese:

Å studere tekster ut ifra et slikt salutogent perspektiv, det vil si med fokus på hvordan helse og velvære fremstår som et resultat av en følelse av sammenheng og mening, er én mulig innfallsvinkel for å bruke skjønnlitteratur i sammenheng med livsmestring. (Lauritzen, 2019a, s. 194)

En videreføring av disse ideene kommer frem i Lauritzen (2019b), der hun diskuterer hvordan bruk av litteratur kan ha potensial til å skape kunnskap og dialog om empati, mental helse og livsmestring innenfor «narrativ medisin». Å lese litteratur bidrar til utvikling av empati, som også involverer evnen til å skape en balanse mellom nærhet og distanse. Hun påpeker at komplekse tekster er nødvendige for å skape diskusjon, men at læreren ikke må bli en terapeut. Hvis man adresserer mental helse i klasserommet, må man ta noen etiske hensyn, der det særlig er viktig å kjenne elevenes bakgrunn for å velge riktige tekster.

De fleste studiene som tematiserer livsmestring i norskfaget, er å finne i masteroppgaver innenfor norskdidaktikk. En majoritet av disse fokuserer på hvilket potensial som ligger i skjønnlitterær lesing teoretisk sett, og hvordan litteraturen dermed kan bidra til (folkehelse og) livsmestring. For eksempel spør Gudmestad (2021): «Hvilken faglig legitimitet kan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ha i litteratur-undervisningen i norskfaget, og hvordan kan dette temaet implementeres i litteratur-undervisningen i norskfaget?» Jørgensen (2021) undersøker hvordan en norsklærer og et utvalg Vg1-elever erfarer novelleundervisning som inngang til temaet folkehelse og livsmestring, med fokus på hvordan arbeid med skjønnlitteratur kan fungere som øving i emosjonell forståelse. Engen (2021) undersøker hvordan lesing av romanen *Evig søndag* av Linnea Myhre kan koples til temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet.

Søgnen (2020) skriver om livsmestring og identitet i norskfaget, og foretar en analyse av fiksjonstekster i tekstsamlingen til læreboka *Kontekst 8-10* med fokus på hva som kjennetegner hovedkarakterene og deres liv, og på hvilken måte møtet med disse tekstene kan bidra til utvikling av en trygg identitet hos ungdomsskole-elever. Hun påpeker at flere av hovedkarakterene gir innsyn i virkelighetsnære livssituasjoner ved skildringer av egne liv, og at tematikken som blir aktualisert i tekstene, dermed belyser dimensjoner ved livsmestringsbegrepet. Sveen (2021) undersøker funksjonen til emosjonene som skrives fram i det narrative forløpet i romanen *Barsakh* av Simon Stranger, og hvordan denne romanen kan bidra i skolens arbeide med folkehelse og livsmestring, og anser romanen som et egnet utgangspunkt for å arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på ungdomstrinnet.

Flere av masteroppgavene trekker inn alvorlige temaer knyttet til arbeid med folkehelse og livsmestring. I likhet med Lauritzen (2019a) trekker Iversen (2021) også inn patografiens potensial. Hun undersøker hvordan man kan bruke Erlend Loes roman *Muleum* i litteraturundervisning på videregående skole som en måte å inkludere temaet folkehelse og livsmestring på, med vekt på depresjon og selvmordsfantasier. Hun analyserer romanen som sykdomsroman og fremhever at *Muleum* «som den dystre, gøyale og til tider ironiske romanen den er» (Iversen, 2021, s. 2), er hensiktsmessig å benytte for å inkludere folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen. Veivåg-Monsen (2021) fokuserer på potensialet til bildebøker og undersøker hvordan temaet skolevegring kommer til uttrykk i Dahle og Dahle Nyhus' bildebok *Grevlingdager*, og hvordan boken kan brukes i litteratursamtaler i klasserommet. Hun anser at temaet skolevegring faller innunder (mangel på) livsmestring.

Selv om det er en viss bredde i hvordan livsmestring i norskfaget forstås ved at det knyttes både til arbeid med språk, skriving, sakprosa og skjønnlitteratur, er det i stor grad arbeid med skjønnlitteratur som trekkes frem, og hvordan emosjonell innlevelse i litteratur kan bidra til å utvikle elevenes mentaliseringskapasitet (jf. Kvellø, 2021). Det ser også ut til å være et engasjement hos nyutdannede norsklærere for skjønnlitteraturens rolle og betydning innenfor livsmestringstemaet i norskfaget.

Litteratur om livsmestring i samfunnsfag

De siste årene har noen empiriske studier eksplisitt knyttet livsmestring til samfunnsfagundervisning i norsk skolekontekst, men det finnes foreløpig lite forskning og litteratur som utvikler kunnskapsgrunnlaget for dette tverrfaglige temaet i skolefagene» (Hidle & Skarpenes, 2021). I en analyse av læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04) for grunnskolen, løfter Hidle og Skarpenes (2021) frem hvordan innføringen av tverrfaglige temaer, herunder «Folkehelse og livsmestring», sammen med kjerneelementer og kompetansemål, bidrar til en kompleksitet i læreplanstrukturen som forfatterne hevder kan svekke lærerprofesjonens faglige autoritet. I samfunnsfag fant Hidle og Skarpenes (2021) en overlapp mellom det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» og kjerneelementet «identitetsutvikling og fellesskap». De identifiserte 11 kompetansemål etter 10. trinn som er direkte koblet både til det tverrfaglige temaet og kjerneelementet og argumenterer for at forholdet mellom de ulike delene av LK20 er uklart. I sin lesing av den nye læreplanen i samfunnsfag, viser samfunnsfagdidaktikerne Børhaug et al. (2022) til at folkehelse og livsmestring sees i sammenheng med samfunnsfaglige tema som privatøkonomi, rus, rettsvesen, digital atferd, seksualitet og psykisk helse, og samtidig løfter de frem «menneskerettigheter og toleranse for mangfold» (s. 16) som viktige momenter.

Innen forskningslitteraturen knyttes livsmestring i samfunnsfag videre til diverse sensitive tema. I et bokkapittel basert på erfaringer fra egen samfunnsfagundervisning om pornografi, belyser Frøvik et al. (2022) viktigheten av å oppøve elevers evne til kritisk tenkning om pornoindustriens representasjoner av seksualitet og de unges påvirkning når det gjelder oppfatninger av hvordan mennesker er som seksuelle vesen. Forfatterne argumenterer for viktigheten av å undervise om asymmetriske maktrelasjoner og hva det vil si å behandle hverandre som subjekt med egne tanker, følelser og ønsker. Frøvik et al. (2022) belyser hvordan barn og unge kan myndiggjøres i møte med denne tematikken gjennom både kunnskap og emosjonell støtte. I Teigen et al. (2022) kobles også livsmestring til undervisning om kropp, kroppspress og sosiale medier som kan være relevant i samfunnsfag. Forfatterne trekker frem funn fra fokusgruppeintervjuer med ungdommer og viktigheten av kritiske perspektiver på normer og verdier. Basert på intervjuer med samfunnsfagslærere i videregående opplæring, viser Goldschmidt-Gjerløw (2022) at samarbeid mellom lærere og støtte fra skoleledelse kan påvirke i hvilken grad lærere trekker inn sensitive tema som trakassering og overgrep og knytte dette til livsmestringstematikken i samfunnsfagundervisningen. Studien viser at desto mer støtte lærere opplever fra kollegaer og skoleledelse, desto mer rustet føler de seg for å undervise om livsmestringsrelaterte temaer.

Det er i tillegg publisert en rekke masteroppgaver om livsmestring i samfunnsfag (Bech, 2019; Carlsson, 2021; Ibenfeldt, 2022; Narvesen, 2019; Nicolaisen, 2022; Sand, 2019; Vonka, 2022). Tematisk knytter oppgavene seg til ulike områder innenfor kjønns- og seksualitetsundervisning (Bech, 2019; Vonka, 2022), forebygging av radikaliserings og ekstremisme (Nicolaisen, 2022), psykisk helse (Sand, 2019) og ikke minst læreres forståelse av begrepet og arbeid med livsmestring (Carlsson, 2021; Ibenfeldt, 2022; Narvesen, 2019). Undervisning om et slikt bredt spekter av tematikk kan ved første øyekast virke svært ulik, men fellestrekket er at den dreier seg om temaer som på ulike måter kan knyttes til elevenes liv, utfordringer og utenforskap. Felles for masteroppgavene om læreres forståelse av og arbeid med livsmestring er at lærerne har ulik forståelse av begrepet og ulike tilnærminger til undervisning om livsmestring. Samtidig er det fellestrekk i at lærere jobber tematisk med livsmestring for å ruste elevene til å bli gode samfunnsborgere og at de jobber med livsmestring gjennom relasjonelt og emosjonelt arbeid i klasserommet (Carlsson, 2021; Ibenfeldt, 2022; Narvesen, 2019). Studiene belyser viktigheten av å unngå individualisering ved at elevene ansvarliggjøres for egen livsmestring i stor grad, og løfter frem at de må støttes for å utvikle aktørskap i eget liv (Carlsson, 2021; Narvesen, 2019). Basert på lærerintervjuer, oppsummerer Ibenfeldt (2022) at «informantene trekker frem både et individ- og samfunnsfokus, ferdighets- og temafokus, vage og presise beskrivelser, forskjellig grad av samarbeid og ulikt fokus på inkluderingen av folkehelse og livsmestring i undervisningen» (s. 72). Ibenfeldt (2022) trekker frem to hovedutfordringer, nemlig at læreplanens formulering om livsmestring i samfunnsfag ikke er tydelig nok, og at det varierer hvor mye lærerne har mulighet til å jobbe med temaet i fellesskap.

Basert på denne gjennomgangen av nylig publisert litteratur knyttet til livsmestring i samfunnsfag, ser vi at læreplanstrukturen kritiseres for å være kompleks (Hidle & Skarpenes, 2021) og at den knyttes til et bredt spekter av temaer inkludert relasjonskompetanse. Samarbeid mellom lærere for å utvikle undervisningsopplegg og støtte fra skoleledelse trekkes frem som viktige faktorer for å trygge og ruste lærerne i sitt arbeid. Oppsummert kan vi si at tematisering av livsmestring i samfunnsfagundervisning kan sette elevene i stand til å håndtere livets utfordringer gjennom kritiske og myndiggjørende tilnærminger forankret i gode relasjoner i klasserommet.

2.5 Livsmestring i offentlige dokumenter forut for LK20

I opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1) fremheves det at skolen har som oppgave å sette elevene i stand til å mestre egne liv. Her er det presisert at elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne mestre liv sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (s. 21). Betydningen av å kunne mestre egne liv blir også fremhevet i Ludvigsen-utvalgets utredning fra 2015 om fremtidens skole og fornyelse av fagene (NOU 2015:8), der de foreslår «Folkehelse og livsmestring» som ett av tre tverrfaglige temaer i skolen. De viste til at det nasjonale og globale samfunnet står ovenfor nye krav og forventninger, samtidig som skolen skal legge grunnlaget for å skape gode liv for fremtidens borgere. En av utfordringene de peker på, er en økning i psykiske lidelser blant unge (NOU 2015:8) og utvalget mente norske elever burde lære mer om fysisk og psykisk helse, som blant annet er forbundet med å ta ansvarlige valg og å ta vare på eget liv (WHO, 1995).

I norsk utdanningskontekst ble begrepet «livsmestring» introdusert i forarbeidene til LK20 (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; se også Meld. St. 28: 7). I Stortingsmelding 28 (Meld. St., 2015-2016) henvises det til temaene som fremmes i NOU 2015: 8, og at disse ble foreslått fordi «de er aktuelle i dag og i lang tid fremover» (s. 38). Det fremheves eksplisitt i Stortingsmeldingen at livsmestring har et individuelt, samfunnsmessig og sosialt perspektiv, og det påpekes at det vil være naturlig for skolene «å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefellesskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing» (s. 39). I Helse- og omsorgsdepartementets definisjon av livsmestring og i begrepsforklaringen til Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner er individfokuset mer framtrædende. I Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoners (LNU) rapport «Livsmestring i skolen» forstås begrepet som:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden (LNU, 2017, s. 9).

Ifølge Helsedirektoratet dreier livsmestring seg om å «kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Gjerustad et al., 2019, s. 12). Det er en tydelig sammenheng mellom innholdet i disse dokumentene og overordnet del av læreplanen (LK20). Både Helsedirektoratets definisjon og deler av LNU's definisjon («håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer») finnes også i LK20. Det sosiale aspektet fra Stortingsmelding 28 er også tydelig ved at «mellommenneskelige relasjoner» er inkludert i læreplanverkets beskrivelse.

2.6 Livsmestring i læreplanverket LK20

Livsmestring som begrep og tematikk ble innført som en del av det nye tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», som ble inkludert i LK20 i en rekke fag og omfatter alle elever i skolen. Samtidig er livsmestring forbundet med ulike fagfelt innenfor utdanningsforskning og kan derfor forstås på ulike måter i ulike fag. Dette er blant annet gjenspeilet i hvordan det tverrfaglige temaet er definert i fagenes læreplaner. I læreplanens overordnede del er «Folkehelse og livsmestring» trukket frem som ett av tre tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Beskrivelsen av temaet i overordnet del knytter sammen valgene den enkelte elev tar, det vil si hvordan elevene mestrer eget liv, og betydningen disse valgene har for samfunnet som helhet og for folkehelsen. Innenfor forskning og utdanning er det likevel usikkerhet rundt hvordan livsmestring skal forstås og operasjonaliseres, både internasjonalt, i Norden og

i Norge (se del 2.1–2.5). Som tverrfaglig tema har folkehelse og livsmestring blitt karakterisert som uklart og vagt (Lauritzen, 2021; Ogden, 2021). Studier viser at vi mangler kunnskap om hvordan livsmestring skal forstås og inkluderes i undervisningen i fagene (Siljan et al., i fagfellevurdering).

Vi legger til grunn følgende definisjon av livsmestring fra overordnet del av LK20:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. [...]

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. *Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.* Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13, vår utheving).

Her ser vi at livsmestring defineres både sammen med og separat fra folkehelse i overordnet del av læreplanen, noe som signaliserer at livsmestring har et eget tematisk innhold som kan avgrenses fra folkehelse. Overordnet del av læreplanverket gir gjennomgående en tosidig beskrivelse av det tverrfaglige temaet, noe som indikerer at de to delene ikke nødvendigvis må ses i sammenheng, men kan jobbes med separat i fagene. Dette er også i tråd med Verdens helseorganisasjon (WHO) sin beskrivelse av de to tematikkene, der livsmestring beskrives som noe man må mestre for å kunne ta tak i andre utfordringer, som egen eller samfunnets helse (WHO, 2020).

2.7 Livsmestringsprotokoll basert på LK20 (EDUCATE 1.1)

EDUCATE definerer livsmestring i tråd med både overordnet del av LK20 og fagenes læreplaner. Det har vært ønskelig for EDUCATE å kunne identifisere praksisendringer i form av økt kunnskap om livsmestring i skolen. Et av bidragene har vært å utvikle en observasjonsprotokoll som er basert på definisjoner og beskrivelser i LK20, for å bruke dette til å identifisere klasseromspraksiser som inkluderer eller tematiserer livsmestring i undervisningen.

EDUCATEs protokoll for observasjon av livsmestring i undervisningen ble utviklet av prosjektteamet i 2022 og presentert i sin helhet i EDUCATEs Rapport 1 (jf. Brevik et al., 2023) og foreligger her i versjon 1.1⁴. Protokollen er ikke ment å være rådgivende eller normativ men forhåpentligvis bevisstgjørende. Målet er å skape et språk og et felles analytisk utgangspunkt når vi ser etter livsmestring i fagene og i klasserommet. Protokollen presenteres i Boks 3. I utviklingen av protokollen la vi til grunn beskrivelsene av livsmestringsbegrepet både i overordnet del av Kunnskapsløftets læreplanverk 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017) og læreplaner i fagene. Deretter så vi protokollen i lys av empiriske data samlet inn i første runde av EDUCATE-prosjektet (skoleåret 2021–22). EDUCATEs livsmestringsprotokoll består av tre kategorier som beskrives på side 1 og operasjonaliseres på side 2.

⁴ Endringen fra versjon 1.0 til 1.1 gjelder følgende presiseringer: (a) ordet «bevis» er erstattet med «indikasjon» eller «observasjon», (b) på side 2 er dermed kategorien for skår 1 endret fra «Manglende bevis for livsmestring i undervisningen» til «Ingen observasjon av livsmestring i undervisningen», (c) tredje linje i rubrikken har endret ordlyd til «fagspesifikk livsmestring», (d) på side 3 har vi presisert at livsmestringsfaktorene i punkt 1 er hentet fra overordnet del og er relevante for alle fag, og (e) på side 3 er faget Religion og etikk flyttet alfabetisk lengre ned på siden og beskrivelsen av fagspesifikke livsmestringsfaktorer i matematikk er presisert noe i ordlyden, men ikke endret innholdsmessig.

Første kategori (første horisontale linje) dreier seg om lærerens undervisning, dvs. hvordan læreren inkluderer og tematiserer livsmestring i undervisningen. Andre kategori (andre horisontale linje) handler om elevenes deltakelse i læringsaktiviteter knyttet til livsmestring i klasserommet, dvs. hvordan elevene deltar i handlinger eller uttrykker holdninger som er relevante for livsmestring. Begge disse kategoriene bygger på beskrivelse og definisjon av livsmestring i overordnet del av læreplanverket LK20. Tredje kategori (tredje horisontale linje) handler om fagspesifikk livsmestring som ikke er dekket av de to øverste kategoriene. Den tredje kategorien bygger på beskrivelsen av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» i hvert fag. Vi sammenlignet disse beskrivelsene med beskrivelsen i overordnet del og la til faktorer som ikke allerede var dekket av overordnet del i de to øverste kategoriene (linjene). Dette betyr at alle tre kategorier i livsmestringsprotokollen handler om fagspesifikke sider ved livsmestring i fagene, men mens vi i lærerens undervisning og elevenes deltakelse i læringsaktiviteter ser etter de samme faktorene i alle fag, ser vi etter ulike faktorer i den fagspesifikke livsmestringen, avhengig av det enkelte faget.

Dette innebærer at det er fullt mulig i samme undervisningsøkt å observere at lærerens undervisning får skår 3 eller 4 på tematisering av livsmestring i undervisningen, og samtidig at elevenes deltakelse i læringsaktiviteter får skår 1 eller 2 fordi vi ikke ser noen eksempler på at elevene deltar i aktiviteter som handler om livsmestringsfaktorer. Muligheten finnes også for at vi observerer elevenes deltakelse i læringsaktiviteter som aktualiserer livsmestringsfaktorer i forhold til andres liv (skår 3) for eksempel ved at de leser en novelle i norskfaget der hovedpersonen skal slå opp med kjæresten og diskuterer hvordan de to kjærestene vil mestre denne motgangen eller medgangen følelsesmessig. Tilsvarende kan det hende vi observerer elevenes deltakelse i læringsaktiviteter der livsmestringstematikk kobles til deres eget liv (skår 4), for eksempel ved at de setter opp et personlig budsjett for seg selv i matematikk eller samfunnsfag. I et slik scenario kan vi observere elever som setter seg godt inn i faktorer som kan ha betydning for mestring av eget liv ifølge observasjonsprotokollen. Livsmestringsprotokollen er på denne måten utviklet på bakgrunn av livsmestringsfaktorer som er beskrevet (a) i læreplanverkets overordnede del og i ulik grad er relevant for alle de sju fagene, og (b) i fagenes læreplaner og er derfor spesifikke for det enkelte fag. Siden fremmedspråkene ikke har fått et særskilt ansvar for livsmestring i læreplanen, brukes ikke den tredje kategorien i faget.

Selve observasjonsmatrisen står på side 2 i protokollen. Side 1 definerer og beskriver hvordan livsmestring beskrives i LK20 og gir et overblikk over hva livsmestringstemaet handler om. Side 3 har en avklaring av begreper og side 4 utdyper selve prosessen i skåringen av videomaterialet.

Boks 3 EDUCATE 1.1 – Protokoll for observasjon av livsmestring

Denne protokollen legger til grunn definisjonen av livsmestring i overordnet del av fagfornyelsen (LK20):

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13).

I. Overblikk: Hva handler dette temaet om?

Definisjonen i overordnet del vektlegger at livsmestring er knyttet til elevers mestring av eget liv. Begrepene «mestring» og «eget liv» blir da sentrale. Vi ser etter indikasjoner på (1) *om* undervisningen knyttes til faktorer som kan ha betydning for elevers mestring av eget liv, og i så tilfelle (2) *hvordan* dette gjøres i undervisningen.

Vi spør: Hva er livsmestringstematikken i denne timen? Hvilke faktorer tematiseres på en slik måte at det er relevant for elevene å knytte til mestring av *eget* liv?

Vi legger til grunn at livsmestring ikke nødvendigvis *må* knyttes til den enkelte elevs liv, men at undervisningen tematiserer faktorer som *kan* ha betydning for mestring av elevenes eget liv. Det vil si at dersom undervisningen tematiserer relevante faktorer *kan* det være en indikasjon på at livsmestring operasjonaliseres i undervisningen.

Protokollen omfatter tre kategorier:

1. *Innhold*: Denne kategorien analyserer innholdet i timen og retter oppmerksomheten mot lærerens undervisning. Vi ser etter om og i hvilken grad lærerens undervisning bidrar til at en eller flere elever kan (a) forstå eller påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv og (b) bidra til at de lærer å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer på en best mulig måte.

2. *Handling og holdning*: Denne kategorien analyserer læringsaktivitetene i timen og retter oppmerksomheten mot elevers deltakelse. Vi ser etter om og i hvilken grad en eller flere elever deltar i læringsaktiviteter eller uttrykker holdninger som bidrar til at de kan (a) forstå eller påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv og (b) bidra til at de lærer å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer på en best mulig måte.

3. *Fagspesifikk livsmestring*: Denne kategorien analyserer om og i hvilken grad læreren tematiserer fagspesifikke sider ved livsmestring som ikke er fanget opp i de to første kategoriene, eller om en eller flere elever deltar i læringsaktiviteter som kan knyttet til det fagspesifikke.



Protokollen er lisensiert under følgende CC lisens: Navngivelse-Ikke-kommersiell-Del på samme vilkår. EDUCATEs protokoller refereres til som følger: EDUCATE 1.1 (2023). Protokoll for observasjon av klasseromspraksiser. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7602371>

II. Matrise: Hvordan skårer vi dette temaet?

LIVSMESTRING				
<p>Protokollen Livsmestring evaluerer i hvilken grad lærerens undervisning og elevenes deltakelse i læringsaktiviteter knyttes til faktorer som kan ha betydning for mestring av elevenes eget liv. I tillegg ser vi på fagspesifikke sider ved livsmestring. Protokollen evaluerer i hvilken grad en eller flere elever tar del i læringsaktiviteter som bidrar til at de lærer å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer på en best mulig måte. Livsmestring kan observeres i alle fag. For å komme tett på undervisningen, deles hver undervisningstime inn i segmenter på 15 minutter og hvert segment gis en skår på 1–4. Livsmestring omfatter ikke nødvendigvis alle kategorier. Den som evaluerer, bør derfor skåre de tre kategoriene separat for hvert segment.</p>				
	1 Ingen observasjon av livsmestring i undervisningen	2 Tilstedeværelse av livsmestring i undervisningen	3 Eksplisitt arbeid med livsmestring	4 Aktualisert arbeid med livsmestring
Innhold Lærerens undervisning	Lærer tematiserer ikke faktorer som kan ha betydning for elevers mestring av eget liv.	Lærer tematiserer faktorer som kan ha betydning for elevenes mestring av eget liv, men undervisningen knyttes ikke til det å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer.	Lærer tematiserer faktorer som kan ha betydning for elevenes mestring av eget liv og knytter dette til det å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer.	Lærer tematiserer faktorer som kan ha betydning for elevenes mestring av eget liv og knytter det til det å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer i elevenes eget liv.
Handling og holdning Elevenes deltakelse i læringsaktiviteter	Elevene deltar ikke i læringsaktiviteter om faktorer som kan ha betydning for mestring av eget liv.	En eller flere elever deltar i læringsaktiviteter om faktorer som kan ha betydning for mestring av deres eget liv, uten at aktivitetene knyttes til det å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer.	En eller flere elever deltar i læringsaktiviteter om faktorer som kan ha betydning for mestring av eget liv og aktivitetene knyttes til at noen håndterer medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer.	En eller flere elever deltar i læringsaktiviteter om faktorer som kan ha betydning for mestring av eget liv og aktivitetene knyttes til det å håndtere medgang, motgang eller personlige eller praktiske utfordringer i elevenes eget liv.
Fagspesifikk livsmestring	Undervisningen inneholder ikke andre fagspesifikke sider ved livsmestring.	Undervisningen inneholder andre fagspesifikke sider ved livsmestring og en eller flere elever deltar i læringsaktiviteter om det fagspesifikke.	Undervisningen inneholder andre fagspesifikke sider ved livsmestring, en eller flere elever deltar i læringsaktiviteter om det fagspesifikke og det fagspesifikke begrunnes.	Undervisningen inneholder andre fagspesifikke sider ved livsmestring, en eller flere elever deltar i læringsaktiviteter om det fagspesifikke og det knyttes til elevenes mestring av eget liv.



Protokollen er lisensiert under følgende CC lisens: Navngivelse-Ikke-kommersiell-Del på samme vilkår. EDUCATEs protokoller refereres til som følger: EDUCATE 1.1 (2023). Protokoll for observasjon av klasseromspraksiser. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7602371>

III. Avklaring av begreper

1. Hva er «faktorer»?

Overordnet del av LK20 tematiserer noen faktorer som kan ha betydning for elevers mestring av eget liv, og som i ulik grad er relevante for alle fag:

- Fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet, kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi.
- Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner.
- Ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.

2. Hva betyr det å «tematisere»?

- Å ta opp temaet i undervisningen, snakke om det, legge til rette for å jobbe med temaer som er relevante for elevenes mestring av eget liv (både det lærere og elever sier og gjør)

3. Hva er en «læringsaktivitet»?

- Læringsaktivitet inkluderer alle aktiviteter læreren legger opp til som er del av undervisningen.

4. Kan «holdninger» observeres?

- Det handler ikke om hvilke holdninger elever har, men om holdningene de uttrykker i undervisningen. Holdninger som uttrykkes av en eller flere elever i timen kan derfor observeres.
- Det kan være et resultat av at læreren inviterer elever til å ta stilling til, gjøre valg og begrunne hva de selv, andre, historiske eller fiktive personer burde, skulle eller kunne gjort.
- En holdning kan dreie seg om hvordan elever evaluerer faktorer som har betydning for eget liv.

5. Hva er «fagspesifikk livsmestring»?

Følgende sider ved fagene er ikke fanget opp av faktorene i overordnet del (se punkt 1) og kommer i tillegg til disse i fagene:

- *Engelsk*: Å utvikle elevenes språklige ressurser for bruk i ulike kommunikasjonsformer er sentralt for å kunne uttrykke seg og er dermed knyttet til mestring av eget liv. Dette innebærer all bruk av engelsk, grunnleggende ferdigheter, grammatikk og interkulturell kompetanse.
- *Fremmedspråk*: Læreplanen i fremmedspråk definerer ikke hva livsmestring er i faget.
- *KRLE*: Å utforske eksistensielle spørsmål og svar, å gi elevene kunnskap om menneskeverdet og dets forankring i ulike religioner og livssyn, og å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål.
- *Matematikk*: Å gi elevene kompetanse i problemløsning og statistikk. Elevene skal få utvikle forståelse for teknologi, statistikk og matematiske representasjoner og modeller som kan hjelpe dem til å gjøre ansvarlige livsvalg.
- *Naturfag*: Å forstå sin egen kropp
- *Norsk*: Å utvikle elevenes språklige ressurser for bruk i ulike kommunikasjonsformer er en sentral kompetanse for å kunne uttrykke seg og samhandle med andre og dermed knyttet til mestring av eget liv.
- *Religion og etikk*: Arbeid med etiske og eksistensielle spørsmål, likestilling.
- *Samfunnsfag*: Å håndtere utfordringer knyttet til utenforskap, digital samhandling, å gi perspektiver på hva et godt liv kan være, og å identifisere områder der menneskeverdet blir utfordret.



Protokollen er lisensiert under følgende CC lisens: Navngivelse-Ikke-kommersiell-Del på samme vilkår. EDUCATEs protokoller refereres til som følger: EDUCATE 1.1 (2023). Protokoll for observasjon av klasseromspraksiser. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7602371>

IV. Om skåringen

1. Generelt

- Hvis vi ikke hører hva elevene sier, skåres segmentet vanligvis som 1.
- Hvis vi ikke hører hva elevene sier, men hører lærerens instruks og ser at en eller flere elever gjør det, skåres det som 1–4, avhengig av hvor tydelig aktiviteten handler om mestring av eget liv.
- Det er nok at vi observerer en elev som deltar i en aktivitet for å gi skår 2–4.
- Ved skår 1 på alle kategorier kan vi ikke si at undervisningen tematiserer livsmestring.
- Ved skår 2–4 på en eller to av kategoriene kan vi si at undervisningen tematiserer livsmestring.
- Hvis lærer forklarer en hjemmelektse er relevant for mestring av eget liv, skåres segmentet vanligvis som 2 på «innhold», men det gir ikke utslag på de andre kategoriene (skår 1).

2. Informasjon fra andre segmenter

- Som hovedregel bruker vi ikke informasjon fra et segment for å skåre et annet segment.
- Vi bruker informasjon kronologisk, det vil si at vi koder fra starten av timen. Informasjon fra tidligere segmenter ligger dermed til grunn for kodingen i senere segmenter.
- Et unntak er at vi kan bruke informasjon som fremgår i et senere segment om hvilke oppgaver elevene jobber med i skåringen av tidligere segmenter innenfor samme time.

3. Hva er «mestring av eget liv»?

- Personlige samtaler mellom lærer og elever, klasseledelse eller praktisk informasjon, uten at det knyttes til undervisningen, regnes ikke som mestring av eget liv (skår 1).
- Undervisning om dagsaktuelle eller historiske hendelser i verden, vil ikke nødvendigvis være livsmestringsrelevant eller tematisere elevers mestring av eget liv (skår 1).
- Generell informasjon om og sammenlikning av samfunnsrelaterte faktorer i undervisningen vil ikke nødvendigvis være relevant for elevers mestring av eget liv (skår 1).
- Det å forstå mer generell livsmestringstematikk skåres vanligvis som 2.
- Det kan handle om noen andres mestring av eget liv, for eksempel en ungdom, en voksenperson, en litterær person eller en tenkt person (skår 3).
- Det kan handle om individuelle elevers mestring av eget liv (skår 4).

4. Kategori «innhold»: Lærerens undervisning

- Hvis læreren tematiser generell livsmestringstematikk, skåres segmentet vanligvis som 2.
- Hvis læreren knytter relevante faktorer til mestring av noens liv (skår 2–3).
- Hvis læreren knytter faktorene til elevers mestring av eget liv (skår 4).

5. Kategori «handling og holdning»: Elevenes deltakelse i læringsaktiviteter

- Diskuterer en eller flere elever argumenter for og imot en sak mer generelt? (skår 1)
- Det innebærer å delta i læringsaktiviteter for å få en dypere forståelse for livsmestringstematikk. Det omfatter ikke at elevene arbeider med mer generelle oppgaver eller tematikk (skår 2).
- Deltar en eller flere elever aktivt i læringsaktiviteter som knyttes til faktorer som har betydning for mestring av eget liv? (skår 2–4).
- Diskuterer en eller flere elever hvordan en person kan veie argumenter for og mot en faktor som har betydning for deres mestring av eget liv? (skår 2–4)
- For å få skår 4 må faktorene aktualiseres i forhold til elevenes eget liv. Med dette menes at faktorene må gjøres sammenlignbare, overførbare eller relevante for aktuelle (eller potensielle) situasjoner i elevenes liv.



Protokollen er lisensiert under følgende CC lisens: Navngivelse-Ikke-kommersiell-Del på samme vilkår. EDUCATEs protokoller refereres til som følger: EDUCATE 1.0 (2023). Protokoll for observasjon av klasseromspraksiser. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7602371>

2.8 Oppsummering

Oppsummert handler denne delen om livsmestring i litteraturen og i læreplanverket, og hvordan EDUCATEs forskerteam har anvendt beskrivelsene og definisjonen av livsmestring i LK20 i en protokoll for observasjon av livsmestring i undervisningen (EDUCATE 1.1). Selv om vi i litteraturgjennomgangen i denne delen har sortert faglitteraturen i ulike kategorier ut ifra den primære teoretiske vinklingen, er det framtreddende hvordan flere av de teoretiske perspektivene som benyttes for å belyse livsmestring i skolen, sees i sammenheng. Ulike teoretiske perspektiver trekkes fram som hovedområder, men disse ses oftest i sammenheng med andre. Dette er trolig forbundet med en iboende sammenheng mellom nærliggende teoretiske perspektiver, men tyder også på viktigheten av å se livsmestring som et sammensatt og komplekst fenomen som krever både overlappende og varierte tilnæringsmåter.

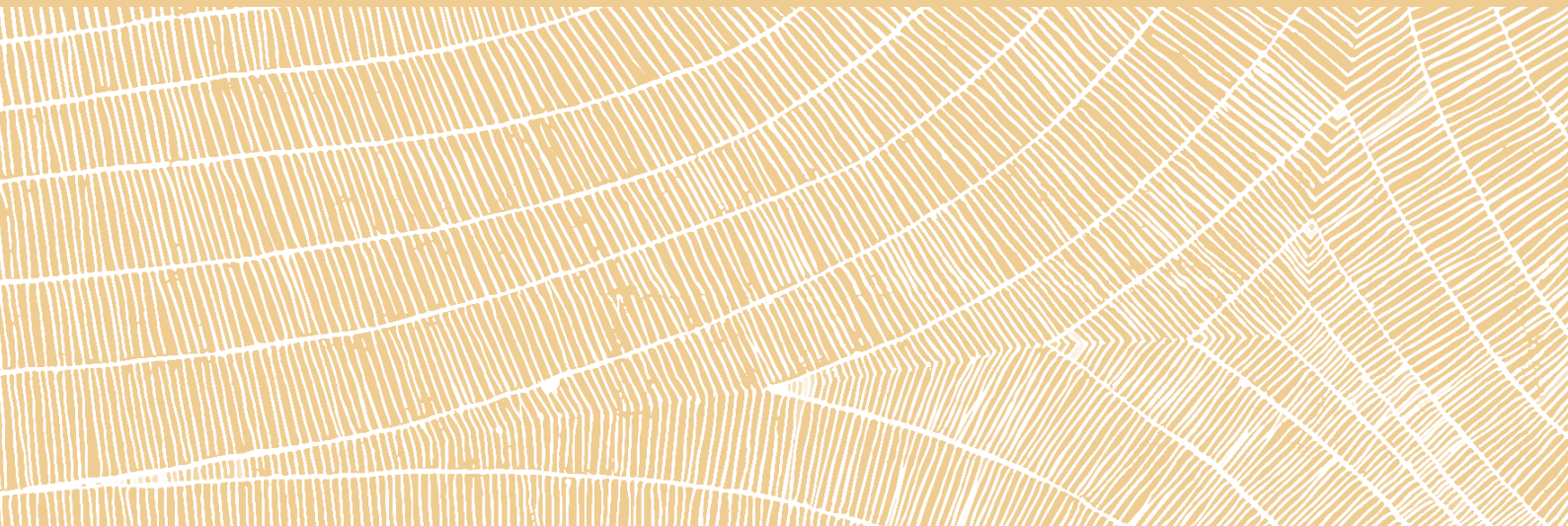
Det er også verdt å påpeke at temaer og fagområder som trekkes fram i denne litteraturgjennomgangen ikke nødvendigvis anses som livsmestring i seg selv, men bindes sammen med livsmestring via formuleringer som «har relevans for», «er en forutsetning for» eller «er relatert til» livsmestring. Slike koblinger viser seg for eksempel i boktitler der et tema eller fagområde knyttes sammen med livsmestring i form av konjunksjonen «og», slik som *Livsmestring og psykisk helse* (Drugli, 2018), *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen* (Spurkeland & Lysebo, 2021), og *Sosial selvoppfatning og livsmestring i skolen* (Buli-Holmberg og Engebretsen, 2022). Spesifikke fagområder knyttes også sammen med livsmestring i titler på kapitler i bøker om livsmestring, slik som «Arbeid med å styrke elevenes selvoppfatning» (Sørensen et al., 2021) i antologien *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (Bjørndal & Bergan, 2021). Dette ses også i lys av Verdens helseorganisasjon (WHO, 2003) og gjenspeiler trolig noe av den bredden av fagfelt som livsmestringstematikken tar opp i seg, eller som fagpersoner innenfor eller relatert til utdanningsfeltet anser som sentrale for arbeid med livsmestring i skolen.

Videre ser vi at livsmestring innarbeides i de fleste skolefag, for elever i alle aldre på ulike skoleslag og er tematisert av lærerne som møter elevene daglig eller ukentlig. Likevel er det uklart i eksisterende litteratur hvordan inkludering av livsmestring i fagene bidrar til at elevene får mer kunnskap om livsmestring eller hvordan den bidrar til at de kan forstå og mestre faktorer som har betydning for mestring av eget liv, inkludert psykisk helse, livskvalitet og prestasjoner. Lærere og skoleledere har begrenset formell kompetanse om livsmestring, og det er derfor usikkert hva de vil basere sine beslutninger på og hvordan de forstår og inkluderer livsmestring i fagene og i klasserommet. Vi vet foreløpig lite om hvordan variasjoner i planlegging og gjennomføring av undervisning kan påvirke innføringen av livsmestring slik det er beskrevet i det nye læreplanverket. Derfor er det et klart behov for å identifisere hvordan livsmestring inkluderes og tematiseres i fagene og i klasserommet og hvordan det forholder seg til beskrivelsene i LK20 og tidligere forskning.

Her vil empirien fra EDUCATE bidra med viktig kunnskap om læreres forståelse og anvendelse av livsmestring i sin undervisningspraksis i. Med utgangspunkt i EDUCATEs livsmestringsprotokoll ha vi derfor sett nærmere på hvordan livsmestring kommer til uttrykk i undervisningen i sju fag i 8. klasse.

DEL 3

Forskningsdesign for å forstå
livsmestring i klasserommet



3 Forskningsdesign for å forstå livsmestring i klasserommet

I Del 3 gjør vi rede for de metodiske avveiningene som er foretatt for å evaluere i hvilken grad og hvordan lærere inkluderer livsmestring i fagene og i klasserommet. Vi gjør først rede for forskningsdesignet som er utviklet av EDUCATE for å forstå livsmestring som en del av klasseromspraksiser (3.1). Deretter presenterer vi utvalget av skoler, klasserom og lærere i 8. klasse som er de klasserommene vi ser på i denne rapporten (3.2). Etter dette presenterer vi videodesignet vi bruker for å observere livsmestring i fagene og i klasserommet (3.3), samt loggdata og intervjudata som er samlet inn for å ivareta læreres perspektiver på livsmestring (3.4). Deretter presenterer vi elevspørreskjemaet vi har brukt for å kunne evaluere forutsetningene for elevers livsmestring i klasserommet (3.5). Deretter gir vi en kort oversikt over datamaterialet som er samlet inn i 8. klasse skoleåret 2021–22 (3.6), gjør rede for hvordan vi har gått frem for å analysere de empiriske dataene (3.7), og skisser forskningsetiske hensyn (3.8). Avslutningsvis oppsummerer vi dette metodekapittelet (3.9).

3.1 Forskningsdesign

EDUCATE bruker et *mixed methods* casedesign (Brevik & Mathé, 2021; Tashakkori et al., 2020; Yin, 2014), der vi integrerer kvalitativ og kvantitativ informasjon ved livsmestring i klasserommet. På den måten fremskaffer vi representativ kunnskap om planlegging, undervisning og erfaringer med ulike sider av LK20 i fagene og i klasserommet (Brevik et al., 2023). I denne rapporten brukes forskningsdesignet til å vurdere av hvordan livsmestring implementeres i fagene, for å *bidra med økt kunnskap om hva livsmestring er i 8. klasse, og evaluere om inkludering av livsmestring i klasserommet fører til ønsket praksisendring i sju fag*.

Til forskjell fra intervensjonsstudier, bidrar EDUCATE med klasseromsobservasjoner i naturlig forekommende undervisning. Så vidt vi vet er EDUCATE den første studien som kombinerer videodata med læreres og elevers selvrappotering for å undersøke implementering av livsmestring i fagene og i klasserommet (jf. Brevik et al., 2023). Dermed kan EDUCATE bidra med økt kunnskap om livsmestring og bidra til å skape økt forståelse for undervisningens rolle i elevenes mestring av eget liv.

Det foreligger foreløpig lite informasjon om hvordan livsmestring skal eller bør inkluderes i fagene eller i klasserommet (se Del 2). Det er i stor grad opp til lærerne å bestemme hvordan dette skal gjøres. Et av målene med EDUCATE er derfor å forstå hvordan livsmestring blir inkludert i fagene og identifisere variasjoner i hvordan dette gjøres i klasserommet. Et annet mål er å fange lærernes perspektiver på livsmestring. Det gjør vi ved å intervjuer lærerne om deres forståelse av hva livsmestring er generelt og i deres fag og hvordan de tematiserer livsmestring i sine klasseromspraksiser. Umiddelbart før undervisningen ber vi dem rapportere om de planlegger å inkludere livsmestring i timen og umiddelbart etter undervisningen ber vi dem rapportere om og i hvilken grad de faktisk gjorde det. Vi er også interessert i å se slike klasseromspraksiser i sammenheng med forutsetninger for elevers livsmestring i form av elevenes opplevelse av støtte og inkludering fra faglærerne. Etter at vi har filmet fire påfølgende timer undervisning i hvert fag, ber vi derfor elevene fylle ut et spørreskjema om faget.

På denne måten fanger vi tre perspektiver samtidig: (1) våre videoobservasjoner av livsmestring i fagene og i klasserommet, (2) lærernes syn på hva livsmestring er i sine fag, og hvordan de planlegger og gjennomfører undervisning som er relevant for livsmestring i fagene, og (3) elevenes opplevelse av personlig støtte fra sine faglærere (se Figur 3-1).



Figur 3-1. EDUCATEs forskningsdesign for å forstå livsmestring i klasserommet

Figur 3-1 viser at EDUCATE kombinerer lærerlogger og lærerintervju med detaljert informasjon fra videoopptak om hva som skjer i klasserommet, samt en spørreundersøkelse blant elevene. EDUCATE bidrar derfor vesentlig med økt kunnskap om livsmestring i skolen, ved å identifisere sammenhenger mellom livsmestring i litteraturen, læreplanverket og klasseromspraksiser, for å forstå hvordan inkludering av livsmestring i fagene bidrar til ønsket praksisendring. I et komparativt perspektiv på metode, kan vi si at elevspørreskjemaet og EDUCATEs observasjonsprotokoll for livsmestring fanger opp to ulike sider ved livsmestring; spørreskjemaet tar for seg elevenes selvrapporterte oppfatninger av lærerens støtte og inkludering, som anses som forutsetninger for elevenes livsmestring, mens observasjonsprotokollen gir et observert perspektiv på klasseromspraksiser i de sju fagene. Disse perspektivene komplementerer hverandre og bidrar til et nyansert bilde av hvordan lærere jobber med livsmestring i klasserommet, kombinert med lærernes selvrapportering.

Vi har følgende forskningsspørsmål for denne rapporten:

- 1) Hva kjennetegner livsmestring i klasseromspraksiser i sju fag? (video)
- 2) Fører inkludering av livsmestring i klasserommet til ønsket praksisendring?
- 3) Hvordan beskriver lærerne livsmestring generelt og i sine fag? (intervjuer og logger)
- 4) Hva sier elevene om faglæreres omsorg til og inkludering? (TriPod)

Boks 4 utdyper EDUCATEs forskningsdesign for å forstå livsmestring i fagene og i klasserommet.

Boks 4 EDUCATEs forskningsdesign **for å forstå livsmestring i fagene og i klasserommet i 8. klasse**

- ❖ EDUCATE har samlet systematiske videodata om livsmestring i sju fag. Disse er analysert ut fra EDUCATEs observasjonsprotokoll for livsmestring og brukt til å analysere de filmede klasseromspraksisene. Dette bidrar med felles analytiske linse slik at forskerne i EDUCATE ser etter det samme når de ser etter livsmestring i fagene og i klasserom i 8. klasse, i tillegg til fagspesifikk livsmestring.
- ❖ EDUCATE ber lærere loggføre om de har planlagt å inkludere livsmestring i undervisningen umiddelbart før timen og om de faktisk har inkludert livsmestring i undervisning umiddelbart etter timen. På denne måten får vi et situasjonsbilde som er tett på konkrete undervisningstimer. Det er relativt uvanlig i selvrapporterte studier, som vanligvis handler om retrospektive data om undervisning.
- ❖ EDUCATE intervjuer lærerne om deres syn på livsmestring generelt og i fagene etter å ha filmet flere av deres timer, for å få lærerens eget perspektiv på undervisningen. Dette bidrar med ny kunnskap om læreres refleksjoner over livsmestring i filmede klasseromspraksiser.
- ❖ EDUCATE ber elevene om deres erfaringer med støtte og inkludering fra faglærere i et spørreskjema. Dette bidrar med ny kunnskap om forutsetningene for at elevene kan mestre livet i 8. klasse.
- ❖ EDUCATE sammenligner videoobservasjoner fra klasserommet med læreres og elevers selvrapportering. Dermed får vi et rikt materiale for å forstå hvordan livsmestring i klasseromspraksiser i 8. klasse kan forstås fra ulike perspektiver.

3.2 Utvalg

Fire ungdomsskoler deltok i datainnsamlingen på 8. trinn skoleåret 2021–22. For å få størst mulig variasjon valgte vi å invitere to ulike typer skoler, både 1–10-skoler og 8–10-skoler. Vi har rekruttert fire skoler, to av hvert slag. Skolene er fra to fylker og dekker skoler i urbane, forstads- og rurale områder. Vi har også dekket skoler med få, middels og mange parallelle klasser på hvert trinn. Vi har med 1, 2 og 3 klasser ved hver skole. Mot denne bakgrunnen har vi med ni ordinære klasser og fire fremmedspråkklasser, der noen av elevene i de ordinære klassene og i språkklassene er de samme. I hver ordinære klasse har vi filmet sju fag, fordelt på 58 klasserom. Til sammen har vi samlet data blant 23 lærere og 1078 elever i 8. klasse. Lærerne representerer bredde og spredning med hensyn til kjønn, alder, lærerutdanning og antall år de har jobbet som lærer (se Tabell 3.1).

Selv om det høsten 2021 ikke lengre var nedstenging som følge av Covid19, var det mye usikkerhet og samfunnet var bekymret for om det kom en ny smittebølge. Vi opplevde nedstengning under datainnsamlingen i desember 2021 og januar 2022, og fikk da følge hjemmeundervisning via Teams. Dette har gitt en unik mulighet for å evaluere det vi kan omtale som den nye normalen: tilpasningsdyktige lærere og elever i en skolehverdag som hovedsakelig blir gjennomført innenfor klasserommets trygge rammer, men som også flyttes til hjemmeskole når det er behov for det.

Lærerne i vårt materiale skulle følge ny læreplan for første gang. Året før underviste de på 10. trinn, et trinn som da fulgte forrige læreplan. På grunn av hjemmeskole hadde de hatt liten mulighet til å bygge kompetanse rundt LK20 sammen med kolleger som implementerte læreplanen da. Lærerne var positive til innføringen, men også tydelige på at de var «nye» i LK20. Vi har hatt mulighet for å følge de 23 lærerne i deres oppstart med ny læreplan på ungdomstrinnet. Vi har kunnet dokumentere hvordan de jobber med livsmestring som et nytt tema innført i en nasjonal læreplan for første gang. I denne rapporten evaluerer vi hva disse lærerne sier at de gjør og hva de faktisk gjør når de skal bruke faget sitt til å jobbe med livsmestring i klasserommet for første gang ut fra Kunnskapsløftets læreplanverk LK20. Se Tabell 3.1 for en oversikt over de deltagende lærerne.

Tabell 3-1 EDUCATEs deltagende lærere i 8. klasse (skoleåret 2021–22) *

Alder				Lærerutdanning			År som lærer			
20–29 år	30–39 år	40–49 år	50–59 år	4-årig LU	5-årig LU	PPU	0-5 år	6-10 år	11-20 år	21-30 år
5	6	4	5	6	5	9	9	3	6	2
20				20			20			

LU = lærerutdanning. PPU = praktisk-pedagogisk utdanning. *3 av de 23 deltagende lærerne på 8. trinn har ikke levert bakgrunnsinformasjon.

Elevene på 8. trinn skoleåret 2021–22 er født i 2008. Det var et helt spesielt elevkull som skulle ha en tilnærmet normal skolehverdag etter to år med nedstenging. De hadde en annerledes overgang til ungdomsskolen. De siste to årene hadde de hatt et halvt år med normal skole. De hadde vært av og på med undervisning og selvstudier. De hadde liten erfaring med det sosiale rundt læringen. Den tryggheten elever normalt får i klasserommet, der det er trygt å prøve og feile og ingen spørsmål er dumme, var satt på vent. De hadde ikke erfart samme samarbeidskultur som kullene før dem. De hadde manglende uformelle vennskap rundt læring og det å skulle slå av en uformell prat med medelever om faglige ting hadde vært vanskelig. Disse elevene har det vært både viktig og interessant å følge.

Alle klasser i EDUCATE følges over tid. Vi filmer sju fag i 58 klasserom, først i 8. klasse og kommer deretter tilbake for å filme de samme sju fagene i 10. klasse ved de samme skolene, slik at vi kan følge klassene i løpet av ungdomsskolen. Det betyr at vi i senere publikasjoner vil kunne sammenligne livsmestring i 8. klasse fra denne rapporten, med livsmestring i 10. klasse.

3.3 Videoopptak av klasseromspraksiser

For å ivareta det observerte perspektivet på undervisningen og kunne forstå og sammenligne klasseromspraksiser, utgjør videoobservasjoner kjernen i EDUCATEs forskningsdesign (Brevik et al., 2023). Videoopptak av naturlig forekommende tematisering av livsmestring i undervisning gir mulighet for langt mer enn å bruke en kvalitativ metode for å «fange» det som skjer i klasserommet. En slik tilnærming legger grunnlaget for systematiske studier av livsmestring i ulike fag og en rekke klasserom ved skoler som er spredt geografisk. Videoobservasjon har økt i popularitet som metode for å analysere undervisning, blant annet fordi det gir mulighet for å «fange» undervisningen både fra læreres og elevers perspektiver samtidig (Fischer & Neumann, 2012) og for å dele opp undervisningen i mindre deler (Klette, 2009, 2020; Klette & Blikstad-Balas, 2018).

Vi filmet ca. to ukers undervisning i hvert av klasserommene hvert skoleår, med et mål om å filme fire påfølgende timer undervisning i hvert fag og i hvert klasserom. I og med at vi filmer naturlig forekommende undervisning (jf. Hassan et al., 2005; Nassaji, 2020), har vi ikke rettet datainnsamlingen til perioder hvor lærerne selv planlegger å gjennomføre undervisning knyttet til livsmestring. Videodesignet i EDUCATE (Brevik et al., 2023) bygger på et design som er utviklet over tid og benyttet i tidligere forskningsprosjekter ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO, siden forskningsprosjektene LISA (Klette et al., 2017), LISE (Brevik, 2019; Brevik & Rindal 2020), ETOS (Brevik et al., 2021; Brevik et al., 2022) og VOGUE (Brevik & Holm, 2022). Se Figur 3-2.

Noen av de mer kritiske aspektene ved bruk av video og filming handler om hva kamera og filming gjør med dynamikken i et klasserom, for eksempel mulighetene for ikke-deltakende elever til å delta i undervisningen, selv om de ikke ønsker å fanges på video (jf. Brevik et al., 2023). Dette tar vi hensyn til ved å skape blindsoner i klasserommet for disse elevene, men det er viktig å være oppmerksom på at dette kan påvirke dynamikken elevene imellom (jf. Brevik et al., 2023). Et annet aspekt det er viktig å være klar over, handler om hva ulike utsnitt gjennom bilde gir av muligheter og begrensninger for å fange det som skjer i klasserommet, og hva man eventuelt går glipp av. I helklasseundervisning vil dette være enklere enn ved gruppearbeid eller der elevene beveger seg rundt, både visuelt og auditivt (Bell et al., 2020; Blikstad-Balas & Klette, 2018). Det er derfor svært viktig for EDUCATE å kombinere det observerte perspektivet med læreres og elevers perspektiver.



Figur 3-2 EDUCATEs videodesign med kameravinkler (jf. Brevik, 2019, s. 2288)

3.4 Lærernes selvrapporterte perspektiv: logger og intervjuer

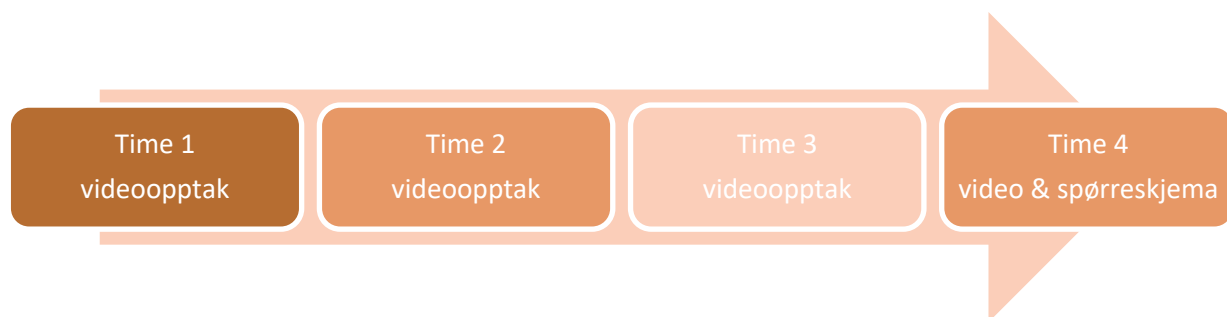
Lærerne som deltar i EDUCATE fører logger før og etter undervisningen. Før timen som skal filmes loggfører de hvorvidt de planlegger å inkludere livsmestring i undervisningen og etter timen rapporterer de i hvilken grad de mener de tematiserte livsmestring i selve undervisningen. I loggene har lærerne rapportert at de i litt over halvparten av de filmede timene i 8. klasse hadde gjennomført undervisning som involverte livsmestring. Dette gjaldt i alle de sju fagene. På denne måten bekreftet lærerne via loggene at det er relevant for EDUCATE-teamet å observere livsmestring i klasserommet. Resultatene fra lærerloggene analyseres samlet i kapittel 5.

Lærerne intervjues kort tid etter siste filmede undervisningstime for å få lærerens perspektiv på planleggingen og gjennomføringen av livsmestring i den filmede undervisningen (jf. Brevik et al., 2023). Intervjuene er utformet som individuelle dybdeintervjuer på ca. en time, hvor lærerne får mulighet for å dele sine tanker og meninger om hva de mener livsmestring er og om implementeringen av LK20. Her er vi opptatt av å få rike data der lærere forteller med egne ord. Deretter tar vi utgangspunkt i loggene deres og ber dem fortelle med egne ord i hvilken grad og hvordan de planla og gjennomførte undervisning knyttet til livsmestring. På denne måten får vi fanget lærernes refleksjoner bak egen planlegging og undervisning av livsmestring og forklaringer på eventuelle endringer som ble gjort i løpet av timene vi filmet. Dette er viktig for å forstå hva som ligger bak de klasseromspraksisene vi filmer og for å forstå deres loggføringer.

I EDUCATE har vi ikke sett etter tematikk som knyttes mer spesifikt til folkehelse og vi har heller ikke spurt lærerne direkte om «folkehelse». I etterkant av klasseromsobservasjoner og intervjuer med lærerne i 8. klasse, ser vi at de fleste lærerne snakker om *livsmestring* og ikke *folkehelse* og *livsmestring*. Dette kan selvsagt skyldes at livsmestring ofte brukes som en forkortelse på det tverrfaglige temaet, men vi erfarer likevel at lærerne i vektlegger livsmestring uten å trekke inn folkehelse, både i den filmede undervisningen og det de forteller i intervjuene.

3.5 Elevenes selvrapporterte perspektiv: spørreskjema

LK20 vektlegger elevengasjement og aktiv elevdeltakelse i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er også en viktig forutsetning for livsmestring, som defineres som arbeid med faktorer som kan bidra til elevenes mestring av eget liv, og lærer å håndtere både medgang og motgang (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vi spør elevene om deres erfaringer med undervisningen gjennom en spørreundersøkelse. Elevene besvarer en norsk versjon av *TriPod Student Perception Survey* som er utviklet av skoleforskeren Ronald Ferguson til MET-studien i USA. Spørreskjemaet er kjent som «The seven Cs» (Ferguson, 2012; Ferguson & Danielson, 2014) og består av en rekke utsagn som beskriver kjennetegn på god undervisning og et godt læringsmiljø, der to av de sju C'ene er relevante for å kartlegge forutsetningene for elevenes livsmestring i fagene og i klasserommet: Care og Confer. Et av hovedområdene i spørreskjemaet er «personlig støtte» og inkluderer spørsmål om hvor ofte elevene opplever personlig støtte fra lærerne ved at lærerne gir omsorg og skaper relasjoner (engelsk: *care*), samt hvor ofte de opplever at læreren inkluderer dem i undervisningen ved å oppmuntre elevene til å delta aktivt og respektere deres forslag og ideer (engelsk: *confer*). Spørreskjemaet er oversatt til norsk og har vært brukt i norsk skolekontekst siden 2014 av medlemmer i EDUCATE-teamet (jf. Brevik & Rindal, 2020; Brevik et al., 2020, 2023; Klette et al., 2017). I denne rapporten har vi samlet inn TriPod-skjemaet blant 1006 elever i alle sju fag fordelt på 58 klasserom i 8. klasse. Resultatene fra disse elevsvarene analyseres samlet i kapittel 6.



Figur 3-3 EDUCATEs prosedyre for videoopptak og elevspørreskjema

3.6 Datamateriale for skoleåret 2021–22

Vi filmet to ukers undervisning i hvert klasserom, med et mål om å filme fire påfølgende undervisningstimer i hvert fag, hvert år. Med ni klasser i hvert fag, utgjør dette i utgangspunktet 36 timer i hvert fag. I fremmedspråk er det kun fire deltagende klasser, en ved hver skole, og dermed også færre timer ($N=16$). I KRLE har vi også filmet færre timer ($N=22$), fordi klassene ved tre av skolene har én time KRLE i uken på 8. trinn. I norsk og samfunnsfag har vi filmet et par timer ekstra i noen klasser som har tre timer i uken ($N=38$). Se Tabell 3.2.

Tabell 3.2 EDUCATEs empiriske data i 8. klasse (skoleåret 2021–22)

Fag 8. trinn	Klasse- rom	Lærere	Videofilmede timer	Lærerlogg 1	Lærerlogg 2	Lærerintervju	Spørreskjema elev
Engelsk	9	6	36	28	29	5	168
Fremmedspråk	4	4	16	16	13	4	63
KRLE	9	8	22	20	17	6	169
Matematikk	9	6	36	26	29	6	170
Naturfag	9	5	36	33	31	5	164
Norsk	9	6	38	26	25	3	186
Samfunnsfag	9	7	38	30	24	7	158
Sum	58	42*	222	179	168	36*	1078

* Antall lærere og intervjuer i hvert fag er høyere enn totalt antall lærere og intervjuer, fordi flere lærere underviser i flere fag og er intervjuet om alle fagene i samme intervju. Til sammen deltar 23 unike lærere, og vi har gjennomført intervjuer med 18 av disse.

Tabell 3.2 viser at på 8. trinn har vi samlet data ved fire skoler i sju fag, fordelt på 58 klasserom og 42 faglærere. Vi har filmet 222 timer naturlig forekommende undervisning. Lærerlogg 1 og 2 har blitt fylt ut hhv. 179 og 168 ganger (ca. 80 % av timene) og vi har gjennomført og transkribert intervjuer med 36 faglærere. Til slutt har vi samlet inn 1.078 elevsvar på spørreskjemaet om undervisningen i de sju fagene.

3.7 Koding av videodata og intervjudata

Til koding av videomaterialet har vi brukt EDUCATEs protokoll for å observere livsmestring i undervisningen (Brevik et al., 2023). I opptakene har vi identifisert alle situasjoner der livsmestring var inkludert i klasserommet. Målet med analysen var å identifisere alle segmenter med livsmestring. Den sentrale distinksjonen i vår analyse var mellom kategoriene (1) Ingen observasjon av livsmestring i undervisningen, (2) Tilstedeværelse av livsmestring i undervisningen, men undervisningen knyttes ikke til det å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer, (3) Eksplisitt arbeid med livsmestring som knyttes til noens liv, og (4) Aktualisert arbeid med livsmestring som knyttes til elevens mestring av eget liv. Se Kapittel 4 for en detaljert beskrivelse av protokollen og beskrivelse av skårene.

Vi fulgte faste prosedyrer for koding av videodata i EDUCATE, se Boks 5.

Boks 5 Koding av videodata i EDUCATE

EDUCATE-teamet har utarbeidet følgende rutiner for konsensuskoding av videomaterialet.

- ❖ *Valg av time:* Vi velger 1. time i en klasse til konsensuskoding. Det skal ikke være randomisert. Vi velger timer fra ulike lærere for å få størst mulig spredning på timene som konsensuskodes.
Hver time som skal kodes legges inn i InterAct ved bruk av EDUCATE sin mal.
- ❖ Hver time deles inn i 15-minutters segmenter. Dersom det er igjen mindre enn 15 min på slutten av timen, følger vi denne inndelingen: Under 7,5 min legges inn i foregående segment. Over 7,5 minutt utgjør et nytt segment. Det vil si at siste segment i en time kan være mellom 7,5 minutter og 22,5 minutter langt.
- ❖ Hvert segment kodes ved først å se hele (15 min) og deretter kodes segmentet før vi går til neste segment.
- ❖ Det gis en skår for hver kategori for hvert segment.

Først kodet vi et utvalg videofilmede timer i hvert fag i fellesskap – såkalt «konsensuskoding» – for å oppnå enighet i vår tolking av protokollen. Alle i EDUCATE-teamet ble delt inn i faggrupper, en gruppe for hvert fag på 8. trinn. Hvert team besto av 2–4 personer som kodet de samme timene. Vi valgte ut minimum 15 % av timene i hver faggruppe til konsensuskoding. I denne prosessen hadde vi jevnlig prosjektmøter med hele EDUCATE-teamet for å diskutere konsensuskodingen i hvert fag og for å kalibrere kodingen mellom fag. Medlemmene i hver enkelt faggruppe så og kodet først videoene hver for seg, tok grundige notater fra timene og skrev begrunnelser for sine skårer. Deretter møttes gruppen og tok for seg time for time, delt opp i segmenter på 15 minutter. I møtene la alle frem sine skårer og der det var forskjeller mellom medlemmene, ble notatene brukt for å finne ut årsaken og for å komme frem til en enighet. Ved noen anledninger så vi et segment på nytt sammen i faggruppen for å få klarhet i hvordan livsmestring ble tematisert i den aktuelle undervisningen. Når hver faggruppe var enige om kodingen, ble resten av timene i faget fordelt mellom gruppemedlemmene.

Ved å anvende EDUCATEs livsmestringsprotokoll (se Del 2) har vi kunnet strukturere observasjonen av undervisningen og fange opp:

1. Hvordan undervisningens innhold og læringsaktiviteter tematiserer faktorer som kan ha betydning for livsmestring.
2. Hvordan undervisningens innhold og læringsaktiviteter relateres til elevenes håndtering av hverdagssituasjoner.
3. Hvordan undervisningens innhold og læringsaktiviteter tematiserte fagspesifikk livsmestring.

Etter gjennomført koding av hele materialet, fokuserte vi vår analyse på å finne mønstre i hvordan livsmestring ble tematisert i den naturlig forekommende undervisningen samt finne eksempler på hvordan livsmestring ble tematisert i hvert fag.

Når det gjelder analyser av intervjudata, så ble først alle intervjuene transkribert og «renset» for personidentifiserende informasjon ved å erstatte navn på skoler, lærere og elever med koder. Fem av prosjektmedlemmene leste gjennom intervjuene flere ganger og tok ut de deler av intervjuene som omhandlet livsmestringstematikk for å få en forståelse av innholdet. Deretter ble kodingsprosessen gjennomført i to faser. Først ble materialet kodet med LIV1 (lærerens undervisning), LIV2 (elevenes deltakelse i læringsaktiviteter) og LIV3 (fagspesifikk livsmestring) i tråd med kategoriene i EDUCATEs observasjonsprotokoll for livsmestring, samt koden GEN (generell begrepsforståelse). Etter denne innledende kodingsfasen ble alle sitater tematisk analysert. Den tematiske analysen vektla:

1. å finne mønstre i hvordan lærerne omtalte begrepet livsmestring og hvordan de generelt forsto livsmestringstematikken. Disse utsagnene var ikke knyttet spesifikt til fagene.
2. å finne eksempler på lærernes forståelse av fagspesifikk livsmestring, både i egen undervisning og gjennom elevenes læringsaktiviteter. Denne delen gjennomførte fagdidaktikere i EDUCATE-teamet på hvert sitt fag.

Intervjutranskripsjonene ble systematisk organisert etter de ulike temaene som kom frem gjentatte ganger i intervjuene. Den generelle forståelsen hos lærerne førte til seks hovedkategorier (se figur 7-1). Fagdidaktikere analyserte de fagspesifikke delene og trakk frem mønstre som fremkom i læreres utsagn og i den delen av transkripsjonene som omhandlet fagspesifikk livsmestring. Det er viktig å være systematisk og nøyaktig i intervjuanalysen. Derfor deltok flere i EDUCATE-teamet både i analysen og diskusjonen om mønstre, og med det bidro til økt reliabilitet og validitet i analysen.

Analysene av spørreskjemaet TriPod er gjort ved bruk av deskriptiv statistikk i SPSS. Alle elevsvar ble gitt egne koder. I spørreskjemaene var det fem svaralternativer: "aldri", "sjelden", "noen ganger", "ofte" og "alltid". Disse ble kodet som tall fra 1 til 5, der "aldri" = 1 og "alltid" = 5. Verdiene er kalkulert med utgangspunkt i mottatte besvarelser, og manglende verdier er ekskludert (disse utgjør fra 0–4 % av de totalt 1006 elevene som svarte på spørreskjemaet): Hvis det var to kryss på et spørsmål, gjorde vi det om til et tall midt mellom de to tallverdiene. For eksempel ble kryss på "noen ganger" (3) og "ofte" (4) omgjort til (3,5). Dette gjaldt bare hvis kryssene var ved siden av hverandre. Hvis det var et mellomrom mellom kryssene, ble svaret utelatt. Hvis det var mer enn to kryss på et spørsmål, ble det også utelatt. Det var tre svaralternativer på kjønn: «gutt», «jente», «annet». Dersom en elev krysset av for flere kjønnsalternativer, endret vi svaret til "annet". Det er regnet ut gjennomsnitt av hva elevene svarte på hvert enkelt utsagn, og prosentvis fordeling på ulike svaralternativer.

3.8 Forskningsetiske hensyn

Her fremhever vi forskningsetiske hensyn som er tatt i EDUCATE-prosjektet ved gjennomføring av datainnsamling, med hensyn til forskerfellesskapets betydning og deltakere i forskningen. EDUCATE ivaretar forskningsetisk refleksjon jevnlig, både før, under og etter datainnsamling (jf. NESH, 2021). Datainnsamling, oppbevaring, tilgang og sletting i prosjektet er godkjent av NSD/Sikt (prosjekt 330104).

Frivillig, informert, utvetydig og dokumentert samtykke. Forskningsetisk refleksjon er et premiss for all datainnsamling i klasserom (Beiler et al., 2021; Brevik et al., 2023). EDUCATE gir muntlig og skriftlig informasjon direkte til elever og lærere, slik at de kan stille spørsmål om det de lurer på og for å unngå at lærere må være de som gir informasjon til eller samler inn data fra elevene (såkalt «gate keeper»). Vi følger det forskningsetiske hovedprinsippet om skriftlig, informert og frivillig samtykke for deltagelse i forskning og har til denne rapporten innhentet slikt samtykke fra alle deltagende lærere og elever i 8. klasse, samt foresatte av elever under 15 år. EDUCATE har etablert rutiner for oppsett av kamerautstyr og planlegging av blindsoner (jf. Brevik et al., 2023), og løser dette ved at elever som ikke ønsker å være med på video plasseres utenfor kameraets vinkel. Målet er å sikre at ikke-deltakende elever ikke opplever negative konsekvenser hvis de ikke ønsker å delta (NESH, 2021).

Direkte og indirekte berørte personer. I analysene av video- og intervjudata har vi vært bevisste på å anonymisere informasjon for å bevare både direkte og indirekte berørte personers integritet. Vi følger prinsippet om at «forskere skal ta hensyn til personer som direkte eller indirekte er berørt av forskningen, uten at de selv har gitt samtykke til å delta [og] bør være oppmerksomme på mulige utilsiktede virkninger og negative konsekvenser av forskningen, for eksempel at andre medlemmer av en gruppe kan oppleve å bli urimelig eksponert» (NESH, 2021, s.26).

Anonymisering og pseudonymisering. Deltagere i EDUCATE er ikke lovet anonymitet, men det er lovet at deltagende skoler, lærere og elever ikke skal kunne identifiseres i forskning eller formidling fra EDUCATE, verken ved publisering eller annen offentliggjøring. Vi benytter pseudonymer og redigering av bilde og lyd for å bevare og beskytte prosjektdeltageres identitet og personopplysninger. Dette er i tråd med retningslinjer fra NESH (2021) som tilsier at «forskere må sikre at anonymitet er ivarettatt hvis det er avtalt, eller hvis andre hensyn tilsier det» (s. 22). Ikke-deltakende personer sladdes, slettes eller anonymiseres dersom de er fanget i datamaterialet. EDUCATE sikrer dermed at personidentifiserende informasjon ikke forekommer i datamaterialet (jf. Brevik et al., 2023).

Respekt for deltakernes selvforståelse. I litteratur om selvrapportering tematiseres selvforståelse som en etisk problemstilling: «Forskere skal vise respekt for ulike verdier og holdninger. Forskere skal ikke tillegge mennesker irrasjonelle eller lite aktverdige motiver uten å kunne gi overbevisende dokumentasjon og begrunnelse» (NESH, 2021, s. 27). Dette handler om at læreres selvrapportering om egen undervisning må respekteres, for eksempel i EDUCATE når lærere fører logger om i hvilken grad og hvordan de inkluderer livsmestring i sin undervisning. Samtidig spiller ofte fortolkning av andres motiver en sentral og legitim rolle i analyser. I forbindelse med denne rapporten er dette en problemstilling vi diskuterer nøye, med tanke på hvordan vi på best mulig måte kan fange lærerens bruk av livsmestring i fagene. Det er en at grunnene til at vi har valgt å utvikle en observasjonsprotokoll for livsmestring, der alle medlemmer av EDUCATE-teamet bruker samme linse når vi analyserer opptak fra undervisningen.

Forskerfellesskapets betydning. Forskningsetiske retningslinjer handler også om forskerfellesskapets betydning (NESH, 2021). I EDUCATE har utviklingen av livsmestringsprotokollen vært et viktig bidrag til å utvikle et felles språk for forskere fra ulike fagfelt med ulike tilnærminger til temaet (jf. Brevik et al., 2023). Vi drøfter også jevnlig betydningen av hensynet til tredjepart og anonymisering, noe som bidrar til innsikt i og respekt for hverandres synspunkter og kollegialt samhold i prosjektgruppen: «et slikt samhold er avgjørende for et prosjekt som ikke bare har betydning for skolen, men også for lærerutdanningen og de ulike domene og fagene som inngår der» (Brevik et al., 2023, s. 66).

Prosjektets forhold til oppdragsgiver. Oppdragsgiver for EDUCATE-prosjektet er Utdanningsdirektoratet. Balansen mellom EDUCATEs uavhengighet og deres styring må være etisk forsvarlig. Skoler og lærere er informert om Utdanningsdirektoratets rolle i forkant av filmingen, vi har presisert at verken EDUCATE eller Utdanningsdirektoratet har normative forventninger til hvordan livsmestring bør trekkes inn i undervisningen, samt at vi er oppriktig nysgjerrige på hvordan lærere gjør dette i sine fag. Det er viktig for oss å understreke at vi ikke er «kontrollorgan» for Utdanningsdirektoratet (jf. Brevik et al., 2023).

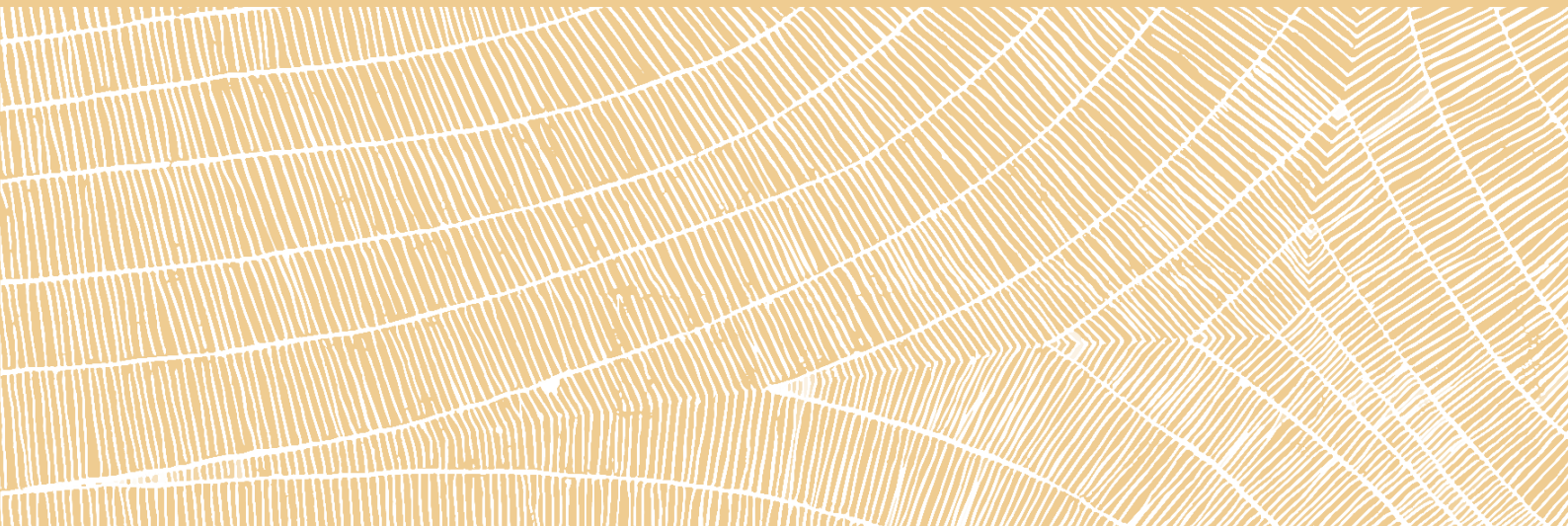
Mer utfyllende beskrivelser av prosjektets forskningsetiske prosedyrer og hvordan prosjektet forholder seg til NESH (2021) sine retningslinjer kan leses i Rapport 1, «Å observere fagfornyelsen i klasserommet, Observasjonsprotokoller for livsmestring, utforskning og digital kompetanse» (Brevik et al., 2023).

3.9 Oppsummering

I dette metodekapittelet har vi gjort rede for vårt mixed methods forskningsdesign. Det observerte perspektivet på livsmestring som vi får gjennom videodata utfylles med lærernes selvrapporterte forståelser og oppfatninger av undervisningspraksis knyttet til livsmestring samt elevenes oppfatninger av omsorg og inkludering fra faglærere. Videre har vi i dette kapittelet skissert hvordan vi har gått frem for å analysere video- og intervjudata, og deretter belyst forskningsetiske aspekter.

DEL 4

Livsmestring i klasserommet
på fagenes premisser

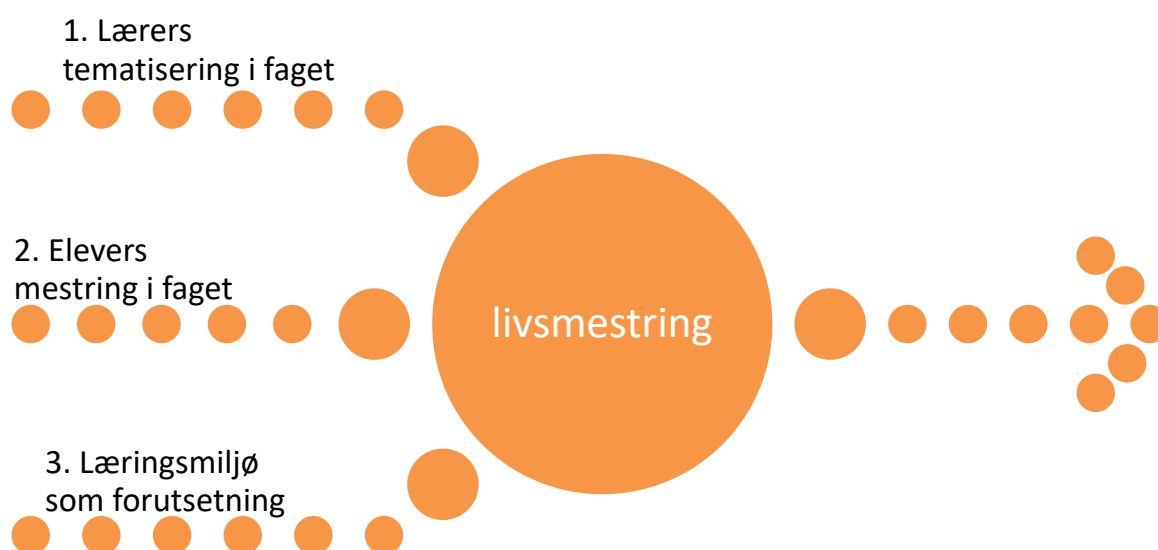


4 Livsmestring i klasserommet på fagenes premisser

I Del 4 presenterer vi funnene fra våre klasseromsobservasjoner i de sju fagene. Disse funnene bygger på bruk av EDUCATEs livsmestringsprotokoll som analytisk linse, der vi har disse tre kategoriene: lærerens undervisning (LIV1), elevenes deltakelse i læringsaktiviteter (LIV2) og fagspesifikk livsmestring (LIV3). Protokollen foreligger i sin helhet i Del 2.

Første hovedfunn viser at livsmestring inkluderes i alle fag og nesten alle klasserom (4.1). Andre hovedfunn handler om at livsmestring må gjøres relevant for elevene (4.2). Tredje hovedfunn viser at fagspesifikk livsmestring (LIV3) blir prioritert i undervisningen (4.3). Deretter presenteres hvert av de sju fagene (4.4–4.10), der fagspesifikk livsmestring kommer frem i overlappet mellom videoobservasjon fra klasserommet, loggdata og intervjudata fra lærerne og spørreskjemadata fra elevene. Hvert fag avsluttes med en oppsummering.

I den fagspesifikke livsmestringen i de sju fagene har vi identifisert tre klasseromspraksiser som spiller godt sammen, men likevel gjenspeiler tre relativt ulike måter å jobbe med livsmestring på: (1) livsmestring som tematisering gjennom faglig innhold, (2) livsmestring som elevenes egen mestring i faget, og (3) arbeid med et inkluderende læringsmiljø som en forutsetning for elevenes livsmestring (Figur 4-1).

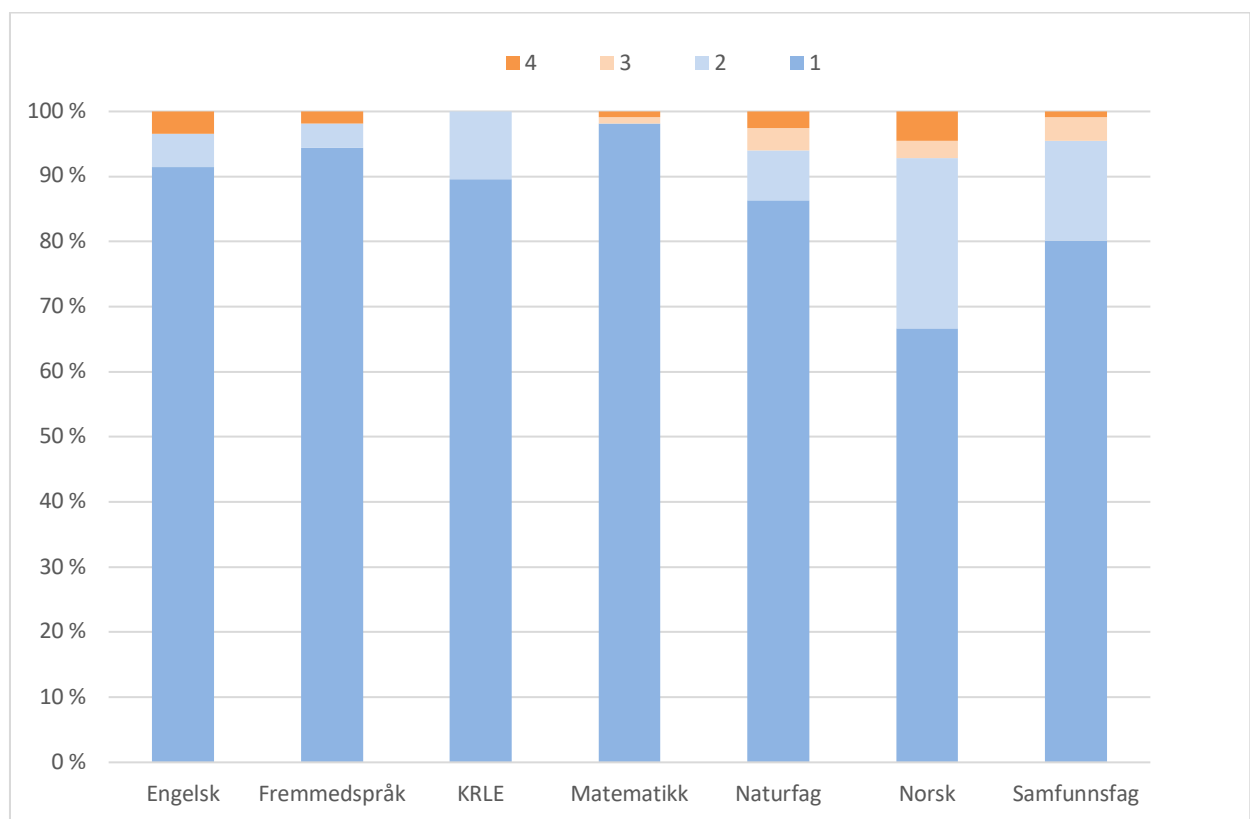


Figur 4-1. Fagspesifikk livsmestring: tre praksiser.

4.1 Livsmestring i alle fag og nesten alle klasserom

Figur 4-2 viser et tydelig mønster i de filmede klasseromspraksisene, at læreren tematiserer livsmestring i undervisningen i alle fag og i nesten alle klasserom vi filmet i 8. klasse. Ved at EDUCATE filmer naturlig forekommende undervisning, betyr det at vi ikke ber om noen endring i undervisningsopplegg og ingen tilpasning til livsmestringstematikk når vi observerer undervisningen.

Figur 4-2 viser videre at når livsmestring faktisk er en del av lærerens undervisning handler det hovedsakelig om at læreren tematiserer faktorer som kan ha betydning for elevenes mestring av eget liv, slik det beskrives i overordnet del av LK20, men uten at undervisningen knyttes til det å håndtere medgang og motgang, personlige eller praktiske utfordringer (skår 2). I KRLE er dette den eneste formen for tematisering av livsmestring vi har observert. I matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag er det også noen tilfeller der læreren knytter livsmestring til det å håndtere medgang og motgang, personlige eller praktiske utfordringer (skår 3), og i alle fag bortsett fra KRLE aktualiserer lærerne det i noen tilfeller ved å knytte det til elevenes eget liv (skår 4). I samfunnsfag og norsk observerte vi undervisning der læreren tematiserte livsmestring oftere enn i de andre fagene (over 20 % av tiden).

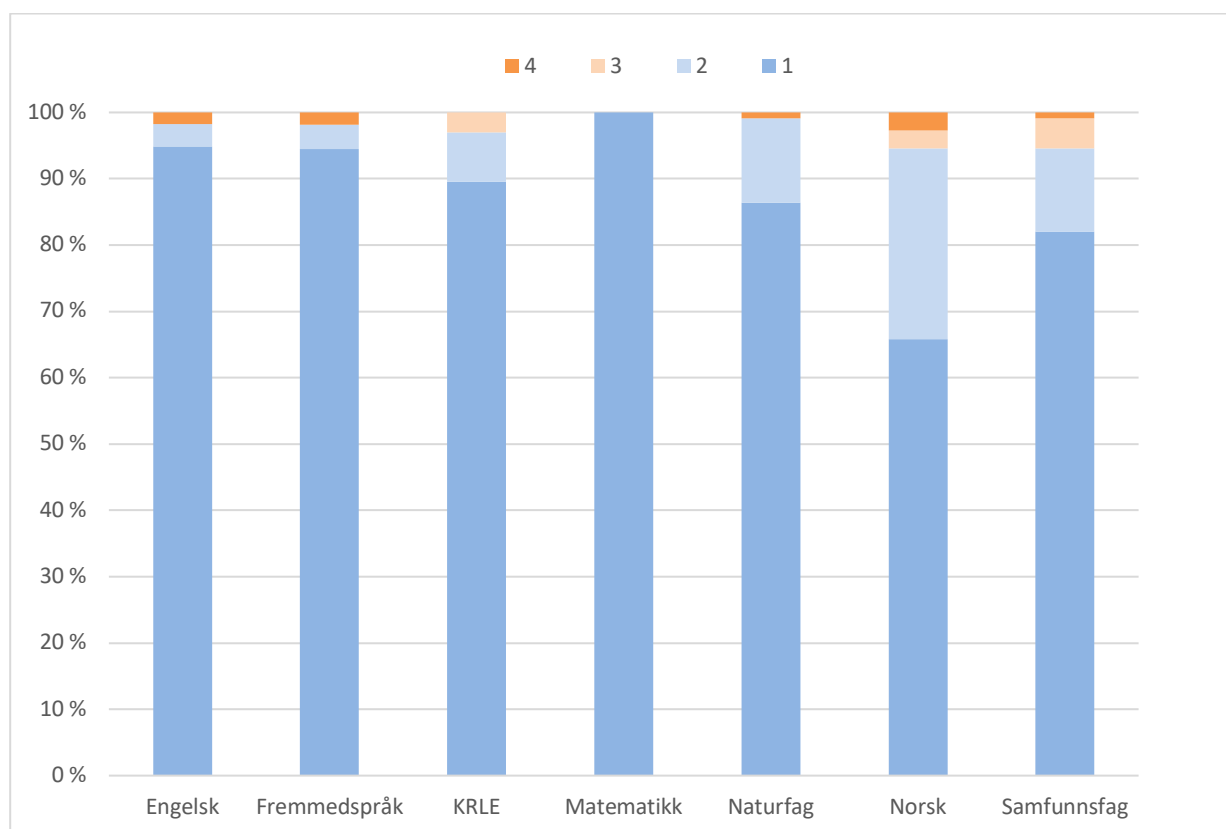


Figur 4-2. Læreres undervisning (LIV1). Prosentandel segmenter med skår 1–4.

4.2 Livsmestring må gjøres relevant for elevene

Figur 4-3 viser et like tydelig mønster når det gjelder elevenes deltakelse i læringsaktiviteter som har en relevant livsmestringstematikk. Først ser vi at når læreren i liten grad tematiserer livsmestring i undervisningen (skår 1 på LIV1 i Figur 4-2), gjelder det samme for elevenes deltakelse i læringsaktiviteter (skår 1 på LIV2 i Figur 4-3). Dette viser at når læreren inkluderer eller tematiserer livsmestring, følges det oftest opp av læringsaktiviteter der elevene er involvert (skår 2–4). Arbeidet med livsmestring for elevene handler enten om at de jobber med et tema som er relevant for mestring av eget liv, men uten at læreren knytter det til medgang eller motgang, personlige eller praktiske utfordringer, verken for elevene eller andre (skår 2).

For elevene ser vi at i KRLE er dette den eneste formen for tematisering av livsmestring vi har observert. I matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag er det også noen tilfeller der elevene jobber med oppgaver der noen håndterer medgang og motgang, personlige eller praktiske utfordringer for noen, for eksempel for litterære karakterer eller historiske personer (skår 3). I alle fag bortsett fra KRLE jobber elevene i noen tilfeller med å knytte relevant livsmestringstematikk til elevenes egne liv (skår 4).



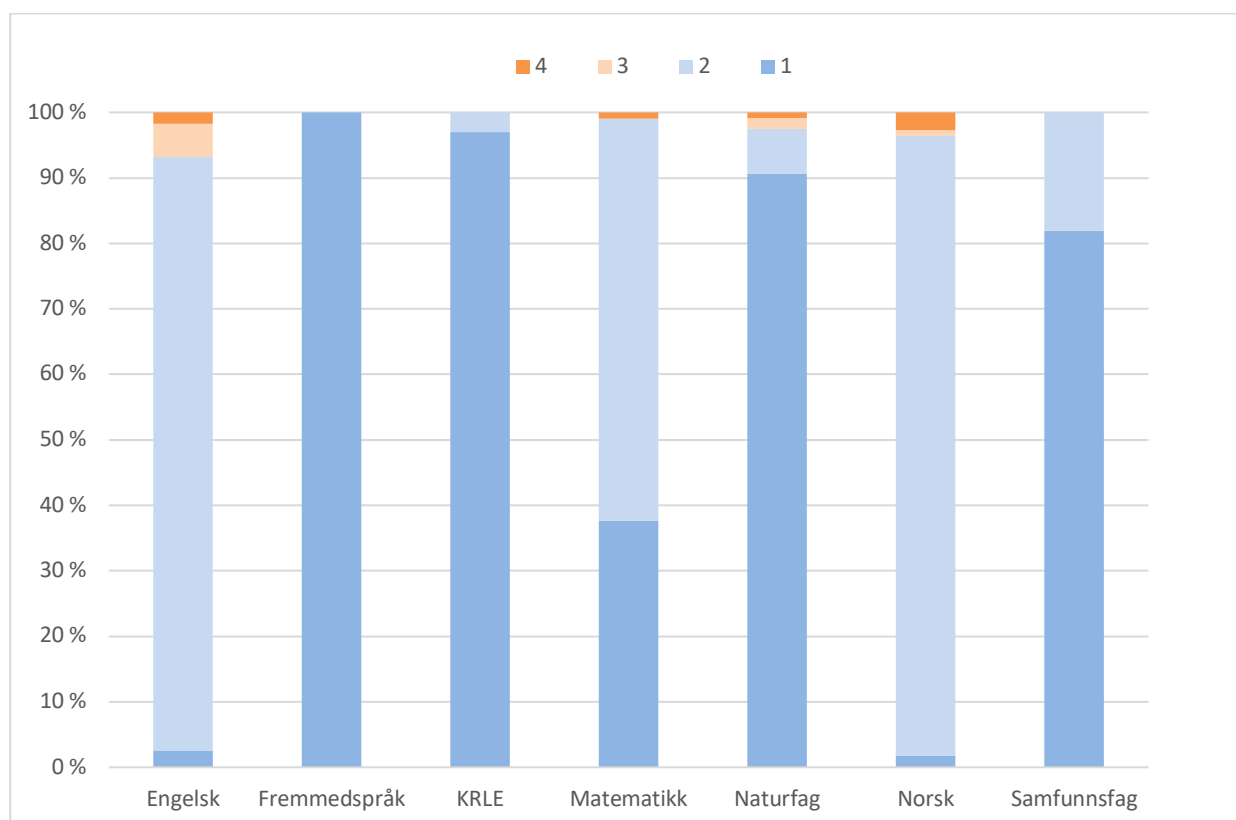
Figur 4-3. Elevenes deltakelse i læringsaktiviteter (LIV2). Prosentandel segmenter med skår 1–4.

4.3 Fagspesifikk livsmestring prioriteres

Figur 4-4 viser at fagspesifikk livsmestring får oppmerksomhet i klasserommene, og det er her det er størst forskjeller mellom fagene. Først ser vi at vi i fremmedspråk ikke har observert det fagspesifikke, i og med at fremmedspråk ikke har fått noe spesifikt ansvar i læreplanen for livsmestring i faget. Dette utdypes nærmere under beskrivelsen av fremmedspråkene senere i denne delen.

Noen fag har derimot svært mange undervisningstimer og segmenter der vi har observert fagspesifikke sider ved livsmestring. Det gjelder spesielt for engelsk og norsk, der læreplanene i fagene presiserer at livsmestring omfatter bruk av engelsk i engelskfaget og grunnleggende ferdigheter i begge fag, noe som lett fører til at livsmestring blir en del av alle timer i disse fagene. I tillegg ser vi at fagspesifikke sider ved livsmestring også trekkes mye inn i matematikkfaget, og knyttes da spesielt til problemløsningsoppgaver.

Når vi ser nærmere på den fagspesifikke livsmestringen, gjennomføres det stort sett ved at en eller flere elever deltar i læringsaktiviteter om det fagspesifikke, men uten at det fagspesifikke begrunnes (skår 2). I norsk og engelsk begrunner læreren det fagspesifikke i noen situasjoner (skår 3) og i alle tre fag er det noen segmenter der vi har observert at en eller flere elever deltar i fagspesifikke læringsaktiviteter som knyttes eksplisitt til elevenes mestring av eget liv (skår 4). I KRLE og samfunnsfag observerer vi fagspesifikke sider ved livsmestring relativt sjelden, men når det forekommer er det med skår 2. I naturfag skjer det heller ikke så ofte, men der har vi funnet eksempler på skår 2–4.



Figur 4-4. Fagspesifikk livsmestring (LIV3). Prosentandel segmenter med skår 1–4.

4.4 Livsmestring i engelsk

I dette kapittelet skriver vi frem ulike perspektiver på klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i engelsk i 8. klasse, og vi benytter oss av logg-, intervju- og videodata. Først presenterer vi en oversikt over de empiriske kildene, og deretter henviser vi kort til hvordan livsmestring kommer til uttrykk i læreplanen for engelsk. Videre ser vi nærmere på hvordan lærere forstår og beskriver arbeidet med livsmestring i faget, noe som utgjør et selvrapportert perspektiv. Avslutningsvis presenterer vi funn fra videofilmet undervisning basert på EDUCATEs livsmestringsprotokoll, noe som utgjør et observert perspektiv på klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i engelsk.

Livsmestring i engelskfaget på ungdomstrinnet

Læreplanen i engelsk beskriver livsmestring på denne måten:

I engelsk handler det [...] om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig på engelsk. Dette legger grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker, erfaringer og meninger. Opplæringen kan gi nye perspektiver på ulike tenkesett og kommunikasjonsmønstre, og på egen og andres levemåte og livssituasjon. Å håndtere situasjoner som krever språk- og kulturkompetanse kan gi elevene mestringsfølelse og bidra til at de utvikler et positivt selvbilde og en trygg identitet. (Kunnskapsdepartementet, 2020)

Oversikt over data i engelsk

I engelsk filmet vi fire påfølgende timer i hvert klasserom i løpet av to uker. I alt utgjør dette 36 videofilmede timer. Lærerlogg 1 og 2 er levert for hhv. 28 og 29 av timene. Vi har gjennomført og transkribert intervjuer med fem av seks engelsklærere. Vi har samlet inn 168 elevsvar på spørreskjemaet for engelsk, og disse elevsvarene analyseres samlet i kapittel 6. Tabell 4-1 gir oversikt over samtlige datakilder.

Tabell 4-1. EDUCATEs empiriske data i engelskfaget (2021–22)

	Klasserom	Lærere	Videofilmede timer	Logg 1	Logg 2	Lærer-intervjuer	Elev-spørreskjema
8. klasse	9	6	36	28	29	5	168

Engelsklæreres beskrivelse av livsmestring

De intervjuede lærerne løfter frem ulike sider ved livsmestring i forbindelse med engelskfaget. Et typisk svar når vi spurte om hvordan de ser på livsmestring i engelsk er at det handler om å iscenesette engelskundervisning som kan gi elevene erfaringer med mestring og strategier til å håndtere ting de vil oppleve senere i livet. Engelsklærerne forteller at det kan handle om å utvikle kommunikative ferdigheter (Madsen, 2020; Sælebakke, 2020; Tjomsland et al., 2021; WHO, 2003, 2020), for eksempel å kunne «beskrive følelser, forklare følelser» (Karoline, intervju), eller generiske ferdigheter for «å kunne ta egne valg, [og] lage egne problemstillinger» (Monica, intervju), men det kan også handle om å utvikle elevenes selvtillit i engelskfaget, og i undervisningen ivareta elevs «følelse av at de mestrer det de har lært og kan vise det frem» (Iselin, intervju).

Når det gjelder fagspesifikk livsmestring i engelskfaget, er det spesielt to ting som løftes fram av lærerne. Det ene handler om elevers evne til å bruke engelsk og det andre handler om å knytte livsmestring til engelskfagets kulturelle innhold. Med hensyn til språklig kommunikasjon, trakk Sebastian frem at elevers livsmestring henger tett sammen med å «kunne fungere så godt som mulig i ulike sammenhenger, med kanskje fokus på kommunikative sammenhenger»⁵:

Innenfor engelsk da, så er jo engelsk et av de viktigste fagene i følge med kommunikasjon, spesielt da internasjonalt. Og det å kunne mestre å kunne kommunisere på engelsk, vil jo bidra til livsmestring. (Sebastian, intervju)

Monica er enig i forståelsen av fagspesifikk livsmestring som hvordan elevene får mestringsfølelse av å kunne et annet språk. Hun mener likevel at dette bidrar til at begrepet livsmestring blir lite konkret:

Det har et eller annet med at du får mestringsfølelse bare ved å kunne et annet språk og det synes jeg er litt sånn at da kan jo alt gå innunder disse [...] temaene så det er så vagt og så lite. (Monica, intervju)

I intervjuene kobler engelsklærerne livsmestring også til engelskfagets kulturelle innhold. Karoline mener for eksempel at livsmestring kan kobles til danning og deltakelse i samfunnet:

Ja, der har vi jo mange temaer som er på en måte samfunnsfaglige temaer [...], også historiske temaer som altså kan trekkes inn i det, om urbefolkning, om imperialismen, sånne ting som også kan knyttes opp mot menneskers liv og situasjon og også opp mot der vi er i dag. (Karoline, intervju)

De intervjuede lærerne løfter fram delvis ulikt potensial for å tematisere livsmestring i engelsk, men de deler et grunnleggende positivt syn på fagspesifikk livsmestring i engelsk.

Loggføring av livsmestring i engelskfaget

I forkant av engelskundervisningen loggførte lærerne kun tre timer der de hadde planlagt å inkludere livsmestring. Etter at timene var gjennomført, rapporterte derimot åtte av de ni engelsklærerne at de hadde inkludert livsmestring i undervisningen sin, i til sammen 22 av 36 engelsktimer fordelt på sju av de ni klasserommene. Se Tabell 4-2.

Tabell 4-2. Engelsktimer med livsmestring i 8. klasse

Totalt						Logger		Video	
	Skoler	Lærere	Klasse- rom	Timer	Segm	LM timer planlagt	LM timer gjennomført	LM timer observert	LM segm observert
Antall	4	6	9	36	117	3	22	36	114
Prosent						8 %	61 %	100 %	97 %

Note. LM=livsmestring

⁵ For mer detaljerte analyser og diskusjoner av intervjuer med engelsklærere, se Evertsen et al. (under arbeid)

Undervisning av livsmestring i engelskfaget

Vi har analysert lærerens undervisning i engelsk ved hjelp av EDUCATEs livsmestringsprotokoll. Vi har delt alle undervisningstimer inn i 15-minutters segmenter, og gitt hvert segment skår 1–4 for å beskrive hva som kjennetegner undervisning om livsmestring. Tabell 4-2 viser at vi observerte livsmestring i alle engelsktimene, og i 114 av de 117 segmentene vi filmet. Der er det kun 3 segmenter fordelt på tre ulike engelsktimer der vi ikke har observert livsmestring (skår 1), mens vi så eksempler på livsmestring i 114 segmenter (skår 2–4). Tabell 4-3 viser to tydelige mønstre. For det første tematiseres livsmestring oftest som fagspesifikke sider ved engelskfaget (LIV3). For det andre ser vi stort sett samsvar mellom lærerens tematisering av livsmestring (LIV1) og elevenes deltakelse i læringsaktiviteter som er relevante for livsmestring (LIV2).

Tabell 4-3. Videoobservasjon av livsmestring i engelsk

Kode	Kategori	Antall segmenter identifisert ved hjelp av EDUCATE 1.0 protokoll for observasjon av livsmestring i undervisningen			
		Skår 1	Skår 2	Skår 3	Skår 4
LIV1	Lærerens undervisning	107	6	0	4
LIV2	Elevenes deltakelse i læringsaktiviteter	111	4	0	2
LIV3	Fagspesifikke sider ved livsmestring som ikke er ivare tatt over	3	106	6	2

Hva kjennetegner lærerens undervisning (LIV1)?

Skår 2 på lærers undervisning i engelsk handler om at læreren tematiserer faktorer som kan ha betydning for elevenes mestring av eget liv, men undervisningen knyttes ikke til det å håndtere medgang, motgang og personlige eller praktiske utfordringer. Et slikt eksempel ser vi når en lærer under en diagnostisk prøve i grammatikk reagerer på noe et par elever sier om hudfarge i forbindelse med en oppgave:

Why would you feel it necessary to point out if someone has dark skin but not if someone has light skin?" [...] Because then you are automatically saying that the basis is having – then it becomes sort of ingrained, yeah racism, where you have the basis that someone who has light skin is the norm and anyone else is deviant from the norm and therefore you need to comment on it (Monica, transkripsjon fra engelsktime).

Monica tematiserer livsmestring når hun gjør elevene oppmerksomme på hvordan språklige valg – det å påpeke hudfarge kun når hudfargen ikke er hvit – kan ses som et uttrykk for vurderinger som har betydning for mellommenneskelige relasjoner i et mangfoldig samfunn. Ved å koble språkbruk til antakelsen om hvem som er en selvsagt del av samfunnet gjør hun elevene oppmerksomme på hvordan språkbruk kan bidra til å fastholde et ekskluderende syn på samfunnets felleskap. Denne bevisstgjøringen kobles her ikke til at elevene selv eller noen andre håndterer medgang, motgang og personlige eller praktiske utfordringer, og får derfor ikke skår 3 eller 4.

Skår 3 og 4 handler om at læreren tematiserer livsmestring i undervisningen og knytter det til håndtering av medgang, motgang og personlige eller praktiske utfordringer. Vi har ingen eksempler på skår 3 i disse engelsktimene, der livsmestring knyttes til andre mennesker, for eksempel litterære karakterer. Skår 4 handler om at lærer knytter livsmestring spesifikt til elevenes eget liv og en engelsktime hvor dette skjedde, hadde fokus på kolonisering og slaveri. I timen tematiserte Iben eksplisitt hvordan språket kobles til makt og kan misbrukes, i tillegg til hvordan det brukes til å undertrykke mennesker:

Some of the language that we have is powerful and can be abused [...] we have words like the n-word, the r-word and other words, and these words are used still to kind of keep people down. (Iben, transkripsjon fra engelsktime)

I timen understreker Iben at det er viktig å snakke om rasisme og krenkende språk, selv om det kan være vanskelig, ettersom det hjelper oss å forstå både fortid og nåtid:

Sometimes when we try to talk about stuff like this, there are so many strong feelings, it might be scary, we can get kind of worried about saying something wrong. But we have to try to talk about it anyway, we have to try to talk about big topics like racism and offensive language because they actually have a huge effect on the world right now. So it is not only important to understand our history, but it is important to understand our life right now. (Iben, transkripsjon fra engelsktime)

Iben ber elevene formulere hva de tenker og føler om rasisme og holdninger som at mennesker med afrikansk bakgrunn ikke var like mye mennesker som hvite mennesker. Hun ber dem også reflektere over effekten av krenkende språk. Iben tematiserer livsmestring gjennom å bevisstgjøre elevene om hvilke konsekvenser språkbruk kan få og hvordan visse ord og uttrykk har betydning. Når hun gjør elevene oppmerksomme på effekten av språkbruk på andre mennesker, knytter hun sin undervisning til mellommenneskelige relasjoner, som beskrives i overordnet del av læreplanen som en faktor som har betydning for livsmestring. Dette kan knyttes til Danielsens (2021) tematisering av relevans mellom lærestoff og eget liv, samt kulturell kompetanse i undervisningen. Når Iben dessuten ber elevene tenke gjennom om de selv har blitt utsatt for en situasjon hvor noen, gjennom ord, forsøker å trykke et menneske ned, eller om de selv har utsatt andre mennesker for det, knytter hun undervisningens tematikk til elevenes liv og aktualiserer spørsmålet om mestring av eget liv. Dette gjenspeiler også ferdigheten mellommenneskelige relasjoner i Verdens helseorganisasjons (WHO, 2020) *life skills* ferdigheter.

Hva kjennetegner elevenes deltakelse i læringsaktiviteter (LIV2)?

Elevenes deltakelse i læringsaktiviteter som er relevante for livsmestring handler om aktiviteter som tematiserer faktorer som kan ha betydning for mestring av deres eget liv. Her skåres segmentene ut ifra hvordan elevene deltar i disse aktivitetene. Skår 2 handler om at læringsaktiviteter som tematiserer livsmestringsfaktorer ikke knyttes til det å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer. Et slikt eksempel har vi fra en time som handler om ulike varianter av engelsk og uttale. Undervisningen kommer inn på holdninger til ulike uttaler og læreren påpeker at man iblant dømmes ut ifra hvordan man prater engelsk:

Ofte tenker [vi] at vi bør høres sånn og sånn ut, men hvis vi høres sånn og sånn ut så blir det enten at vi prøver for hardt eller at nei vi har ikke lyst til å høres norsk ut for det er ikke bra engelsk og sånn. (Sebastian, intervju)

Tematiseringen av hvordan en persons uttale kan få konsekvenser for hvordan andre ser på den personen kobles til livsmestring fordi det handler om mellommenneskelige relasjoner og identitet. Dette kan videre knyttes til forskning om hvordan livsmestring relateres til selvoppfatning og hvordan dette kobles til elevenes sosiale og psykososiale liv på skolen (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022; Sørensen et al., 2021). Skår 3 handler om at livsmestring knyttes til noens liv, for eksempel en litterær karakter, men dette var det ingen eksempler på i disse engelsktimene. Skår 4 viser at elevene deltok i læringsaktiviteter der livsmestring ble aktualisert i forhold til elevenes eget liv. For å ta et eksempel som vi har vært inne på ovenfor, i forbindelse med at Ibens time tematiserte rasisme og krenkende språkbruk, fikk elevene mulighet til å undre seg over og dele erfaringer om situasjoner der de selv har brukt krenkende ord eller blitt utsatt for at andre har brukt krenkende ord mot dem. En elev forteller om en hendelse hvor han og hans venn havnet i en ubehagelig situasjon på en lekeplass. Hendelsen som eleven beskriver for klassen kobles til mellommenneskelige relasjoner i et mangfoldig samfunn i tillegg til håndtering av utfordringer, ettersom hendelsen førte til kringling med andre. Eleven forteller hvordan han opplevde hendelsen:

So this didn't happen to me, but it was one of my closest friends. My closest friend is black who it happened to. So, we were going to this other school to play at the playground [...] We went there and there were a bunch of kids there. So, my friend is a very open person, he likes to approach people and say hi. So, he went up to them and said hello, and they did not like that. So, they started calling him the n-word. And then so we went away. And then like 15 minutes later we came back, and I didn't know what to do in that situation. They were still there, and they came up to us and there was kind of like a fight. And I think I was just very sad. (Elev, transkripsjon fra engelsktime)

Iben forteller om denne episoden fra klasserommet i sitt intervju, og også hun trekker frem betydningen for elevenes opplevelse av å mestre medgang og motgang i eget liv:

Det var fordi den timen som jeg hadde planlagt å ha med elevene den dagen, den kunne jeg ikke ha uten å prate med dem om rasismen som foregikk på skolen da, og liksom prøve å snu – å gjøre mitt for å snu på den ukulturen, da. Så det er jo veldig relevant for folkehelse og livsmestring, altså diskriminering og mikroaggresjoner og på en måte hele spekteret av diskriminering fra småting til store ting. Det har helt ekstremt sterke negative konsekvenser for all folkehelse og hvor lett det er å mestre livet. Altså sånn hvor mye energi som går til å på en måte bare prøve å «deale» med traumer og deale med energien som [oppstår når man] går inn i et rom og er den eneste med mørk hud i det rommet og ikke vet hvordan man blir mottatt. Og det er mye sånt da som ... ja det er bare kjempeviktig. Men det er på en måte ikke et av de konkrete målene for dette prosjektet, men vi har kommet inn på det ganske ofte da. (Iben, intervju)

Hva kjennetegner fagspesifikk livsmestring i engelsk (LIV3)?

De fagspesifikke sidene ved å utvikle språklige ressurser for bruk i ulike kommunikasjonsformer er sentralt for å kunne uttrykke seg i engelsk og er dermed knyttet til mestring av eget liv. Dette kan være når elevene snakker engelsk i klasserommet, eller når undervisningen tematiserer for eksempel grammatikk eller interkulturell kompetanse (jf. EDUCATEs livsmestringsprotokoll, boks 3). Det gjør at vi i de fleste segmenter på LIV3 har identifisert fagspesifikk livsmestring i engelsk på skår 2 (se Tabell 4-3).

Skår 3 handler her om at oppgaver og innhold som har betydning for livsmestring begrunnes, mens skår 4 handler om at læringsaktivitetene knyttes til elevenes mestring av eget liv. Vi har et eksempel på skår 4 om handler om hvordan læreren løfter frem at «det er nyttig» med grammatikk og ber elevene reflektere over om det finnes «noen fordeler med å ha litt grammatikkundervisning av og til» (Karoline, transkripsjon fra engelsktime). Her begrunner Karoline det fagspesifikke når hun understreker at kunnskap om grammatikk kan bidra til å uttrykke seg bedre og på sikt hjelpe elevene å internalisere grammatiske regler når de bruker engelsk. Et annet eksempel på skår 4 finner vi i en time hvor elevene har fått spille *Alias*, der de forklarer ord som de andre på gruppen må gjette hva er. På slutten av timen påpeker lærer Sebastian at *Alias* er et spill som simulerer hvordan det er å kommunisere med andre mennesker på engelsk i ulike situasjoner:

The thing about Alias is you have to try and find the right word, right, like we have discussed before, which is often how it is when we communicate with other people, right? If you go to holidays and you have to try to explain [the] exact type of soda you want or you don't know where the thing that you want is, you have to try and use other words, right? Så det her er litt sånn som det ofte er når vi kommuniserer på ekte. (Sebastian, transkripsjon fra engelsktime)

Når Sebastian løfter frem hvordan undervisningen bidrar til å utvikle elevenes språklige ressurser, for eksempel å kunne bruke andre ord når de ikke helt vet hva ordet er, tematiserer han livsmestring. Når han i tillegg gir eksempel på et scenario hvor elevene forsøker å kommunisere med andre på engelsk når de er på ferie, knytter læreren det elevene har gjort i undervisningen og deres bruk av engelsk til elevenes mestring av konkrete situasjoner i eget liv. Dette er i tråd med Verdens helseorganisasjons (WHO, 2003, 2020) vektlegging av kommunikasjon som en grunnleggende ferdighet innenfor *life skills*. Det at engelsklærerne legger vekt på elevenes evne til å uttrykke «følelser, tanker, erfaringer og meninger», kan også sees som en anerkjennelse av den økende betydningen engelsk språk har i mange elevers hverdag (Brevik et al., 2020).

Oppsummering og refleksjoner

I engelskfaget er lærerne særlig opptatt av tre aspekter ved livsmestring; for det første vektlegger de respektfull bruk av engelsk i muntlig kommunikasjon, for det andre er de opptatt av interkulturell kompetanse og mellommenneskelige relasjoner, og for det tredje er de opptatt av elevenes mestring i form av å mestre følelser og stress i faget. De to første aspektene løftes også frem som særlig sentrale for livsmestring i engelsklæreplanen, der *kommunikasjon, språklæring og møte med engelskspråklige tekster* utgjør kjerneelementer i engelskfaget i LK20. For eksempel skriver Brevik og Rindal (2020) at «*språklæring* er avgjørende for *kommunikasjon* og essensielt for *møte med engelskspråklige tekster*. Samtidig vil kjerneelementet *møte med engelskspråklige tekster* utvikle *språklæring* og støtte *kommunikasjon*, med spesiell vektlegging av *interkulturell kompetanse*» (s. 15).

Tradisjonelt har utvikling av elevenes bruk av målspråket og læring om (engelskspråklige) kulturer hatt en viktig plass i engelskfaget. For eksempel kommer livsmestring til uttrykk i flere deler av engelskfaget, og Brevik et al. (2020) skriver at lærerne kan gi elevene «mulighet til å *oppdage* språklige trekk, *sammenlikne* med andre tekster og dermed gradvis *utvikle sin språkbevissthet* i vid forstand» (s. 48). Gjennom protokollanalyse av videodataene vises dette ved at det arbeides med språklig kommunikasjon som vektlegger elevers evne til å forstå og uttrykke seg på engelsk i alle engelsktimer og i nesten alle segmenter (LIV3). Eksempelvis ser vi undervisning som tematiserer livsmestring i forholdet mellom engelskspråklige land i dag og før, og undervisning som omhandler ulik bruk av språk og hvordan språk formidler verdier. Her ser vi eksempler på hvordan lærerne kobler læringsaktiviteter og elevenes språkferdigheter til mestring av eget liv (skår 4). Klasseromspraksisen med å belyse og begrunne utviklingen av elevenes engelskkompetanse må ses i lys av fagets mål om kommunikasjon, og er en viktig del av fagets kjerne.

Videoanalysene viser også at i mange av timene der vi har identifisert arbeid med livsmestring i engelskfaget, knyttes undervisningen til arbeid med interkulturell kompetanse (LIV1, LIV2). Lærerne forteller i intervjuer at det blant annet handler om at mange tekster belyser utfordrende situasjoner og vanskelige temaer. Dette poenget løftes også frem i engelskdidaktiske masteroppgaver, blant annet av Andreassen (2021) og Sunde (2020). Litteratur kan dermed legge til rette for arbeid med kulturelt innhold mer generelt, slik engelskplanens beskrivelse av livsmestring også legger opp til. I prosjektet «Evaluerings av hvordan Fagfornyelsen realiseres i spesifikke fag 2021-2025» (EvaFag2025), skriver Burner et al., (2022) at engelsklærerne de intervjuet på barnetrinnet knyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring til «det å lære å være med andre mennesker, å være en god medborger, filosofiske/eksistensielle spørsmål, inkludering og forstå at det har en verdi i seg selv» (s. 30). Lignende tendenser ser vi i våre intervjuer, gjennom koblingen til interkulturell kompetanse.

Til slutt knytter lærerne både i intervjuene og i undervisningen livsmestring til det som Verdens helseorganisasjon definerer som individets evne til å håndtere følelser og stress (Danielsen, 2021; WHO, 2003). Dette kan handle om å støtte elever i å ta valg i forbindelse med en oppgave, eller gi dem tro på at de kan mestre det å holde et muntlig innlegg foran elevene i klassen, noe som kan oppleves som vanskelig, men kan bidra til en opplevelse av mestring i faget (LIV1, LIV2). Danielsen (2021) mener at livsmestring i skolesammenheng kan handle om nettopp det å øke elevenes forståelse av lærestoffets relevans for deres eget liv her og nå.

Det er viktig å lytte til engelsklærere som fremholder at når fagspesifikk livsmestring i engelskfaget knyttes til det å snakke engelsk i timen, kan det bidra til at begrepet livsmestring blir lite konkret og kan inneholde «alt».

4.5 Livsmestring i fremmedspråk

I dette kapittelet skriver vi frem ulike perspektiver på klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i fremmedspråk i 8. klasse, og vi benytter oss av logg-, intervju- og videodata. Først presenterer vi en oversikt over de empiriske kildene, og deretter henviser vi kort til hvordan livsmestring kommer til uttrykk i læreplanen for fremmedspråk. Videre ser vi nærmere på hvordan lærere forstår og beskriver arbeidet med livsmestring i faget, noe som utgjør et selvrapportert perspektiv. Avslutningsvis presenterer vi funn fra videofilmet undervisning basert på EDUCATEs livsmestringsprotokoll, noe som utgjør et observert perspektiv på klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i fremmedspråk.

Fremmedspråk har ikke fagspesifikt ansvar for livsmestring i LK20

I motsetning til andre fag har fremmedspråk i LK20 ikke et spesifikt ansvar for å arbeide med livsmestringstematikk. Dette innebærer at læreplanen i fremmedspråk ikke inneholder en egen beskrivelse av livsmestring, noe som betyr at ev. arbeid med livsmestring i faget må forstås i lys av beskrivelsen i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Konkret betyr dette at læringsaktiviteter som involverer de kommunikative (del)ferdighetene i fremmedspråkundervisningen ikke fanges opp som fagspesifikke sider ved livsmestring, slik de gjør i engelsk og norsk.

Oversikt over data i fremmedspråk

I fremmedspråk filmet vi fransk-, spansk- og tyskundervisning i to uker i hvert klasserom. Vi filmet fire påfølgende timer i hvert klasserom. I alt utgjør dette 16 videofilmede timer. Lærerlogg 1 og 2 er levert for hhv. 16 og 13 av timene. Vi har gjennomført og transkribert intervjuer med med samtlige fire fremmedspråklærere. Vi har samlet inn 63 elevsvar på spørreskjemaet for fremmedspråk, og disse elevsvarene analyseres samlet i kapittel 6. Tabell 4-4 gir oversikt over samtlige datakilder.

Tabell 4-4. EDUCATEs empiriske data i fremmedspråk (2021–22)

	Klasse- rom	Lærere	Videofilmede timer	Logg 1	Logg 2	Lærer- intervju	Elev- spørreskjema
8. klasse	4	4	16	16	13	4	63

Hva sier lærerne om livsmestring i fremmedspråk?

På tross av at fremmedspråk ikke har fått noe fagspesifikt ansvar for livsmestring i LK20, forteller fremmedspråklærerne i intervjuer at de knytter livsmestring til det å gjøre seg forstått på et annet språk slik at man kan bli kjent med folk i målspråklandene. Hedda er også inne på dette når hun sier at «i språkfagene så er det på en måte mer dette å klare seg i en hverdag i et annet land kanskje, det å kommunisere på et fremmedspråk, den type livsmestring, da». Lærerne gjør med andre ord samme kobling mellom livsmestring og fagets kommunikative formål som i engelskfaget, slik vi ser her:

Det handler om [...] at de kan kommunisere med folk på et annet språk enn sitt eget og at de lettere kan komme i kontakt med folk. (Hedda, intervju)

Et annet aspekt som knyttes til livsmestring av fremmedspråklærere er at elevene gjennom fremmedspråkundervisningen får forståelse for andre land og kulturer, slik Malin beskriver her:

Livsmestring handler om å klare å bruke språket, men så tenker jeg også at det handler om at du skal ha en forståelse for ulike kulturer og tradisjoner i ulike [målspråk-] land (Malin, intervju)

Et eksempel som nevnes i denne sammenheng er at elevene blir kjent med skolesystemet i målspråkland, noe som setter dem i stand til å gjøre seg noen tanker om hvordan det er å vokse opp i Norge sammenliknet med andre land. Et annet eksempel som nevnes i intervjuene er at elevene lærer om «el día de los muertos» (de døde dag) i spanskundervisningen. Dette er et tema som gir et innblikk i spanskspråklig kultur samtidig som det er en anledning til å aktualisere arbeidet med livsmestring idet det knytter an til håndtering av motgang i eget liv. I tillegg til kommunikasjons- og kulturaspektene nevner en av de intervjuede lærerne at hun av og til bruker tid på å snakke med elever om veien videre etter ungdomsskolen, noe hun mener kan knyttes til livsmestring uten å være del av selve faget.

Loggføring av livsmestring i fremmedspråk

I forkant av undervisningen var det kun én lærer i fremmedspråk som loggførte at livsmestring var planlagt som en del av undervisningen. Læreren rapporterte at planen var å tematisere livsmestring i to av de fire fremmedspråktimene vi filmet i denne klassen. Etter at timene var gjennomført rapporterte ytterligere én av lærerne at livsmestring hadde vært inkludert i undervisningen. Det betyr at to av fire lærere rapporterte at de hadde inkludert livsmestring i fremmedspråkundervisningen i to av fire klasser, i til sammen seks timer. Se Tabell 4-5.

Tabell 4-5. Fremmedspråktimer med livsmestring i 8. klasse

Totalt					Rapportert (logger)		Observert (video)	
	Skoler	Klasse- rom	Timer	Segm	LM timer planlagt	LM timer gjennomført	LM timer	LM segmenter
Antall	4	4	16	54	2	6	3	3
Prosent					13 %	38 %	19 %	6 %

Note. LM=livsmestring

Undervisning av livsmestring i fremmedspråk

Vi har analysert lærerens undervisning i fremmedspråk ved hjelp av EDUCATEs livsmestringsprotokoll. Vi har delt alle undervisningstimer inn i 15-minutters segmenter, og gitt hvert segment skår 1–4 for å beskrive hva som kjennetegner undervisning om livsmestring. Tabell 4-5 viser vårt observerte perspektiv på undervisningen. Tabellen viser at selv om lærerne rapporterte at de hadde inkludert livsmestring i seks timer, observerte vi livsmestring kun i tre undervisningstimer i fremmedspråk, fordelt på tre 15-minutters segmenter: I de resterende 51 av 54 undervisningssegmenter i fremmedspråk observerte vi ingen undervisningsaktiviteter som tok opp livsmestring. I det følgende er det disse tre segmentene vi skal se nærmere på.

Tabell 4-6. Videoobservasjon av livsmestring i fremmedspråk

Kode*	Kategori	Antall segmenter identifisert ved hjelp av EDUCATE 1.0 protokoll for observasjon av livsmestring i undervisningen			
		Skår 1	Skår 2	Skår 3	Skår 4
LIV1	Lærerens undervisning	51	2	0	1
LIV2	Elevenes deltakelse i læringsaktiviteter	51	2	0	1

*Som nevnt innledningsvis har ikke fremmedspråk et fagspesifikt ansvar for å arbeide med livsmestring i LK20, og derfor er ikke den fagspesifikke kategorien (LIV3) brukt i analysene av fremmedspråktimene.

Tabell 4-6 viser at de tre segmentene har fått lik skår på lærerens undervisning (LIV1) og elevenes deltakelse i læringsaktiviteter (LIV2). I realiteten er det snakk om to undervisningsaktiviteter, hvorav en avrundes innenfor et segment i en time og den andre starter i et segment og fortsetter i neste segment. I segmentene hvor livsmestring er identifisert ser vi eksempler på livsmestring i lærers undervisning (LIV1) og samtidig eksempler på elevenes deltakelse i læringsaktiviteter som er relevante for livsmestring (LIV2).

Hva kjennetegner lærerens undervisning (LIV1) og elevenes deltakelse (LIV2)?

Det første eksempelet på livsmestring finner vi i en spansktime hvor Malin har lagt opp til at elevene skal lære hvordan de kan bestille noe på en restaurant. Dette er i utgangspunktet vanlig arbeid med elevenes kommunikative ferdigheter, og fordi livsmestring ikke er definert som et eget tema innenfor fremmedspråk vil en slik time normalt ikke bli kodet for livsmestring. I dette tilfellet lager Malin likevel en direkte kobling til elevenes livsmestring idet hun lærer dem hvordan de kan bestille mat uten gluten. Dette kan ha betydning for ens fysiske helse, og dermed handle om mestring av eget liv. Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) setter undervisning som fremmer elevenes evne til problemløsning i sammenheng med livsmestring.

Noe senere i segmentet spør hun elevene dessuten direkte om de har allergier, slik at hun kan hjelpe dem å uttrykke dette på spansk. Vi har kodet dette segmentet med skår 4 på LIV1 fordi Malin gjør livsmestring relevant for den enkelte elev og inviterer dem til å bidra aktivt i læringsaktivitetene. En av elevene rekker opp hånden for å bekrefte at hen har gluten, og vi har dermed indikasjon på elevdeltakelse. Det må likevel legges til at undervisningen etter denne korte interaksjonen mellom lærer og en elev fortsetter uten at læreren knytter arbeidet med de kommunikative ferdighetene med livsmestringsaspekter. Sekvensen kan derfor, til tross for at den har fått skår 4, sees på som en «missed opportunity» i sammenheng med aktualiseringen av livsmestring.

Det andre eksempelet på livsmestring, som strekker seg over to segmenter, er fra en digital fransktime som ble filmet under hjemmeskole i Covid19. Timen er tatt opp rett før jul, og Iselin har lagt opp til at elevene skal lage julekort. Selv om de fleste elevene har sorte skjermer, gir samtalen mellom læreren og enkelte elever tilstrekkelig med indikasjoner på at flere elever deltar aktivt. Vi har gitt dette segmentet skår 2 både på lærerens undervisning (LIV1) og elevenes deltakelse (LIV2) fordi det å skrive julekort er et typisk eksempel på å ivareta personlige relasjoner, uten at arbeidet er knyttet til håndtering av medgang og motgang, personlige eller praktiske utfordringer.

Oppsummering og refleksjoner

I motsetning til norsk og engelsk er livsmestring ikke definert i læreplanen i fremmedspråk, noe som innebærer at arbeidet med livsmestring som foregår i fransk-, spansk- og tysktimene må beskrives med utgangspunkt i læreplanens overordnede del. Analysen av videoopptakene fra fremmedspråkundervisning i 8. klasse viser likevel at faktorer som kan ha betydning for elevenes liv forekommer i tilknytning til arbeidet med de kommunikative ferdighetene, for eksempel idet elevene lærer å sende en julehilsen på fransk og å bestille mat uten gluten på spansk. Eksemplene viser at det er vanskelig å skille ut livsmestringstematikk fra fremmedspråkfagets kjerne, kommunikative ferdigheter. Dette bekreftes i intervjuene, hvor lærere i tråd med læreplanen i engelsk setter likhetstegn mellom livsmestring og det å lære å bruke målspråket.

4.6 Livsmestring i KRLE

I dette kapittelet skriver vi frem ulike perspektiver på klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i KRLE i 8. klasse, og vi benytter oss av logg-, intervju- og videodata. Først presenterer vi en oversikt over de empiriske kildene, og deretter henviser vi kort til hvordan livsmestring kommer til uttrykk i læreplanen for KRLE. Videre ser vi nærmere på hvordan lærere forstår og beskriver arbeidet med livsmestring i faget, noe som utgjør et selvrapportert perspektiv. Avslutningsvis presenterer vi funn fra videofilmet undervisning basert på EDUCATEs livsmestringsprotokoll, noe som utgjør et observert perspektiv på klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i KRLE.

Livsmestring i KRLE på ungdomstrinnet

Læreplanen i KRLE beskriver livsmestring på denne måten:

I KRLE handler det [...] om at elevene skal få utforske eksistensielle spørsmål og svar. Arbeidet med faget gir elevene kunnskap om menneskeverdet og hvordan dette kan forankres i ulike religioner og livssyn. Faget bidrar til å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger som gjelder identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse.

(Kunnskapsdepartementet, 2020).

Oversikt over data i KRLE

I KRLE filmet vi undervisningen i to uker i hvert klasserom. Fordi det varierer hvor mange timer som undervises i KRLE i uken på de ulike skolene (én til to timer), filmet vi to til fire påfølgende timer i hvert klasserom. I alt utgjør dette 22 videofilmede timer. Lærerslogg 1 og 2 er levert for hhv. 18 og 15 av timene, og vi gjennomførte intervjuer med seks av ti lærere, der to av de ti var vikarer. Til slutt samlet vi inn 169 elevsvar på spørreskjemaet for KRLE, og disse elevsvarene analyseres samlet i kapittel 6. Tabell 4-7 gir oversikt over samtlige datakilder.

Tabell 4-7. EDUCATEs empiriske data i KRLE (2021–22)

KRLE	Klasserom	Lærere	Videofilmede timer	Logg 1	Logg 2	Lærer-intervjuer	Elev-spørreskjema
8. klasse	9	10	22	18	15	6	169

Læreres beskrivelse av livsmestring i KRLE

Lærerne utdyper i liten grad hva de tenker om livsmestring i KRLE under intervjuene. Fem av seks lærere trekker først og fremst frem moral og etikk. Følgende utsagn fra Monica er illustrerende: «[...] ut i fra temaene som vi hadde før dere kom så hadde vi masse om etikk. Jeg vil jo heller si det er mer knyttet opp til livsmestring det å på en måte bli kjent med seg selv og hva man synes er rett og galt og å lære forskjellen på juridisk og moralsk, juridisk lov og moralsk lov på en måte.»

To lærere vektlegger likhetene med samfunnsfag. De peker på at elevene skal lære om sentrale temaer i faget slik at de kan få en forståelse av sin rolle i samfunnet, og da spesielt i møte med andre mennesker og religioner: «man kjenner til mangfold i samfunnet, ulik tro og ulik bakgrunn i møte med andre mennesker» (Bente) og «[vet] hvordan religion har formet samfunnet og fortsetter å forme samfunnet» (Axel). En av lærerne ser trolig sammenhenger mellom livsmestring og de to kjerneelementene «Etisk refleksjon» og «Kunne ta andres perspektiv». Når Iris blir spurt om hva hun legger i livsmestring, er svaret

da mener jeg at det er noe som de lærer seg som gjør at de kan takle utfordringer i livet bedre, kort sagt, ja [...] Ja, altså at de lærer seg for eksempel det med å ikke ta alt personlig, da. Når vi har om etikk, for eksempel. Det er ikke alt som handler om de selv, og at de ikke blir, de jobber med å ikke bli så egosentriske. De er jo unge så det handler jo mye om meg, meg, meg hele tiden, men lærer seg å se ting fra andre sine perspektiv, for eksempel. (Iris, intervju)

Under intervjuene sa to av lærerne eksplisitt at de ikke føler seg like kompetente i KRLE som i andre fag. Dette kommer tydelig frem i følgende utsagn fra Axel:

Jeg føler jeg ikke har, er så kompetent i KRLE som jeg er i de to andre fagene på en måte, da, men herregud jeg får til noe livsmestring også, da. Vi har hatt om etikk [...] moraletikk. Det føler jeg kommer innenfor livsmestringsaspektet, definitivt, men når vi hadde om, ja, skapelsesberetninger og sånn. Jeg vet ikke om det har så mye å si for livsmestring, men ja. (Axel, intervju)

Utsagnet understreker at manglende kunnskap om livsmestring i KRLE kan ha en sammenheng med manglende formell kompetanse i faget generelt. Gramsett (2020) viser hvordan lærernes faglige bakgrunn påvirker lærernes forståelse av livsmestring.

Loggføring av livsmestring i KRLE

I forkant av undervisningen loggførte kun én KRLE-lærer at livsmestring var planlagt som en del av undervisningen. Læreren rapporterte at planen var å tematisere livsmestring i én av de to KRLE-timene vi filmet. Etter at timene var gjennomført rapporterte derimot KRLE-lærerne at livsmestring hadde vært tematisert i ti av tjueto timer. Se Tabell 4-8.

Tabell 4-8. KRLE-timer med livsmestring i 8. klasse

Totalt					Rapportert (logger)		Observert (video)	
	Skoler	Klasse- rom	Timer	Segm	LM timer planlagt	LM timer gjennomført	LM timer	LM segmenter
Antall	4	9	22	67	1	10	5	7
Prosent					5 %	45 %	23 %	10 %

Note. LM=livsmestring

Undervisning av livsmestring i KRLE

Vi har analysert lærerens undervisning i KRLE ved hjelp av EDUCATEs livsmestringsprotokoll. Vi har delt alle undervisningstimer inn i 15-minutters segmenter, og gitt hvert segment skår 1–4 for å beskrive hva som kjennetegner undervisning om livsmestring. Tabell 4-9 viser at vi kun har identifisert livsmestring i sju av 67 segmenter i KRLE. I de resterende 60 segmentene ser vi ingen eksempler på livsmestring. I de sju segmentene hvor livsmestring er identifisert ser vi eksempler på alle kategoriene i EDUCATE-protokollen: lærerens undervisning (LIV1), elevenes deltakelse i læringsaktiviteter (LIV2) og fagspesifikke sider ved livsmestring i KRLE (LIV3). Nedenfor vil vi se nærmere på de sju segmentene der vi har identifisert livsmestring.

Tabell 4-9. Videoobservasjon av livsmestring i KRLE

Kode	Kategori	Antall segmenter identifisert ved hjelp av EDUCATE 1.0 protokoll for observasjon av livsmestring i undervisningen			
		Skår 1	Skår 2	Skår 3	Skår 4
LIV1	Lærerens undervisning	60	7	0	0
LIV2	Elevenes deltakelse i læringsaktiviteter	60	5	2	0
LIV3	Fagspesifikke sider ved livsmestring som ikke er ivaretatt over	65	2	0	0

Hva kjennetegner lærerens undervisning (LIV1)?

Under kategorien lærerens undervisning skåres segmentene ut ifra hvordan en lærer tematiserer faktorer som kan ha betydning for elevenes mestring av eget liv. Vi har identifisert sju segmenter som faller inn under kategorien LIV1, og alle disse segmentene har fått skår 2. Skår 2 i denne kategorien innebærer at læreren tematiserer en av faktorene som nevnes i overordnet del av læreplanen uten at håndtering av medgang, motgang, eller mestring av ulike typer utfordringer nevnes. Et eksempel på skår 2 i en KRLE-time er at læreren i starten av timen skriver «Kamp for rettigheter» på tavlen og deretter spør elevene:

Hvorfor skrev jeg det på tavla i sted, tror du? Har dere hørt om det før? [...] Er det andre som måtte kjempe for rettighetene sine som vi har lært om? Hvem andre er det [...] som måtte kjempe for rettighetene sine som vi har hatt om nå med revolusjonene, den franske og den amerikanske [...] Er det noen i vår tid som må kjempe for rettighetene sine? Er det fortsatt sånn at vi må kjempe for rettighetene våre? (Bente, transkripsjon fra KRLE-time)

Elevene kommer med ulike innspill til disse spørsmålene. De nevner bl.a. samene, fattige, tredjestanden, bøndene, kolonistene, kvinner, mennesker som lever i et diktatur og homofile. Læreren nevner kort den rollen kampen for rettigheter har hatt i verden historisk, og deretter antyder hun at det er en kobling til samfunnsfag. Slik indikerer hun at temaet er tverrfaglig.

Et eksempel fra en annen klasse kan oppsummeres på følgende måte: Iris starter timen med å si at elever i 8. klasse, ikke nødvendigvis fra klassen, plager vaskepersonell i skoletiden og etter skoletid, tar utstyret deres osv. Læreren uttrykker at hun er skuffet:

Vi vet hvordan vi skal oppføre oss mot andre folk, uansett hvilket yrke man er i. Det er ikke sånn at man kan kødde med folk fordi de er renholdere, eller man kan kødde med folk fordi de er lærere eller assistenter. Alle skal man behandle med respekt uansett.
(Iris, transkripsjon fra KRLE-time)

Eksemplet har fått skår 2 fordi læreren vektlegger mellommenneskelige relasjoner. Læreren tar opp dette temaet i KRLE-timen, men hun utnytter ikke det fagspesifikke potensialet i situasjonen. Hun kunne for eksempel brukt dette eksemplet til å snakke om temaer som menneskeverd eller etikk. I dette eksemplet bidrar lærerens tematisering av livsmestring først og fremst til å realisere skolens generelle dannelsingsoppdrag «som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). I begge eksemplene over tematiseres livsmestring i begynnelsen av KRLE-timen, men tematikken knyttes verken direkte til det faglige innholdet som tas opp i resten av timen eller til elevenes mestring av eget liv. Livsmestring er derfor til stede som et uutnyttet potensial i disse eksemplene.

Hva kjennetegner elevenes deltakelse i læringsaktiviteter (LIV2)?

Under kategorien LIV2 skåres segmentene ut ifra hvordan elevene deltar i læringsaktivitetene som læreren legger til rette for. I denne kategorien får de fleste segmentene skår 1. Kun fem segmenter får skår 2 og to segmenter får skår 3. Forskjellen mellom skår 2 og 3 handler om i hvilken grad læringsaktivitetene knyttes til det å håndtere medgang, motgang og ulike utfordringer. Tre av segmentene som får skår 2 eller 3 er alle eksempler på læringsaktiviteter knyttet til film, men oppgavene er utformet på forskjellig vis, noe som resulterer i ulik skår.

I et av segmentet som fikk skår 2 så elevene første episode av den første sesongen av *På tro og Are* (NRK TV). I episoden besøker Are en muslimsk familie, samtaler med dem, deltar i aktiviteter sammen med dem osv. Filmen skildrer blant annet hvordan disse familiemedlemmene mestrer eget liv i ulike situasjoner, men elevene får i oppgave å skrive stikkord om hellige hus, ritualer og hellige tekster mens de ser filmen. De kan også skrive ned andre ting som de synes er interessante. Fordi oppgavene leder elevenes fokus i retning av andre elementer enn livsmestring, får dette segmentet skår 2 i denne kategorien. Potensialet som lå i de ulike temaene som ble tatt opp i episoden ble i denne timen ikke brukt til å arbeide med livsmestring.

I segmentene som fikk skår 3 arbeidet elevene med episode tre, *Jøde*, fra den fjerde sesongen av serien *Ikke spør om det* (NRK TV). I denne episoden svarer flere jøder på spørsmål om ulike sider ved det å være jøde. Episoden strakk seg over to segmenter. Elevene fikk i oppgave å skrive ned stikkord fra svarene som ble gitt i episoden, og de fikk beskjed om at svarene som ble gitt skulle oppsummeres i neste time. Spørsmålene og svarene i episoden fokuserte ofte på hvordan jødene som ble intervjuet mestret eget liv. Læringsaktivitetene i disse segmentene knyttet eksplisitt an til denne tematikken, og de fokuserte dermed på å gi elevene innblikk i andres mestring av eget liv. Derfor fikk disse segmentene skår 3. Undervisningsmaterialet som ble brukt i disse tre segmentene var sammenliknbart, forskjellen i skår handlet om i hvilken grad læringsaktivitetene fokuserte på livsmestring, ikke potensialet som lå i selve undervisningsmaterialet. Forskjellen på disse eksemplene illustrerer hvor viktig utformingen av oppgaver er for å få utløst potensialet som ligger i et undervisningsmateriell. Som lærer kan man ikke regne med at potensialet et undervisningsmateriell har for å tematisere livsmestring utløses av seg selv.

Hva kjennetegner andre fagspesifikke sider ved livsmestring i KRLE (LIV3)?

Læreplanen i KRLE beskriver noen fagspesifikke sider ved livsmestring ut over det som beskrives i overordnet del: Å utforske eksistensielle spørsmål og svar, å gi elevene kunnskap om menneskeverdet og dets forankring i ulike religioner og livssyn, og å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål (jf. EDUCATEs livsmestringsprotokoll, boks 3).

Det er kun to eksempler på andre fagspesifikke sider ved livsmestring i videomaterialet. I episode tre, *Jøde*, fra den fjerde sesongen av serien *Ikke spør om det* (NRK TV) tematiseres menneskeverd/mangel på menneskeverd i forbindelse med Holocaust. I det andre tilfellet tematiserer læreren kvinners kamp for rettigheter og dermed kjønn. Disse eksemplene fikk begge skår 2. Læringsaktivitetene i det første segmentet skulle følges opp i neste time. Vi vet derfor ikke i hvilken grad og hvordan læreren senere tematiserte livsmestring. I det andre tilfellet handlet resten av timen om andre temaer. Potensialet til å snakke om livsmestring ble dermed ikke utnyttet fullt ut i disse segmentene.

Oppsummering og refleksjoner

Med innføringen av den nye læreplanen kan lærere som underviser i KRLE bli stående i en utfordrende spagat mellom opplæringslovens §2-4 og ulike elementer av læreplanen i KRLE, slik som «Folkehelse og livsmestring». Mens §2-4 legger vekt på at undervisningen skal være «objektiv, kritisk og pluralistisk» kan avsnittet om det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» innebære at elevene må involvere seg mer personlig i ulike læringsaktiviteter.

Stokke og Rodriguez (2020) spør om arbeid med dette temaet vil medføre at faget går i en mer subjektiv retning. I videomaterialet vi har samlet inn i EDUCATE ser vi ikke en slik tendens i KRLE-timene. I disse timene knyttes ikke livsmestringstematikken eksplisitt til elevenes egne liv. I de to segmentene som har fått høyest skår (skår 3), knyttes livsmestring til andres mestring av eget liv. Fordi elevene i disse segmentene først og fremst får innblikk i andres mestring av eget liv, oppstår det ikke en konflikt med opplæringslovens §2-4.

Med utgangspunkt i observasjonsprotokollen identifiserte vi få timer der læreren tematiserer livsmestring, eller hvor elevene deltar i læringsaktiviteter knyttet til dette temaet. Den lave forekomsten av livsmestringstematikk i videomaterialet kan forklares på mange måter: Vi har filmet naturlig forekommende undervisning, og lærerne har ikke blitt spurt om å adressere livsmestring. Mange av lærerne har også lav formell kompetanse i KRLE, og under intervjuene uttrykker flere av dem usikkerhet i forhold til temaet livsmestring. Vi ser altså en liknende tendens som den Gramsett (2020) presenterte i sin masteroppgave. Det faktum at de fleste lærerne ikke har KRLE som primærfag, karakteren til spørsmålene som stilles under intervjuet og tidspress under intervjusituasjonen kan muligens forklare hvorfor lærerne ikke selv kommenterer spenningen mellom subjektive aspekter ved temaet livsmestring og opplæringslovens §2-4 under intervjuene.

4.7 Livsmestring i matematikk

I dette kapittelet skriver vi frem ulike perspektiver på klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i matematikk i 8. klasse, og vi benytter oss av logg-, intervju- og videodata. Først presenterer vi en oversikt over de empiriske kildene, og deretter henviser vi kort til hvordan livsmestring kommer til uttrykk i læreplanen for matematikk. Videre ser vi nærmere på hvordan lærere forstår og beskriver arbeidet med livsmestring i faget, noe som utgjør et selvrapportert perspektiv. Avslutningsvis presenterer vi funn fra videofilmet undervisning basert på EDUCATEs livsmestringsprotokoll, noe som utgjør et observert perspektiv på klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i matematikk.

Livsmestring i matematikk på ungdomstrinnet

Læreplanen i matematikk beskriver livsmestring på denne måten:

I matematikk handler det [...] om å gi elevene kompetanse i problemløsning, i statistikk og i personlig økonomi. Gjennom faget skal elevene få utvikle forståelse for teknologi, statistikk og matematiske representasjoner og modeller som kan hjelpe dem til å gjøre ansvarlige livsvalg. (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Oversikt data i matematikk

I matematikk filmet vi fire påfølgende timer i hvert klasserom i løpet av to uker. I alt utgjør dette 36 videofilmede timer. Lærerlogg 1 og 2 er levert for hhv. 26 og 29 av timene. har gjennomført og transkribert intervjuer med samtlige seks matematikklærere. Vi har samlet inn 170 elevsvar på spørreskjemaet for matematikk, og disse elevsvarene analyseres samlet i kapittel 6. Tabell 4-10 gir oversikt over samtlige datakilder.

Tabell 4-10. EDUCATEs empiriske data i matematikk (2021–22)

	Klasserom	Lærere	Videofilmede timer	Logg 1	Logg 2	Lærer-intervjuer	Elev-spørreskjema
8. klasse	9	6	36	26	29	6	170

Vi har fulgt ni lærere i matematikk. Når det gjelder det som står i loggene for timene, er det fire lærere som nevner at de tar opp livsmestring i faget. For to av lærerne gjør de det i liten eller noen grad, mens de to andre problematiserer gjennom intervjuene hvordan man kan forstå livsmestring. Hos de fem andre lærerne er det lite eller ikke noe om livsmestring i loggene.

Læreres beskrivelse av livsmestring i matematikk

Når det gjelder intervjuene, så er det seks lærere som beskriver hvordan de forstår livsmestring i matematikk. Fem av lærerne beskriver livsmestring som et bredt og omfattende begrep og fem lærere fremhever at mye som gjøres på skolen dreier seg om livsmestring. En annen mattelærer mener at livsmestring er å håndtere livet, en tredje lærer sier at livsmestring er å være et godt menneske og en fjerde lærer mener at livsmestring innebærer å mestre livet med topper og bunner. Dette samsvarer godt med lærere i andre fag som vi har gjort rede for i Del 4. Det samsvarer også med forskning fra Evang (2020) om at matematikkundervisning kan bygge opp under elevers mestring og opplevelse av å være en selvstendig person, samt det Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) vektlegger som sentrale ferdigheter innenfor livsmestring. Flere lærere nevner at det er ulike måter å tolke livsmestring på, blant annet slik:

Man kan jo tenke det som fag. Jeg tenker på livsmestring også som det å få til ting, bygge selvfølelse, kjenne at dette mestrer jeg, jeg kan på en måte putte noen verktøy i bagasjen, da. Det er litt sånn jeg kanskje tenker inn i matematikken, hvordan få elevene til å blomstre og få tro på seg selv. (Sara, intervju).

Fem lærere tar opp livsmestring som økonomi og praktisk forståelse av matematikken. Det er i tråd med både Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) og Geitle (2022). Det er flere lærere som nevner problemløsning i intervjuene og to lærere knytter problemløsning til livsmestring, som her:

Så tenker jeg også at det handler om at du får problemløsningsoppgaver, om de er matematiske eller hva de er, så handler det om at man hele tiden vil, i livet da, støtte på problemer og hva gjør man? Er det total kollaps eller setter man seg ned og prøver å løse det, ikke sant? (Sara, intervju)

Her er Saras utsagn om å inkludere problemløsning i livsmestring i tråd med hva Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) vektlegger som en (av flere) basisferdigheter innen livsmestring. En annen lærer trekker frem at det dreier seg om å løse litt større oppgaver, men ingen tar opp statistikk knyttet til livsmestring, og det er heller ingen lærere som kommer inn på det å «utvikle forståelse for teknologi, statistikk og matematiske representasjoner og modeller som kan hjelpe dem med å gjøre ansvarlige livsvalg», slik det beskrives i læreplanen (LK20). I LK20 omfatter livsmestring i matematikk flere tema, for eksempel problemløsning, statistikk og personlig økonomi, men det er bare én lærer som i intervjuene nevner mer enn ett aktuelt tema for matematikk. Tre av lærerne gir ingen egen beskrivelse av hva de forstår med livsmestring i faget. Flere lærere tar opp at det kan bli individuelle løsninger og forståelser av hva livsmestring i matematikk innebærer. Olivia etterlyser klarere beskrivelser, flere eksempler og veiledning i hva livsmestring innebærer i faget:

Vi skal innføre livsmestring i skolen [men det er ikke noe veiledning til hvordan eller hva som forventes]. Det er det jeg savner mest, fordi man føler at man går og lager sin egen vei, liksom (Olivia, intervju).

Noen lærere ønsker påfyll og kompetanseheving knyttet til livsmestring. Noen har undervist før LK20 og blant de lærerne som har undervist over lengre tid, sier en at LK20 har ført til endringer, mens en annen sier at det ikke har endret noe. Flere lærere har ikke undervist før, og har derfor ikke grunnlag for å si om det har skjedd endringer ved innføringen av Kunnskapsløftets læreplanverk LK20.

Loggføring av livsmestring i matematikk

I forkant av undervisningen var det kun loggført ved én skole at livsmestring var planlagt som en del av undervisningen. Planen var å tematisere livsmestring i to matematikkgrupper, fordelt på to av de 12 matematikktimene vi filmet der. Etter at filmingen var gjennomført ble det derimot rapportert at livsmestring hadde vært inkludert i undervisningen ved tre av skolene, i sju klasserom, fordelt på fire av seks lærere i til sammen 21 matematikktimer. Se Tabell 4-11.

Tabell 4-11. Matematikktimer med livsmestring i 8. klasse

Totalt					Rapportert (logger)		Observert (video)	
	Skoler	Klasserom	Timer	Segm	LM timer planlagt	LM timer gjennomført	LM timer	LM segmenter
Antall	4	9	36	109	2	21	28	69
Prosent					6 %	58 %	78 %	63 %

Note. LM=livsmestring

Undervisning av livsmestring i matematikk

Vi har analysert lærerens undervisning i matematikk ved hjelp av EDUCATEs livsmestringsprotokoll. Vi har delt alle undervisningstimer inn i 15-minutters segmenter, og gitt hvert segment skår 1–4 for å beskrive hva som kjennetegner undervisning om livsmestring. Tabell 4-11 viser at av 109 segmenter i matematikk ser vi ingen indikasjon på livsmestring, mens 69 segmenter har identifisert livsmestring. I det følgende er det disse 69 segmentene vi skal se nærmere på. Tabell 4–12 viser at de fleste av disse segmentene handler om fagspesifikke sider ved livsmestring i matematikk (LIV3), mens to segmenter handler om lærerens undervisning (LIV1). Ingen segmenter er knyttet til elevenes deltakelse i læringsaktiviteter som er relevante for livsmestring (LIV2).

Tabell 4-12. Videoobservasjon av livsmestring i matematikk

Kode	Kategori	Antall segmenter identifisert ved hjelp av EDUCATE 1.0 protokoll for observasjon av livsmestring i undervisningen			
		Skår 1	Skår 2	Skår 3	Skår 4
LIV1	Lærerens undervisning	107	0	1	1
LIV2	Elevenes deltakelse i læringsaktiviteter	109	0	0	0
LIV3	Fagspesifikke sider ved livsmestring som ikke er ivaretatt over	41	67	0	1

Hva kjennetegner lærerens undervisning (LIV1)?

Matematikklærerne tematiserte svært sjelden generelle faktorer ved livsmestring i timene. De tok sjelden opp temaer som fysisk og psykisk helse, levevaner, verdivalg, grensesetting eller liknende. Vi så ingen eksempler på at slike generelle livsmestringsfaktorer var del av planlagte undervisningsopplegg. De to gangene lærerne tematiserte generelle livsmestringsfaktorer handlet timene om noe helt annet, men lærerne benyttet anledningen til å snakke om livsmestring når elever sa noe som var relevant.

Lærer Lukas tok opp verdien av å ikke evaluere seg selv for strengt i et undervisningssegment som fikk skår 3. I timen hadde elevene gjennomført en matematikktest som de skulle evaluere seg selv på. Mot slutten av timen spurte læreren en elev hvordan det hadde gått. Lukas synes eleven evaluerte seg selv for strengt og tok opp viktigheten av å ikke være for streng når man evaluerer seg selv:

- Lukas: Hvordan går det?
Elev: Greit.
Lukas: Fått til, er du fornøyd med det du har fått til?
Elev: Passe.
Lukas: Hvorfor bare passe?
Elev: For jeg har hoppa over noen [...]
Lukas: Men hadde du forventet at du skulle få til alt?
Elev: Nei.
Lukas: Nei. Så, da skjønner jeg ikke hvorfor du ikke er fornøyd?
Elev: Jeg er sånn passe fornøyd. Helt greit.
Lukas: Men poenget mitt er at du er jo streng med deg selv hvis du får til omtrent det du forventet, sånn bør du være fornøyd, sant?
Elev: Ja.
Lukas: Ja. Hvis jeg nå skulle bestemme at i morgen skulle jeg spille basketball, og jeg har tenkt å være banens beste og skåre 50 mål, jeg har aldri spilt basket. Hadde det vært, hvis jeg kommer ut der og klarer det ikke, burde jeg vært skuffet da? Eller hva tenker du?
Elev: Egentlig ikke.
Lukas: Man må ha med liksom det man forventer i det, sånn at du ikke er så streng med deg selv, jeg synes du har jobbet utrolig bra i mattetimene, du er med, du følger med på tavla, du er flinkere på å rekke opp hånda, du er flinkere til å delta, du har gjort masse hjemme, du får til mer og mer. Dette er en utrolig positiv utvikling da.
Elev: Jeg prøvde.
Lukas: Ja, det klarer du. Ja.

Her tematiserte Lukas elevens egenvurdering og knyttet det til andre livssituasjoner ved å gi et eksempel fra en basketballkamp. Slik viste han hvordan man kan håndtere egne tanker og følelser i konkrete livssituasjoner, som læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) og Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) fremholder som viktige sider av livsmestring.

En annen lærer tok opp verdien av problemløsning og mønstergjenkjenning for livsmestring. Etter en time der elevene løste en problemløsningsoppgave som krevde mønstergjenkjenning og formulering av en generell regel hadde de en oppsummerende helklassesamtale. Da spurte en elev hva vitsen med mønstergjenkjenning er, hva det er man egentlig skal med slik informasjon og når får man bruk for å finne mønstre. Læreren svarte både hvordan mønstergjenkjenning benyttes i matematikken og hvordan mønstergjenkjenning kan benyttes for å forstå andre mennesker og egne følelser:

Å finne mønstre, å finne tallmønstre, det har dere masse bruk for etter hvert. Man skal jobbe med figurtall, man skal jobbe, hvis noen av dere har tenkt dere skal jobbe med litt sånn teknologi, roboter, programmering og så videre. Så er det jobber med veldig mye tallrekker for å få ting til å fungere som det skal. Man lager på en måte en formel. Etter hvert skal dere lage deres egne formler, finne mønstre på ting, da er det greit å kunne se disse tallrekkene. Veldig mye i matematikken handler om å finne slike tallrekker og å se mønstre i ting.

Å se mønstre i ting handler jo også om samspill mellom mennesker. Hvis man kjenner en person veldig godt begynner man å se mønstre hos denne personen. For eksempel hvis jeg er veldig sulten så ser noen hjemme hos [Sara], så ser de kanskje at kanskje du skal ta deg litt å spise nå, fordi jeg spinner rundt som en gal person og kommer til å klikke hvis jeg ikke får meg mat. Så da er det sånn at her kom det et mønster som er kjent og så vet man hva man skal gjøre med det. Så mønstre, kjempefint i matematikken, men også fint å lære seg sånn i hverdagen. Ok, hva man skal med disse mønstrene? De vil dere alltid ha bruk for.

Med dere selv også, hvis man vet at man har en trigger som gjør at man blir fryktelig sint, da er det greit å kjenne igjen disse mønstrene slik at man kanskje slipper å bli så sint og vite hva man skal gjøre før man eksploderer. OK? Så man trenger det i matta, men også ellers i livet. (Sara, transkripsjon fra matematikktime)

Felles for disse to eksemplene er at tematikken i undervisningen ikke dreier seg om livsmestringsfaktorer slik det er skrevet frem i overordnet del av LK20 og i EDUCATEs livsmestringsprotokoll, men at lærerne tar opp slike faktorer spontant når elevene sier noe som er relevant for livsmestring. I det første eksempelet var det elevens strenge egenvurdering som førte til at læreren tok opp generelle livsmestringsfaktorer og i det andre eksempelet var det elevens spørsmål.

Hva kjennetegner elevenes deltakelse i læringsaktiviteter (LIV2)?

Elevene deltok ikke i læringsaktiviteter som omhandlet livsmestringsfaktorer i de filmede matematikktimene. Derfor har alle segmentene skår 1 på LIV2. De to lærerne som ble beskrevet i eksemplene over, tematiserte generelle livsmestringsfaktorer, men elevene deltok ikke i læringsaktiviteter om dette. For at disse segmentene skulle blitt skåret høyere kunne elevene for eksempel ha deltatt i samtalen ved å uttrykke egne holdninger eller tanker til det som ble sagt.

Hva kjennetegner andre fagspesifikke sider ved livsmestring i matematikk (LIV3)?

Andre fagspesifikke sider ved livsmestring i matematikk handler om personlig økonomi, problemløsning og statistikk, samt å få forståelse for teknologi og matematiske representasjoner og modeller som kan hjelpe elevene til å ta ansvarlige livsvalg (jf. livsmestringsprotokollen, boks 3). Ingen av lærerne underviste om personlig økonomi eller statistikk i de filmede timene i 8. klasse. Dette var ikke overraskende, siden læreplanen ikke nevner personlig økonomi og statistikk på dette trinnet. Til gjengjeld var det flere lærere som benyttet seg av problemløsning i undervisningen, noe som er årsaken til at mange av dem fikk skår 2 på LIV3. Problemløsning trekkes også frem av Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) som en viktig basisferdighet for å mestre eget liv. Den vanligste analysen på LIV3 er skår 2. I disse segmentene deltok elevene i problemløsningsaktiviteter, men læreren forklarte ikke hvorfor problemløsning er viktig i matematikk (skår 3) eller hvordan problemløsning kan hjelpe elevene med å mestre egne liv (skår 4). Elevene jobbet med problemløsning og fikk på den måten øvd seg på en fagspesifikk livsmestringsferdighet, men uten at læreren fremhevet nytteverdien for fremtidig mestring. Vi identifiserte to aspekter med problemløsningen som vi mener er viktig å trekke frem i sammenheng med livsmestring: (a) at ikke alle elevene klarte å delta og (b) at lærerne vektla at elevene forklarte hvordan de tenkte. Vi illustrerer dette med følgende eksempler.

Ikke alle elevene klarte å delta. I de fleste klasserommene der læreren tilbød problemløsningsaktiviteter var det flere elever som ikke klarte å starte på problemløsningen. Lærerne hjalp da disse elevene på måter som fjernet problemløsningen for dem. Et eksempel er fra et klasserom der læreren ga oppgaven «Utforsk de fire potensene $(-3)^3$, -3^3 , $(-4)^4$ og -4^4 og formuler en regel ut fra det du finner ut». Læreren sa at dette var en problemløsningsoppgave som sikkert krevde en del tenkning. Da elevene arbeidet var det mange som sa at potensene var «de samme» og at det ikke var noen forskjell på $(-3)^3$ og -3^3 . Til disse elevene dikterte læreren hvordan man skulle skrive ut potensene som gangestykker og stilte ledende spørsmål slik at elevene klarte å konkludere med en regel for om svaret blir positivt eller negativt. Da gjensto det ikke noe problemløsning til elevene. Slik hjelp kan ha vært en hensiktsmessig tilpasning til elevene, men det betyr at flere elever i de klasserommene der læreren tilbød problemløsningsaktiviteter ikke hadde mulighet til å øve problemløsningsferdigheter. Disse elevene øvde da heller ikke på livsmestringsferdigheter.

Vi observerte ett eksempel på problemløsningsaktivitet der de aller fleste elevene jobbet lenge og grundig med en problemløsning. Oppgaven var å finne ut hvilket tall hver emoji representerte, der hver emoji sto for ett av tallene fra 0–12. Det var gitt en rekke betingelser, slik som 🤖 · 🐱 = 🐱. Denne oppgaven klarte alle elevene å jobbe med og klassen jobbet i rundt 20 minutter⁶.

Lærerne vektla at elevene skulle forklarte hvordan de tenkte. De fleste lærerne som jobbet med problemløsningsaktiviteter fremhevet betydningen av å kunne forklare hvordan man tenker. Under presentasjonen av emoji-oppgaven sa læreren: «Dere skal få jobbe på et stort ark, og så skal vi få en problemløsningsoppgave som jeg vil at dere skal skrive step by step hvordan tenker vi – hvordan har vi funnet frem til svaret?» (Karen, transkripsjon fra matematikktime). Under arbeidet med oppgaven ropte

⁶ Oppgaven er laget av matematikksenteret og kan ses på www.mattelist.no/176

læreren ut «A3-arket har du for å notere hvordan du tenker. Ikke hva emojiene står for, men hvordan du har kommet frem. Skriv ned det, skriv punktvis, hvordan tenkte vi!» Under oppsummeringen av oppgaven tok læreren frem det samme igjen:

Når jeg sier jeg er opptatt av at vi skal forklare, så er det fordi det er det vi lærer av. Og når vi forklarer hverandre, så er det veldig viktig å sette ord på det jeg gjør. Slik som [elev] sier, det bare detter ut, jeg bare tenker meg frem. Det er et problem når vi løser matematikkoppgave, for hva gjør vi hvis det ikke detter ut? (Karen, transkripsjon fra matematikktime)

Så når lærerne tilbød problemløsningsaktiviteter hadde de et klart mål om at elevene skulle lære å forklare tenkemåter. Lærerne fremhevet altså en ferdighet elevene skulle øve på, men dette var ikke relatert til hvordan problemløsning hjelper dem i matematikken eller i livet, og fikk derfor ikke skår 3 eller 4.

Oppsummering og refleksjoner

Matematikklærerne mener at mye av det som skjer på skolen dreier seg om livsmestring, men samtidig bruker de lite tid på livsmestring i timen. Ingen læringsaktiviteter i matematikktimene dreide seg om livsmestringsfaktorer som fysisk og psykisk helse, levevaner eller det å takle motgang, men i to segmenter tok lærerne kort opp slike faktorer da elevene sa noe relevant. Lærernes undervisning fikk ofte skår 2 på matematikkspesifikke sider ved livsmestring fordi de benyttet problemløsning i undervisningen. Utfordringen er at problemløsning er et kjerneelement som skal dekkes uansett, noe som kan forklare hvorfor de ikke knyttet det eksplisitt til løsning av problemer i elevenes eller andres liv. Lærerne benyttet gjerne problemløsning slik kompetansemålene også uttrykker det, slik som i «bruke potenser og kvadratrøtter i utforskning og problemløsning [...]». En uttalt bekymring ved innføringen av LK20 var at ved at temaer som livsmestring ble en del av læreplanen kunne det føre til stofftrenghet, men matematikklærerne i våre videofilmede timer underviste livsmestring på en måte som overhodet ikke fører til stofftrenghet.

En forklaring på at det ble brukt lite tid på livsmestring i matematikktimene kan være at vi her kun rapporterer om timer i 8. klasse. Siden personlig økonomi ikke er en del av læreplanen på 8. trinn hadde vi sannsynligvis sett mer livsmestring knyttet til dette på andre trinn. En annen forklaring kan være at lærerne er usikre på hvordan de skal flette inn livsmestring i matematikk. Lærerne fortalte i intervjuene at de var usikre på hvordan man kunne konkretisere livsmestring i matematikk og flere lærere etterspurte veiledning på dette.

Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) er opptatt av at skolen skal hjelpe elever å håndtere krav og utfordringer som de møter i hverdagen. Matematikkfaget kan hjelpe elever med å takle utfordringer eller løse problemer knyttet til økonomi og arbeidsliv. Verdens helseorganisasjon karakteriserer også *problemløsning* som en basisferdighet innenfor livsmestring (se Boks 1), noe læreplanen i matematikk i LK20 har som et eget kjerneelement. De trekker frem at å ikke takle problemer (inkludert av økonomisk art) kan bidra til stress, fysiske plager og redusert livshelse (WHO, 2003).

4.8 Livsmestring i naturfag

I dette kapittelet skriver vi frem ulike perspektiver på klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i naturfag i 8. klasse, og vi benytter oss av logg-, intervju- og videodata. Først presenterer vi en oversikt over de empiriske kildene, og deretter henviser vi kort til hvordan livsmestring kommer til uttrykk i læreplanen for naturfag. Videre ser vi nærmere på hvordan lærere forstår og beskriver arbeidet med livsmestring i faget, noe som utgjør et selvrapportert perspektiv. Avslutningsvis presenterer vi funn fra videofilmet undervisning basert på EDUCATEs livsmestringsprotokoll, noe som utgjør et observert perspektiv på klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i naturfag.

Livsmestring i naturfag på ungdomstrinnet

Læreplanen i naturfag beskriver livsmestring på denne måten:

I naturfag handler det [...] om å gi elevene kompetanse til å forstå sin egen kropp og ivareta sin egen fysiske og psykiske helse. Elevene skal kunne forholde seg kritisk til og bruke helserelatert informasjon til å ta gode og ansvarlige valg knyttet til helse, sikkerhet og miljø i både hverdags- og arbeidsliv. (Kunnskapsdepartementet, 2020)

Oversikt data i naturfag

I naturfag filmet vi fire påfølgende timer i hvert klasserom i løpet av to uker. I alt utgjør dette 36 videofilmede timer. Lærerlogg 1 og 2 er levert for hhv. 33 og 31 av timene. Vi har gjennomført og transkribert intervjuer med samtlige fem naturfaglærere. Vi har samlet inn 164 elevsvar på spørreskjemaet i naturfag, og disse elevsvarene analyseres samlet i kapittel 6. Tabell 4-13 gir oversikt over samtlige datakilder.

Tabell 4-13. EDUCATEs empiriske data i naturfag (2021–22)

	Klasserom	Lærere	Videofilmede timer	Logg 1	Logg 2	Lærer-intervju	Elev-spørreskjema
8. klasse	9	5	36	33	31	5	164

Hva sier naturfaglærere om livsmestring?

I naturfag har vi fulgt undervisningen til fem lærere og alle er intervjuet. De løfter frem ulike sider ved livsmestring i naturfag, men et typisk svar er at det handler om å kunne ta del i og forstå samfunnet rundt seg ved hjelp av naturfag, å kunne «mestre livet og ta gode valg» (Olivia, intervju). De fremhever også betydningen av å jobbe med psykisk helse, og å «utdanne barn som blir voksne som kan reflektere, vurdere og evaluere det [de] leser» (Lukas, intervju). Noen naturfaglærere trekker frem verdien av et sosialt fellesskap og relasjonsbygging og hvordan alt man gjør i naturfag og på skolen er knyttet til livsmestring, som her:

Jeg tenker på en måte at alt vi gjør i skolen handler om livsmestring, jeg. Ja om man ikke får så mye faglig ut av en time, så bare det å være sosial, være en del av en gruppe, ja, alt det ser jeg på som livsmestring. Ehm, ja, det å tilegne seg stoff på nye måter og lære ting. Ja, for meg så er livsmestring et så vidt begrep da, så derfor så føler jeg at det driver jeg med hele tiden [...] få elevenes øyne litt opp for hva det er som egentlig skjer i verden og at naturfag også er et fag som skal gjøre dem i stand til å forstå samfunnet og forstå debattene som foregår rundt omkring. (Hannah, intervju)

Da Olivia ble spurt hva hun syntes var de største utfordringene med å ta opp livsmestring i undervisningen, svarte hun:

I naturfag opplever jeg det ikke som veldig utfordrende. Jeg tenker at det, i naturfag så tenker jeg for det meste at det gir oss en mulighet til å kanskje sette enda mer fokus på, ungdomsskolen spesielt da, å undervise i lengre perioder i de tingene elevene er interesserte i, som elevene har behov for å diskutere og lære ting om, og på ungdomsskolen så handler det kanskje om kropp og helse, seksualitet, som vi burde bruke mer tid på, og som elevene allerede spør om på åttende trinn, når skal vi begynne å prate om puberteten, liksom? Å ja det gjør jo at jeg egentlig vil gå vekk fra den fagplanen vi har laget som et team, og tenke at ok, nå spør de om puberteten, da burde jeg egentlig undervise i det fordi de føler at det er her det brenner liksom. [...] Jeg tenker også sånn mulighetene i naturfag for diskusjon, spesielt når vi har om klima og miljø da, store diskusjoner. Livsmestring handler også om å reflektere om de store spørsmålene i samfunnet som alle egentlig burde bidra til å svare på da. Det har vi jo ganske ofte muligheten til, men også liksom selvfølgelig i kjemi. Hvordan prater man om sikkerhet på laben, men sikkerhet generelt og sånn type ting. Så det er jo også livsmestring. (Olivia, intervju)

I intervjuene forteller lærerne at livsmestring i naturfagundervisningen tar for seg flere ulike tematikker, for eksempel det å ta del i diskusjoner og reflektere over temaer som er viktige for elevene, som Olivia nevner. Andre igjen fortalte at vektlegging av livsmestring i LK20 har åpnet muligheten for å undervise om livsmestringstemaer i fagene som er særlig viktige for elevene over tid.

Loggføring av livsmestring i naturfag

I forkant av undervisningen var det tre av fem lærere i naturfag som loggførte at livsmestring var planlagt som en del av undervisningen. Lærerne rapporterte at planen var å tematisere livsmestring i 17 av de 36 naturfagtimene vi filmet i sju av ni klasser. Etter at timene var gjennomført rapporterte fire av lærerne at de hadde inkludert livsmestring i undervisningen i åtte av de ni klassene, i til sammen 27 naturfagstimer (75 % av timene). Se Tabell 4-14.

Tabell 4-14. Naturfagtimer med livsmestring i 8. klasse

	Totalt				Rapportert (logger)		Observert (video)	
	Skoler	Klasse-rom	Timer	Segm	LM timer planlagt	LM timer gjennomført	LM timer	LM segmenter
Antall	4	9	36	117	17	27	16	23
Prosent					47 %	75 %	44 %	20 %

Note. LM=livsmestring

Undervisning av livsmestring i naturfag

Vi har analysert lærerens undervisning i naturfag ved hjelp av EDUCATEs livsmestringsprotokoll. Vi har delt alle undervisningstimer inn i 15-minutters segmenter, og gitt hvert segment skår 1–4 for å beskrive hva som kjennetegner undervisning om livsmestring. Tabell 4-14 viser at av 117 segmenter i naturfag, har vi identifisert livsmestring i 23 segmenter, mens vi i de resterende 94 segmenter ikke har funnet noen eksempler på livsmestring. I de 23 segmentene ser vi eksempler på alle kategoriene i protokollen: lærers undervisning (LIV1), elevers deltakelse i læringsaktiviteter (LIV2) og andre fagspesifikke sider ved naturfag (LIV3). Vi ser at lærers undervisning og elevenes deltakelse som oftest følger hverandre. Det betyr at i et undervisningssegment hvor lærers undervisning har fått skår 2, har elevenes deltakelse også fått skår 2. I noen segmenter ser vi derimot at læreren tematiserer livsmestring i sin undervisning (skår 2–4), mens elevene ikke deltar i noen aktiviteter som er relevante for livsmestring (skår 1).

Tabell 4-15. Videoobservasjon av livsmestring i naturfag

Kode	Kategori	Antall segmenter identifisert ved hjelp av EDUCATE 1.0 protokoll for observasjon av livsmestring i undervisningen			
		Skår 1	Skår 2	Skår 3	Skår 4
LIV1	Lærerens undervisning	101	9	4	3
LIV2	Elevenes deltakelse i læringsaktiviteter	101	15	0	1
LIV3	Fagspesifikke sider ved livsmestring som ikke er ivaretatt over	106	8	2	1

Hva kjennetegner lærerens undervisning (LIV1)?

Lærerens undervisning skåres ut fra hvordan læreren tematiserer faktorer som kan ha betydning for elevenes mestring av eget liv. Et eksempel på skår 4 kan være en situasjon hvor lærer Hannah presenterer en vurderingssituasjon og gir elevene mulighet for å velge hvilken type vurdering de ønsker. De kan blant annet velge mellom presentasjon og fagsamtale. Hannah forteller om alternativene, og elevene stiller spørsmål rundt hvordan dette skal gjøres. Hannahs forklaringer, og elevenes spørsmål, knyttes til det å håndtere praktiske utfordringer. Elevene spør litt senere om presentasjonen skal være individuell, eller om de kan presentere i grupper (hvis de velger det som vurderingsform). Hannah svarer at det i utgangspunktet var tenkt individuelt, men at det kan være mulighet for å gjøre det i grupper så lenge gruppen ikke er for stor. Diskusjonen fortsetter og knyttes spesifikt til flere livsmestringsfaktorer og til å håndtere praktiske og personlige utfordringer og motgang:

- Elev: Hvis det er flere elever som velger presentasjon kan vi jo presentere i mindre grupper, hvis det er flere som ikke vil presentere for hele klassen.
- Hannah: Ja, men ikke bli en sånn klasse hvor dere ikke tør å stå og prate til hverandre, da. Det bare er sånn oppfordring fra meg til dere, at vi prøver å ikke problematisere sånne fremføringer så mye, men at vi prøver å jobbe med at dette er en klasse hvor dere er trygge på hverandre. Det er jo det, det må være målet, at man tør å stå her, det er lov til å gjøre feil, at man ikke ler av hverandre, at man er rause med hverandre. Det tenker jeg er en oppgave for oss alle, hele klassen, alle lærere som har dere. At vi skaper sånn, det blir noe trygt da. Eller, selvfølgelig, alle gruer seg litt for å stå her fremme, det er helt normalt, men det skal ikke være sånn at man ikke tør å gjøre det, tenker jeg. Det må være målet.

Et annet eksempel som knyttes opp til de samme faktorene som situasjonen over, er i en av timene til Olivia hvor hun prater med elevene om tilbakemeldinger de har fått fra en fagdag og egenvurderinger. Tilbakemeldingene og spørsmålene i egenvurderingsskjemaet handler både om det faglige og det relasjonelle i naturfagsklasserommet. Under presentasjonen hvor Olivia forklarer de ulike tilbakemeldingene elevene kan ha fått, hvorfor elevene skal fylle ut egenvurderingsskjema og hvorfor det er viktig at elevene gjør en egenvurdering, prater hun også om hvor viktig det er at elevene sier ifra til læreren dersom de synes det er vanskelig å jobbe i en spesifikk gruppe og kan begrunne hvorfor. Dette knyttes spesifikt til det å håndtere praktiske utfordringer, medgang og motgang i tillegg til flere livsmestringsfaktorer, særlig mellommenneskelige relasjoner (jf. livsmestringsprotokollen, Boks 3):

Det her er generelle tilbakemeldinger og det kan dere egentlig bruke i alle fag, det er ikke nødvendigvis bare i naturfag, men dette er ting som gjelder i alle fag og ting jeg tenker kan være relevant for ganske mange. Det er flere som har fått de kommentarene her da, som den første: si ifra om du blir usikker, eller: om du jobber i par eller grupper og de tar, på en måte, de velger et tema eller bestemmer seg for ting og du er uenig, da er det kjempeviktig at du sier ifra til den du er på gruppe med eller sier ifra til meg sånn at du på en måte ender opp med oppgaver og temaer og ting å prate om og måter å jobbe på som gjør at du kan få vist så mye som mulig. Også, hvis dere er i en situasjon hvor du da for eksempel tenker at egentlig på denne oppgaven her nå så er det best at jeg jobber alene eller vil helst jobbe med den eller den for da vet jeg at jeg er trygg da er det kjempeviktig at du sier ifra til meg. Send meg en teams melding, si ifra til meg i timen, det er sånne ting vi kan legge til rette for, men da er det jo viktig at dere sier ifra og at vi har en kommunikasjon på det. (Olivia, transkripsjon fra naturfagstime)

Eksempler på hvordan lærer tematiserer relasjonelle sider ved livsmestring, uten at dette er faglig relatert, kommer også frem i naturfagstimen. Disse situasjonene vil bli gitt skår 1 ettersom det er ikke-faglige situasjoner som blir tematisert, men de er fortsatt svært viktige som grunnlag for elevenes mestring av eget liv og læring om livsmestring (se også Del 6 om forutsetninger for elevenes livsmestring). Et eksempel på dette er når lærer Lukas forteller klassen hvorfor man ikke skal hviske i en privat samtale mellom to læringspartnere i undervisningen mens man ser på tvers av klasserommet. Dette handler om mellommenneskelige relasjoner. Her tematiserer læreren mellommenneskelige relasjoner som knyttes spesifikt til elevenes mestring eget liv:

Lukas: Nå skal du følge med her. Jeg orker ikke ha sånn samtale fordi, skal jeg fortelle deg hvorfor?

Elev: Ja hvorfor

Lukas: For hvis man har mye blikk på tvers [av klasserommet] så er det ingen som vet hva dere snakker om, og så oppleves det ubehagelig, sånn at når dere to snakker på tvers av klasserommet så vet man ikke ... det er ikke sikkert at andre forstår [...] og så tenker man sånn «å, snakker de om meg?», så er det ganske ubehagelig, så det er sånn «på tvers samtale» på tvers av klasserommet. Det kan føles ganske ekkelt for de som ikke er med i den og det er det som er viktig for oss å forstå, at å prate ekskluderer andre. Ok, er det greit?

Eksempelet over hvor Lukas tematiserer livsmestringsfaktoren mellommenneskelige relasjoner kan knyttes til det Hannah og Olivia snakket om i sine intervjuer om det å «være en del av en gruppe» (Hannah, intervju) og å kunne «mestre livet og ta gode valg» (Olivia, intervju). Dette beskrives nærmere i Del 5 om lærernes perspektiver på livsmestring.

Hva kjennetegner elevenes deltakelse i læringsaktiviteter (LIV2)?

Denne kategorien handler om hvordan elevene deltar i læringsaktiviteter som er relatert til livsmestring. I eksemplet over, der vi på lærerens undervisning (LIV1) ga skår 4 ettersom segmentet viser at læreren tematiserer hvordan elevene kan håndtere en utfordring, ga vi skår 1 på elevenes deltakelse (LIV2), fordi elevene ikke deltar aktivt i en læringsaktivitet. Et eksempel på skår 2 er en time der elevene undersøker hva resultatet av en internasjonal konferanse betyr for det internasjonale samfunnet med tanke på mål for det internasjonale fellesskapet, uten at aktiviteten eller relevansen av dette temaet knyttes til det å mestre eget liv. Et eksempel på skår 4 er en time hvor læreren gir elevene en utfordring knyttet til det å leve, blant annet hvilke grep elevene kan gjøre for å leve mer miljøvennlig, og sammen med elevene diskutere hvilke handlinger dette kan være. Eksempelet på elevers deltakelse i læringsaktiviteter kan knyttes til det Olivia forteller i sitt intervju, om hvor viktig «mulighetene i naturfag for diskusjon» er. Som hun spesifiserer: «livsmestring handler [...] om å reflektere om de store spørsmålene i samfunnet», blant annet internasjonale konferanser og deres betydning internasjonalt og hvordan elever kan leve mer miljøvennlig.

Hva kjennetegner andre fagspesifikke sider ved livsmestring i naturfag (LIV3)?

Andre fagspesifikke sider ved livsmestring i naturfag handler om å forstå sin egen kropp, håndtering av klimaendringer og andre sosiovitenskapelige tema. Skår 2 kan for eksempel handle om at elevene jobber med et tema knyttet til global oppvarming og konsekvenser av dette, uten at det knyttes til mestring av noens liv (skår 3) eller til elevenes egen hverdag (skår 4). Forskjellen mellom skår 2 og skår 3 går ut på om læreren begrunner det fagspesifikke eller ikke. Eksemplet nedenfor er et segment med skår 3, hvor lærer Hanna underviser om periodesystemet. En elev rekker opp hånden og stiller læreren et spørsmål knyttet til et annet tema:

Elev: Ok, kan jeg bare komme med et [spørsmål]? Det har noe med dette her å gjøre liksom.

Hanna: Ja, nå er vi allerede ute og vandrer her, så ja.

Elev: Det har noe med det [elev] sa at når ting blir kaldt så blir ting mindre og så beveger det seg ikke så mye. Er det det samme med pungen til gutter? At når den blir varm så beveger den seg mye mer, mens når den blir kald så holder den seg jo mer fast?

Hanna: Det må jo være noe med at ja at når den blir kald eller da skal den vel holde på [latter] jeg vet ikke helt hva det er som trekker seg sammen, om det er blodårene eller ...

[elever diskuterer om de har lært det før]

Hanna: Så svaret er [elev]? [...] Ja er det ikke sånn, noe med at disse sædcellene trenger en passe temperatur, det er derfor de henger, liksom. Pungen henger utenfor for at det ikke skal bli for varmt eller de regulerer temperaturen mye bedre når de henger der og så kryper de sammen hvis det blir for kaldt. Ut når det blir for varmt liksom for å få kjølt seg ned, men dette her kan vi finne ut mer om, bare ikke akkurat nå. Da prøver vi å spole tilbake til periodesystemet.

I eksemplet over ser vi at eleven trekker inn fagspesifikke sider ved naturfag knyttet til fysisk helse og kjønn, som er en av livsmestringsfaktorene som nevnes i generell del av LK20. Hanna lar flere elever delta i diskusjonen og forklarer den fagspesifikke tematikken. I eksempelet knyttes to naturfaglige tematikker opp mot hverandre, med en livsmestringsfaktor som hovedpunkt, og lærer skaper et trygt miljø for elevenes diskusjon og forståelse rundt tematikken. Spørsmålet i eksempelet skulle følges opp på et senere tidspunkt. Vi vet derfor ikke i hvilken grad og hvordan læreren senere tematiserte denne fagspesifikke siden ved livsmestring. Læringsøyeblikket knyttes til det «å gi elevene kompetanse til å forstå sin egen kropp» (LK20) og å åpne for muligheten «for diskusjon» (Olivia, intervju).

Oppsummering og refleksjoner

Livsmestring i naturfag omfatter tema som kan knyttes til kunnskap om egen kropp, men også til kompetanser som kritisk tenkning, problemløsning, argumentasjon og samarbeid. I LK20 er det i hovedsak lagt vekt på livsmestring relatert til forståelse av egen kropp i tilknytning til naturfag, men også evne til kritisk tenkning. I lærerintervjuene ser vi imidlertid at naturfaglærerne har en bredere forståelse av livsmestring, og trekker inn begreper som sosiale relasjoner og det å være en del av en gruppe, delta i diskusjoner og ta stilling til store samfunnsspørsmål, som for eksempel klimaendringer. Lærerne trekker frem kompetanser som vi ser er vektlagt i læreplanen og andre dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017; NHO, 2015; WHO, 2004). Lærerne vektlegger også hvordan naturfagets rolle er sentral for å forstå samfunnet og kunne delta i debatter om aktuelle tema, i tråd med aktualisering av naturfaget (Erstad & Klevenberg, 2019; Sjøberg, 2022).

I undervisningen ser vi at lærerne berører livsmestringsrelaterte tema i en faglig kontekst, som kropp og klimarelaterte problemstillinger, men også relatert til ikke-faglige tema som dreier seg mer om å håndtere personlige utfordringer som å holde en presentasjon foran klassen eller hvordan elevene skal oppføre seg i klasserommet (jf. mestring og strategier i Del 5). Vi ser en sammenheng mellom det lærerne forteller om livsmestring i intervjuene og den naturfagundervisningen vi observerer i videomaterialet.

4.9 Livsmestring i norsk

I dette kapittelet skriver vi frem ulike perspektiver på klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i norsk i 8. klasse, og vi benytter oss av logg-, intervju- og videodata. Først presenterer vi en oversikt over de empiriske kildene, og deretter henviser vi kort til hvordan livsmestring kommer til uttrykk i læreplanen for norsk. Videre ser vi nærmere på hvordan lærere forstår og beskriver arbeidet med livsmestring i faget, noe som utgjør et selvrapportert perspektiv. Avslutningsvis presenterer vi funn fra videofilmet undervisning basert på EDUCATEs livsmestringsprotokoll, noe som utgjør et observert perspektiv på klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i norsk.

Livsmestring i norsk på ungdomstrinnet

Læreplanen i norsk beskriver livsmestring på denne måten:

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Oversikt over data i norsk

I norskfaget filmet vi fire påfølgende timer i hvert klasserom i løpet av to uker. I alt utgjør dette 38 videofilmede timer. Lærerlogg 1 og 2 er levert for hhv. 26 og 25 av timene (ca. 70 % av timene) og vi har gjennomført og transkribert intervjuer med tre av fem norsklærere. Vi har samlet inn 186 elevsvar på spørreskjemaet i norsk, og disse elevsvarene analyseres samlet i kapittel 6. Tabell 4-16 gir oversikt over samtlige datakilder.

Tabell 4-16. EDUCATEs empiriske data i norsk (2021–22)

	Klasse-rom	Lærere	Videofilmede timer	Logg 1	Logg 2	Lærer-intervju	Elev-spørreskjema
8. klasse	9	5	38	26	25	3	186

Læreres beskrivelse av livsmestring i norsk

Lærerne i norsk legger vekt på skrift-, lese- og muntlighetsferdigheter når de setter ord på hva livsmestring i norskfaget går ut på. Blant annet sier Bente at livsmestring kan knyttes til «det å kunne lese og skrive [...] som de [...] både må gjøre nå og senere, [...] så det er liksom både en verdi nå da, men også for senere, tenker jeg». Evnen til å kunne uttrykke seg hensiktsmessig er blant annet også løftet frem av Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) som en sentral ferdighet, og dette er også vektlagt i læreplanens beskrivelse av livsmestring i norskfaget.

Axel setter også ord på litteraturens bidrag til arbeid med livsmestring i faget. Han er blant annet opptatt av muligheten for å bruke litteratur i undervisningen som elevene kan koble til sine egne liv gjennom å «relatere til fiktive karakterer». Han henviser i forlengelsen av dette til det norskfaglige kompetansemålet som handler om at elever etter 10. trinn skal kunne «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon», og hevder at man kan bruke «alt mulig [av] tekster for å tematisere så og si hva du vil» i faget. Litteraturens bidrag i livsmestringsundervisningen i norsk bekreftes også av Carlas bruk av rollespill, skuespill og selvlagde fortellinger i norskfaget: «Vi har hatt både rollespill og skuespill og laget fortellinger i norsk om hvordan det kan være å være mor og ikke ha mat til ungene dine».⁷ I norskfaglig sammenheng har blant annet Lauritzen (2019b) og Lauritzen et al. (2021) i den sammenheng vært opptatt over hvordan arbeid med litteratur kan skape muligheter for å belyse vanskelige temaer.

Loggføring av livsmestring i norsk

I forkant av undervisningen var det ingen norsklærere som loggførte at livsmestring var planlagt som en del av undervisningen. Etter at norsktimene var gjennomført rapporterte derimot tre av de fem norsklærerne at de hadde inkludert livsmestring i undervisningen i seks av de ni klassene i til sammen 11 norsktimer (29 % av timene). Se Tabell 4-17.

Tabell 4-17. Norsktimer med livsmestring i 8. klasse

	Totalt				Rapportert (logger)		Observert (video)	
	Skoler	Klasserom	Timer	Segm	LM timer planlagt	LM timer gjennomført	LM timer	LM segmenter
Antall	4	9	38	111	0	11	38	109
Prosent					0	29 %	100 %	98 %

Note. LM=livsmestring

I intervjuene kommenterer ikke lærerne forholdet mellom planlagt og gjennomført undervisning direkte. Aksel forteller imidlertid at han vektlegger arbeid med livsmestring «høyt», men antyder samtidig at det er forskjell på livsmestringsundervisning i praksis og livsmestring som teoretisk konsept: «Hva jeg legger i begrepet [livsmestring], det er jo ikke alltid det er, blir sånn i undervisningen [...]. De lærer seg ikke nye, liksom, måter å leve livet i hver av mine timer, det er ikke det jeg sier, men en liten del av det kanskje bidrar litt, ja»⁸.

⁷ Se Siljan et al (i fagfelleevaluering) for grundigere analyser av intervjudata.

⁸ Se Siljan et al. (i fagfelleevaluering) for mer utfyllende diskusjon av loggdata i norskfaget.

Undervisning av livsmestring i norsk

I tillegg til lærernes selvrapporterte perspektiv på undervisning i livsmestring, har vi analysert videodata fra norskklasserom ved hjelp av EDUCATEs observasjonsprotokoll. Vi har delt alle undervisningstimer inn i 15-minutters segmenter, og gitt hvert segment skår 1–4 for å beskrive hva som kjennetegner undervisning om livsmestring. Tabell 4-17 viser at av 111 segmenter i norsk har vi i identifisert livsmestring i 109 segmenter. Tabell 4-18 viser at identifisering av fagspesifikke sider ved livsmestring, LIV3, skjer i de fleste segmenter uavhengig av LIV1 og LIV2. Identifiseringen av LIV1 og LIV2 skjer sjeldnere, men der det forekommer, følger de ofte hverandre. Det innebærer at i segmenter hvor lærerens undervisning (LIV1) har fått skår 2, har elevenes deltakelse (LIV2) ofte fått samme skår. De andre fagspesifikke sidene ved livsmestring i norskfaget skiller seg ut, ved at vi har sett eksempler på livsmestring i de aller fleste undervisningssegmenter (109 av 111), hovedsakelig med skår 2, men også noen eksempler på skår 3 og 4.

Tabell 4-18. Videoobservasjon av livsmestring i norsk

Kode	Kategori	Antall segmenter identifisert ved hjelp av EDUCATE 1.0 protokoll for observasjon av livsmestring i undervisningen			
		Skår 1	Skår 2	Skår 3	Skår 4
LIV1	Lærerens undervisning	74	29	3	5
LIV2	Elevenes deltakelse i læringsaktiviteter	73	32	3	3
LIV3	Fagspesifikke sider ved livsmestring som ikke er ivare tatt over	2	105	1	3

Hva kjennetegner lærerens undervisning (LIV1)?

LIV 1 er knyttet til lærerens undervisning, og hvordan lærer tematiserer faktorer som kan ha betydning for elevers mestring av eget liv. I de fleste segmenter finner vi ikke indikasjoner på at dette gjøres (skår 1). Et eksempel er der klassen skal i gang med et nytt prosjekt om fornorsking av samer, og lærer bruker tid på å gi generell informasjon om prosjektet, deriblant fagartikkelen det er planlagt at elevene skal skrive om dette temaet. Lærer tematiserer dermed ikke livsmestringsfaktorer som kan ha betydning for elevenes liv.

Et eksempel på skår 2 er når en av norsklærerne snakker om fortellinger, deriblant novellen «Bråte», der handlingen kretser rundt ungdommers lek med ild: «Det handler ikke bare om at de nesten brente ned noen hus, det handler også om hvordan reaksjonene rundt disse ungdommene er». Læreren er både innom hvordan guttene reagerer ulikt på hendelsen, samt hvordan de møter ungdommene etter det som skjedde. På denne måten løfter hun frem relevant livsmestringstematikk knyttet til reaksjoner og relasjoner, men uten at det kobles til håndtering av slike faktorer i elevenes egne liv.

I en annen time gjør imidlertid norsklæreren en slik kobling. I arbeid med novellen «Eg står her og skal slå opp med ei jente», som handler om en ung gutt som befinner seg i en utfordrende situasjon der han skal gjøre det slutt med kjæresten sin, tematiserer læreren ulike måter å håndtere denne situasjonen på. Blant annet spør læreren: «Er det greit å sende en melding og gjøre det slutt på en Snap da?». Gjennom tekstsamtalen blir novellas handling dermed tydelig knyttet til mestring av situasjoner som kan være relevante i elevenes egne liv, noe som gir skår 4. På denne måten blir litteraturens potensial for å belyse utfordrende situasjoner utnyttet (Lauritzen, 2019b, 2021), og i forlengelsen av dette konkretiseres også hvordan man kan finne mulige løsninger.

Hva kjennetegner elevenes deltakelse i læringsaktiviteter (LIV2)?

Som nevnt, følger ofte skårene i LIV1 og LIV2 hverandre. LIV2 handler om hvordan elever deltar i læringsaktiviteter som kan ha betydning for mestring av eget liv. I eksempelet ovenfor, der lærer informerer om et fornorskingsprosjekt elevene skal arbeide med, får også LIV2 skår 1 siden elevene deltar i denne informasjonsdelingsprosessen uten at faktorer relevant for livsmestring tematiseres.

I arbeid med novellen «Bråte» tematiseres imidlertid slike faktorer. Her får lærerens undervisning skår 2, og det samme gjør elevenes deltakelse i læringsaktiviteten. Elevene lytter når læreren forteller om tekstens handling, reaksjoner og relasjoner, og deretter arbeider elevene i grupper med å utdype dette ved å snakke sammen og gjøre notater om novellen. Samtalen berører faktorer som kan være relevant for livsmestring, men vi finner ikke eksempler på at elevene knytter dette til i eget liv.

Slike eksempler finner vi i helklassesamtalene rundt novella «Eg står her og skal slå opp med ei jente». Her deltar elever med muntlige innspill på lærerspørsmål, blant annet om hvilke fremgangsmåter det er greit å benytte seg av når man skal gjøre det slutt med en kjæreste. Blant annet spiller en elev inn at man bør «møte opp» og ikke bare sende en melding, og segmentet får dermed skår 4 både i LIV1 og LIV2.

Hva kjennetegner andre fagspesifikke sider ved livsmestring i norsk (LIV3)?

LIV 3 handler om andre fagspesifikke sider ved livsmestring, og i norskfaget er det knyttet til utvikling av kommunikasjonsferdigheter som grunnlag for å kunne delta i samhandling med andre (jf. EDUCATEs livsmestringsprotokoll, Boks 3). I de aller fleste segmenter får LIV3 minst skår 2 siden det skrives, leses, snakkes og/eller lyttes aktivt i samtlige norsktimer, og elevene dermed får ulike former for reseptiv og produktiv kommunikasjonstrening i de fleste segmenter. Også i norskfaglig teori- og forskningssammenheng løftes muntlige og skriftlige ferdigheter frem som sentrale aspekter ved livsmestring (Danielsen, 2021; Viig et al. 2021; Siljan et al., i fagfelleevaluering).

Skår 2 finner vi for eksempel i segmentet beskrevet ovenfor, der elever skriver og snakker om novellen «Bråte» i grupper, men der de skriftlige og muntlige ferdighetene de i den sammenheng øver på, ikke begrunnes eller gjøres relevant for elevenes liv. Et eksempel på skår 4 har vi i forbindelse med en «lesekvart», der elevene stilleleser i hver sin bok. I etterkant tematiserer læreren verdien av leseferdighet, deriblant det å kunne lese med høy hastighet: «Dere kan jo spare dere for litt tid, da, når dere skal lese fag for eksempel». På denne måten knyttes lesing som kommunikasjonsferdighet til elevenes eget liv.⁹

⁹ For mer detaljerte analyser og diskusjoner av videodata i norskfaget, se Evertsen et al. (under arbeid) og Siljan et al. (i fagfelleevaluering).

Oppsummering og refleksjoner

I norskfaget er lærerne særlig opptatt av to aspekter ved livsmestring; for det første vektlegger de utvikling av skriftlige og muntlige ferdigheter, og for det andre er de opptatt av lesing og arbeid med litteratur. Det er også disse aspektene som løftes frem som særlig sentrale for livsmestring i norsklæreplanen. Tradisjonelt har både utvikling av lese- og skriveferdighet, muntlig kompetanse og litteraturarbeid hatt en viktig plass i norskfaget som et kommunikasjons-, kultur-, dannelsings- og identitetsfag. Bakken (2019) skriver i den sammenheng at livsmestring implisitt kommer til uttrykk i flere deler av norskfaget, og Siljan et al. (i fagfelleevaluering) skriver at «livsmestringsbegrepet kan slikt sett også forstås som en legitimering av didaktiske praksiser som allerede finnes i faget». Gjennom protokollanalyse av videodataene vises dette ved at det arbeides med lesing, skriving og/eller muntlighet i alle skoletimer og i nesten alle segmenter (LIV3). Videoanalysene viser også at i mange av timene der vi har identifisert arbeid med livsmestring i norskfaget, har undervisningen vært knyttet til arbeid med skjønnlitteratur (LIV1, LIV2). Lærerne forteller i intervjuer at det blant annet handler om at mange skjønnlitterære tekster belyser utfordrende situasjoner og vanskelige temaer. Dette poenget løftes også frem i norskdidaktisk litteratur for øvrig, blant annet av Lauritzen (2019b) og Lauritzen et al. (2020). Litteratur kan slikt sett legge til rette for opplevelse av gjenkjennelse og identifikasjon med tekstens handling eller personer, slik norskplanens beskrivelse av livsmestring også legger opp til.

4.10 Livsmestring i samfunnsfag

I dette kapittelet skriver vi frem ulike perspektiver på klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i samfunnsfag i 8. klasse, og vi benytter oss av logg-, intervju- og videodata. Først presenterer vi en oversikt over de empiriske kildene, og deretter henviser vi kort til hvordan livsmestring kommer til uttrykk i læreplanen for samfunnsfag. Videre ser vi nærmere på hvordan lærere forstår og beskriver arbeidet med livsmestring i faget, noe som utgjør et selvrapportert perspektiv. Avslutningsvis presenterer vi funn fra videofilmet undervisning basert på EDUCATEs livsmestringsprotokoll, noe som utgjør et observert perspektiv på klasseromspraksiser knyttet til livsmestring i samfunnsfag.

Livsmestring i samfunnsfag på ungdomstrinnet

Læreplanen i samfunnsfag beskriver livsmestring på denne måten:

I samfunnsfag handler det [...] om at elevene skal bli bevisst på sin egen identitet og identitetsutvikling og forstå individet som en del av ulike fellesskap. Innsikt i hvordan relasjoner og tilhørighet blir påvirket av samhandling med andre, også digitalt, er en del av kompetansen i faget. Faget skal bidra til at elevene kan gjøre gode livsvalg og håndtere utfordringer knyttet til seksualitet, personlig økonomi, rus, utenforskap og digital samhandling. Faget skal også bidra til å skape forståelse, respekt og toleranse for mangfold og andres verdier og livsvalg, og det skal gi perspektiver på hva et godt liv kan være. Gjennom faget skal elevene kunne identifisere områder der menneskeverdet blir utfordret, for eksempel i forbindelse med menneskehandel og vår tids slaveri, og peke på tiltak for å ivareta menneskers grunnleggende behov (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Oversikt over data i samfunnsfag

I samfunnsfag filmet vi fire påfølgende timer i hvert klasserom i løpet av to uker. I alt utgjør dette 38 videofilmede timer. Lærerlogg 1 og 2 er levert for hhv. 30 og 24 av timene. Vi har gjennomført og transkribert intervjuer med samtlige sju samfunnsfaglærere. Vi har samlet inn 158 elevsvar på spørreskjemaet i samfunnsfag, og disse elevsvarene analyseres samlet i kapittel 6. Tabell 4-19 gir oversikt over samtlige datakilder.

Tabell 4-19. EDUCATEs empiriske data i samfunnsfag (2021–22)

	Klasserom	Lærere	Videofilmede timer	Logg 1	Logg 2	Lærer-intervju	Elev-spørreskjema
8. klasse	9	7	38	30	24	7	158

Læreres beskrivelse av livsmestring i samfunnsfag

Samfunnsfaglærerne uttrykker et ønske om å gi elevene kunnskap om verden og elevens egen rolle i samfunnet som de kan ta med seg videre i livet. De trekker fram digital dømmekraft og tålmodighet i kildeinnhentingsprosessen som viktige ferdigheter de ønsker at elevene skal utvikle gjennom samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet. På den måten håper lærerne å ruste elevene til å delta i samfunnet, og øve opp deres evne til å se de store linjene i sin samfunnsrolle:

Ja, at man forstår mer av samfunnet rundt seg da at det dreier seg om livsmestring og kanskje på sikt ikke sant når de blir voksne, da har de med seg litt kunnskap som gjør at de kan møte [...] andre mennesker med respekt. (Bente, intervju)

Det er tydelig at lærerne ønsker at livsmestringsundervisningen i samfunnsfag skal bidra til å bevisstgjøre elevene i valg de tar knyttet til både kilder, språkbruk og andregjøringsprosesser:

Historie generelt da, de vet om nazismen, men de vet ikke så mye mer [...] de har den klassiske åttendeklassegreia at det å ha om nazismen er så gøy. [...] Så [...] jeg har prøvd å forklare dem litt om hva det faktisk er. Altså at de ikke bare skal få, ja, feil inntrykk av det da og bruke det som, ja bruke det uten å vite hva det handler om. Så rett og slett bruke begreper de ikke vet hva betyr som ja er verre enn de tror (Axel, intervju).

Om sitt ansvar som lærer uttrykker Carla at hun ser på dagsaktuelle temaer som en sentral del av samfunnsfagslærers oppgave:

Vi som er lærere må ta tak i ting, altså skjer det noe i samfunnet eller i klassen eller individuelt så må vi ta tak i det der og da [...], ta en pause fra det vi driver med når det er viktig. Og det kan vi aldri slutte med, det er en del av jobben. (Carla, intervju)

Carla trekker også frem at samfunnsfaget har ansvar for elevenes opplæring om rus og rusmidler på 9. trinn, noe Børhaug et al. (2022) knytter til livsmestring i læreplanen. Lærerne trekker frem flere temaer som er sentrale i deres forståelse av livsmestring i samfunnsfag. Overordnet sett kan det se ut til at lærerne underviser i temaer som de mener er relevante og viktige for elevenes deltakelse i samfunnet, samt det å hjelpe elevene til å tilegne seg kunnskap om disse temaene selv gjennom å øve på å søke kunnskap.

Loggføring av livsmestring i samfunnsfag

I forkant av undervisningen loggførte kun to samfunnsfaglærere at de hadde planlagt å inkludere livsmestring i undervisningen i to klasserom, i til sammen fire av de 38 timene vi skulle filme, slik vi viser i Tabell 4-20. Etter at timene var gjennomført rapporterte derimot seks av de sju lærerne at de hadde inkludert livsmestring i til sammen 15 timer, fordelt på sju av de ni klasserommene. Dette kan for eksempel ha sammenheng med at læreren oppfattet at livsmestringstematikk dukket opp spontant i undervisningen eller at læreren jobbet relasjonelt med elevene som kan knyttes til livsmestring uten at dette var spesifikt planlagt på forhånd.

Tabell 4-20. Samfunnsfagtimer med livsmestring i 8. klasse

Totalt					Rapportert (logger)		Observert (video)	
	Skoler	Klasse-rom	Timer	Segmenter	LM timer planlagt	LM timer gjennomført	LM timer	LM segmenter
Antall	4	9	38	111	4	15	15	33
Prosent					11 %	39 %	39 %	30 %

Note. LM=livsmestring

Undervisning av livsmestring i samfunnsfag

Vi har analysert lærerens undervisning i samfunnsfag ved hjelp av EDUCATEs livsmestringsprotokoll. Vi har delt alle undervisningstimer inn i 15-minutters segmenter, og gitt hvert segment skår 1–4 for å beskrive hva som kjennetegner undervisning om livsmestring. Tabell 4-20 viser at av 111 segmenter i samfunnsfag har vi identifisert livsmestring i 33 segmenter, mens vi i de resterende 78 segmenter ikke sett eksempler på livsmestring. I det følgende skal vi se nærmere på de 33 segmentene hvor livsmestring er identifisert. Her ser vi eksempler på alle rubrikkene i protokollen: lærerens undervisning (LIV1), elevers deltakelse i læringsaktiviteter (LIV2) og andre fagspesifikke sider ved livsmestring i samfunnsfag (LIV3). Vi ser at lærers undervisning og elevenes deltakelse som oftest følger hverandre. Det betyr at i et undervisningssegment hvor lærerens undervisning har fått skår 2, har elevenes deltakelse også fått skår 2. Mønsteret for de fagspesifikke sidene er relativt likt, men uten eksempler på skår 3 og 4.

Tabell 4-21. Videoobservasjon av livsmestring i samfunnsfag

Kode	Kategori	Antall segmenter identifisert ved hjelp av EDUCATE 1.0 protokoll for observasjon av livsmestring i undervisningen			
		Skår 1	Skår 2	Skår 3	Skår 4
LIV1	Lærerens undervisning	89	17	4	1
LIV2	Elevenes deltakelse i læringsaktiviteter	91	14	5	1
LIV3	Fagspesifikke sider ved livsmestring som ikke er ivaretatt over	91	20	0	0

Hva kjennetegner lærerens undervisning (LIV1) og elevenes deltakelse i aktiviteter (LIV2)?

Kategorien LIV1 ser på hvordan en lærer tematiserer faktorer som kan ha betydning for elevenes mestring av eget liv, mens LIV2 handler om hvordan elevene deltar i læringsaktiviteter som læreren legger til rette for og som tematiserer livsmestring. Av de 33 segmentene hvor livsmestring er identifisert i samfunnsfag (Tabell 4-21) er det flest segmenter med skår 2. Det gir en indikasjon på tilstedeværelse av livsmestring i undervisningen, uten at livsmestringsfaktorene knyttes til noens liv (skår 3) eller til elevenes mestring av eget liv (skår 4). Siden vi ofte ser at skår på LIV1 henger sammen med skår på LIV 2, har vi i valgt å presentere segmenter hvor dette samspillet kommer til uttrykk.

Et eksempel på livsmestring i samfunnsfagundervisning som har fått skår 2 på både LIV1 og LIV2 handler om tematisering av personlig økonomi, en av faktorene som nevnes i overordnet del av læreplanen (jf. livsmestringsprotokollen, s. 3). En gruppe elever har presentert sin konspirasjonsteori for klassen, og læreren Axel spør om klassen har noen spørsmål til gruppa. En elev sier da: «Jeg har hørt at vi ikke lærer så mye om økonomi på skolen». Gruppa svarer at det var derfor de valgte å ha om det. Læreren sier at de har litt i matte og i mat og helse, om det å lage budsjett osv. Gruppa følger opp med å si: «ikke så mye. Og hvordan vi bruker penger er noe annet enn hvor mye man tjener og hvordan man låner penger fra banken». Her tematiserer både læreren og elevene aspekter ved personlig økonomi som de mener de ikke lærer om på skolen. Axel svarer at han er enig og takker gruppa. Tematiseringen om personlig økonomi knyttes ikke til elevenes eller andres liv, og får derfor skår 2.

Et annet eksempel som har fått skår 2 både på LIV1 og LIV2 handler om tematisering av rasisme. Rasisme kan knyttes identitet og mangfold, som også av Børhaug et al. (2022) kobles til livsmestring i samfunnsfag. Elevene jobber med å knytte Norge gjennom tidene til sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle faktorer. Så spør en elev: Er det nazisme i Norge? Axel svarer at det er veldig lite. Elevene følger opp: «rasisme da?» og Axel svarer at det eksisterer, men at det ikke veldig definerende. Rasisme tematiseres derfor både av lærer og elever uten at det knyttes til elevenes eller andres liv, eller det å håndtere medgang og motgang eller praktiske utfordringer. Dette kjennetegner også skår 2.

I timer med skår 3 derimot, ser vi en tydeligere kobling til det å håndtere utfordringer. Et eksempel på livsmestring i samfunnsfagundervisning som har fått skår 3 på både LIV1 og LIV2 er følgende samtale mellom lærer Carla og tre gutter i klassen om influensere, sosial status, penger, skjønnhetsidealer og kroppspress knyttet til unges engasjement i samfunnet. Samtalen starter med at Carla går bort til tre gutter som sitter og jobber og spør dem om de kan si noe om hvordan influensere påvirker. Under følger et utdrag fra den påfølgende samtalen:

- Elev 1: For på TikTok så ser jeg flere sånne jenter som, de er fine, ok, men på kommentarene står det sånn «ja, skulle ønske jeg så sånn ut ...».
- Elev 2: Ja, og så er det mye penger: «å, ønsker moren og faren min også hadde så mye penger, å, ønsker jeg også kunne hatt den bilen».
- Carla: Alle andre har det så bra? Jeg husker jeg ble 18, da fikk prinsessen ny bil. Bare fordi hun var prinsesse, liksom. Hun kunne ikke engang få lov å kjøre den alene noen plass, noen måtte kjøre bak henne overalt. [...] Men det er sånn som [en anonymisert influenser] da, som har operert nesa flere ganger, implantat i rumpa og. Den påvirkninga da. Kanskje man må bekjempe det da. Dere gutta har et kjempestort ansvar, dere vokser opp, dere må fortelle damene at «dere er fine som dere er, trenger ikke operere dere». Det må komme fra dere.
- Elev 3: Hun [en anonymisert influenser] må sikkert innom resirkuleringsstasjonen når hun ...
- Elev 2: ... dævver.

Det vi ser i dette samtaleutdraget er at guttene setter ord på hvordan unge mennesker kan bli påvirket av å følge med på influensere i sosiale medier. Carla går i dialog med elevene om skjønnhetsidealer og kroppspress som ungdommer kan oppleve på sosiale medier, samtidig som hun legger til rette for elevenes bevisstgjøring om hva de selv kan gjøre for å anerkjenne vanlige kropp: «dere må fortelle damene at dere er fine som dere er». Guttenes respons i kommentaren om resirkuleringsstasjonen kan tolkes som at de både oppfatter Carlas poeng og har en bevissthet om påvirkningskraften til influensere. Denne samtalen kan kobles til fysisk og psykisk helse, levevaner, kjønn, identitet og sosiale medier, som er inkludert som livsmestringsfaktorer i protokollen og som trekkes frem i faglitteraturen (Bech, 2019; Børhaug et al., 2022; Teigen et al., 2022). Både lærer og elever tematiserer faktorene og det knyttes til å håndtere medgang og motgang ettersom lærer spesifikt sier til guttene at de har et ansvar for å bidra til å redusere kroppspress for jenter.

Et eksempel på skår 4 for livsmestring i samfunnsfag ser vi i undervisning om fornorskningsspolitikk og samisk identitet og identitetsutvikling. Lærer Bente viser en video som løfter frem hvordan det norske samfunnet har påført store deler av den samiske befolkningen helseskader med forklaring på betingelsene for god helse gjennom et liv:

«Du er noenlunde trygg på deg selv og at du er glad i deg som den du er – med dine røtter, dine tanker, dine følelser, ditt språk, dine sanger og dine fortellinger. Så kommer storsamfunnet Norge og sier til samene 'dere er null verdt som samer, for å bli ordentlige mennesker må dere bli som oss'».

Videre får elevene innsikt i hvordan samiske barn ble sendt på internatskoler for å lære norsk, langt unna sin egen familie og uten å kunne norsk i utgangspunktet. Bente legger deretter til rette for at elevene skal utforske kilder på egen hånd som de skal benytte seg av videre i skriving av en fagartikkel. Følgende dialog mellom Bente og hennes elev er et eksempel på skår 4 gjennom en eksplisitt kobling til hvordan eleven selv ville ha opplevd en lignende situasjon:

Bente: Hvordan går det? Hva gjør du nå da?

Elev: Prøver å finne fakta.

Bente: Du prøver å finne fakta. Hvilke deler av dette med fornorskingsprosessen syns du er mest interessant da? Eller rart, eller?

Elev: At de måtte lære seg norsk.

Bente: At de måtte lære seg norsk, ja. Tenk deg da at de måtte bli tatt ifra, tenk deg hvis du skulle ha dratt hjemmefra og bort åtte mil for å lære et annet språk som du ikke forsto? Så hadde du ikke mammaen og pappaen din der. Det er ganske spesielt.

Elev: Ja ...

Her kobler Bente eleven på livsmestringstematikken ved å be henne om å reflektere over hvordan hun selv ville ha opplevd det å bli skilt fra familie og sendt på en skole uten å kunne språket. Her legger læreren til rette for elevens empatiske innlevelse i en persons situasjon som er ulik fra hennes egen situasjon, i tråd med Verdens helseorganisasjons (WHO, 2020) fokus på empati som en kjerneferdighet når det gjelder livsmestring.

Hva kjennetegner andre fagspesifikke sider ved livsmestring i samfunnsfag (LIV3)?

Læreplanen i samfunnsfag beskriver noen fagspesifikke sider ved livsmestring ut over det som beskrives i overordnet del: Å håndtere utfordringer knyttet til utenforskap, digital samhandling, å gi perspektiver på hva et godt liv kan være, og å identifisere områder der menneskeverdet blir utfordret (jf. EDUCATEs livsmestringsprotokoll, Boks 3).

I de aller fleste segmenter får LIV3 minst skår 2 (se Tabell 4-21). De fagspesifikke sidene ved livsmestring som vi har observert i samfunnsfagundervisningen i 8. klasse ser vi i lys av tematisering av menneskeverd og menneskerettigheter. Et eksempel handler om en tematisering av Jødeparagrafen – en betegnelse på §2 i den opprinnelige norske Grunnloven av 1814 som forbød jødiske personer å komme inn i Norge. Andre eksempler fra undervisningen tematiserer hvordan jødene menneskeverd ble utfordret under 2. verdenskrig. Vi ser også tematisering av kamp for rettigheter under den franske revolusjon.

Oppsummering og refleksjoner

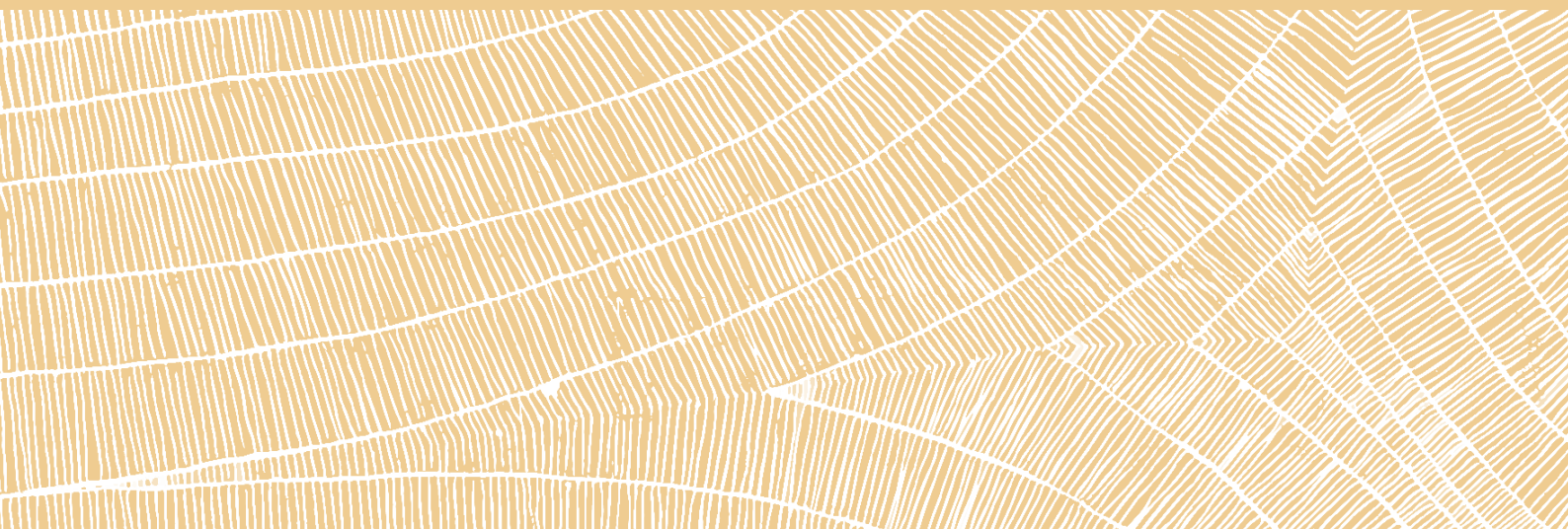
Mange av faktorene LK20 fremhever som relevante for livsmestring er også tema i samfunnsfag. Utdragene og temaene som trekkes frem her gir flere eksempler på dette, for eksempel når det gjelder rusmidler, mediebruk, personlig økonomi og mangfold. Dette er tema som også i faglitteraturen knyttes til livsmestring (jf. Børhaug et al., 2022; Teigen et al., 2022). Betydningen av å kunne håndtere egne og andres følelser, samt empati, trekkes også frem av Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) og kan være viktige ferdigheter relevante for arbeid med livsmestring i samfunnsfag når det gjelder unges helse og velvære.

Hidle og Skarpenes (2021) påpeker at det er overlapp mellom deler av læreplanen når det gjelder livsmestring i samfunnsfag som kan føre til uklarhet for lærere. Det at lærerne vi har intervjuet kobler livsmestring til temaer som de mener er relevante og viktige for elevenes deltakelse i samfunnet kan også indikere koblinger til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

Oppsummert kan vi si at livsmestring tematiseres i en rekke timer og knyttes til flere forskjellige tema i samfunnsfag i 8. klasse. Samtidig er det slik at når vi observerer livsmestring i undervisningen, knyttes relevante livsmestringsfaktorer sjelden til det å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer, slik det beskrives i overordnet del. Få lærere oppga i forkant av undervisningen at de planla å tematisere livsmestring, mens flere lærere loggførte livsmestring etter gjennomført undervisning. Denne endringen kan kanskje forklares med at lærerne i løpet av undervisningen ser en mulighet for å knytte det som blir gjort i timen til livsmestring der og da eller at noe dukker opp i undervisningen uten at det var planlagt, for eksempel et spørsmål fra en elev, som lærerne så knytter til livsmestring.

DEL 5

Livsmestring fra et lærerperspektiv



5 Livsmestring fra et lærerperspektiv

I Del 5 går vi nærmere inn på hva lærerne mener om livsmestring. Vi ser på hvor ofte de planlegger og gjennomfører undervisning som tematiserer livsmestring samt deres oppfatninger av livsmestring i fagene i 8. klasse. Her utdyper vi funnene fra de enkelte fagene (se Del 4) ved å gi et mer helhetlig bilde av hva lærerne rapporterer om livsmestring i klasserommet. Først ser vi på lærernes loggføring umiddelbart før og etter undervisningen vi filmet (5.1) og i hvilken grad undervisningen vektlegger livsmestringsfaktorer (5.2). Deretter gjør vi rede for lærernes oppfatninger av livsmestring (5.3), med følgende kategorier: livsmestring er et vagt begrep (5.4), livsmestring som danning og deltakelse i samfunnet (5.5), livsmestring som psykisk helse (5.6), mestring og strategier (5.7), relasjoner (5.8), og digital livsmestring (5.9) og til slutt oppsummering (5.10).

5.1 Lærere loggfører livsmestring i halvparten av timene og i alle fag

I EDUCATE ber vi lærerne loggføre hvorvidt og i hvilken grad de planlegger eller inkluderer livsmestring i undervisningen. Loggene gir innsikt i lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning og er et viktig supplement til videodataene fordi de gir lærernes selvrapporterte perspektiv umiddelbart før og etter de filmede timene. I Logg 1 rapporterer de om de har planlagt å inkludere livsmestring i undervisningen, mens de i Logg 2 rapporterer om de mener at de faktisk gjorde det. Loggene bidrar dermed til å kontekstualisere videoobservasjonene fra klasserommet.¹⁰ Tabell 5-1 viser antall timer der lærerne rapporterte at de planla å jobbe (Logg 1) og hadde jobbet med livsmestring (Logg 2).

Tabell 5-1. Lærerlogg 1 og 2. Selvrapportert inkludering av livsmestring før og etter undervisning

	Logg 1 (før): Har du planlagt å jobbe med livsmestring?	Logg 2 (etter): Jobbet dere med livsmestring?
Engelsk	8 %	61 %
Fremmedspråk	13 %	38 %
KRLE	5 %	45 %
Matematikk	6 %	61 %
Naturfag	47 %	75 %
Norsk	0	29 %
Samfunnsfag	11 %	39 %
Totalt	13 %	51 %

Loggføringen viser at lærerne sjelden planla å inkludere livsmestring i undervisningen (13 %), men at de etter gjennomført undervisning rapporterte om livsmestring i halvparten av de filmede timene (51 %) og i alle de sju fagene. Naturfag skiller seg ut ved at lærerne i forkant av undervisningen rapporterte at de planla å jobbe med livsmestring i halvparten av timene og at de hadde tematisert livsmestring i tre fjerdedeler av timene. Lærerne i fremmedspråk, norsk og samfunnsfag rapporterte noe sjeldnere enn de andre lærerne om undervisning med tematisering av livsmestring, i rundt en tredel av timene.

¹⁰ For mer utfyllende analyser av loggdata på 8. trinn og vg1, se Mathe et al. (i prosess).

Tabell 5-1 viser en markant økning fra Logg 1 til Logg 2 i alle fag. Dette indikerer at undervisningen ofte forløper på en annen måte enn planlagt og illustrerer dermed betydningen av å be lærerne loggføre både planlagt og gjennomført arbeid med livsmestring i undervisningen for å synliggjøre dette.

Økningen kan ha flere forklaringer. For det første er det mulig at lærerne i løpet av egen undervisning reflekterte over hvordan temaene de jobbet med kan kobles til elevenes mestring av eget liv, selv om undervisningen ikke var planlagt slik. For det andre er undervisning dynamisk og uforutsigbar. Det er derfor mulig at lærerne rapporterer om mer tematisering av livsmestring enn planlagt fordi det har dukket opp spørsmål fra elever underveis i timene eller andre hendelser som lærerne knyttet til livsmestring. Det ligger ingen forventning i LK20 om at livsmestring skal inkluderes i all undervisning i alle fag. Når lærerne likevel rapporterer å ha inkludert livsmestring i over halvparten av timene de har ført logg for, kan det tyde på at de ser relevansen av å tematisere livsmestring i fagene.

I intervjuene ba vi lærerne utdype forskjellen mellom planlagt og gjennomført tematisering av livsmestring i undervisningen¹¹. Noen lærere fortalte at de ikke nødvendigvis tenkte så mye over livsmestring når de planla undervisningen, slik Monica forteller her:

Monica: Jeg vil vel tro at det blir en naturlig del av det [undervisningen] uansett, selv om det ikke er planlagt sånn «nå skal vi ha om livsmestring». Og at jeg tenker særlig mye på det når jeg planlegger, det gjør jeg nok ikke.

Flere lærere forklarer hvorfor de likevel inkluderte livsmestring i den faktisk gjennomførte undervisningen. Monica vektlegger at spontane ikke-faglige samtaler i klasserommet også kan knyttes til livsmestring. På den måten kan de bruke tiden på viktige ting, slik at det ikke er bortkastet tid hvis de snakker med elevene om livsmestringsrelevante temaer, som for eksempel hvordan de kan påvirke samfunnet utenfor skolen:

Intervjuer: Og har vektleggingen av livsmestring i fagfornyelsen endret din undervisning?

Monica: Nei.

Intervjuer: Nei?

Monica: Eller kanskje. For av og til når jeg går helt off script og vi begynner å snakke om helt andre ting og plutselig bruker [...] mye tid på å snakke om alt – mye annet rart – når jeg ender opp med å begynne å oppmuntre de til sivil ulydighet hvis klagene gjennom formelle kanaler ikke går og sånn, så tenker jeg jo at det er en del av livsmestring.

For Iselin handler livsmestring om «at elevene får en opplevelse av at de mestrer noe som er personlig». Hun planla sjelden å jobbe med livsmestring, men gjør det likevel:

Iselin: Jeg tror vi jobber med livsmestring for elevene uansett. At de må føle at det er en del ting de mestrer, at de klarer ting, at de blir jo flinkere, at de har forstått at det kommer. [...] Det er vanskelig å planlegge i forveien, fordi noen elever får den opplevelsen der og da. Og da er det, jeg kan ikke si at jeg har planlagt at han skal ha den opplevelsen.

¹¹ Alle lærernavn er pseudonymer.

Når «det meste» som foregår på skolen handler om livsmestring, har det lett for at temaet ikke blir systematisk planlagt eller får øremerket tid i undervisningen. Dette forklarer Karen på denne måten:

Alt vi gjør egentlig bygger opp under det da [livsmestring], ikke sant, derfor er det sånn at jeg har ikke hovedfokus på livsmestring [...] jeg føler at vi alltid har hatt det, akkurat det fokuset da. Fordi det at det er jo det vi gjør, vi skal prøve å få dem [elevene] til å mestre livet sitt, det er det en lærer gjør, det er jobben min, på en måte. Det har det alltid vært. (Karen, intervju)

Lærerne forteller med andre ord at noen ganger blir det slik at det blir snakket om andre ting i timene enn det som var planlagt på forhånd og at livsmestring da «skjer» i undervisningen hos lærerne. I et annet intervju kommenterer Iben at hun tematiserte livsmestring i den gjennomførte undervisningen selv om det ikke var planlagt på forhånd. I en time som handlet om spredningen av engelsk språk og kultur og kolonialismens etterdønninger, tematiserte Iben rasisme og hvordan man behandler andre mennesker. Iben forteller at rasistisk språkbruk og mikroaggresjoner hadde blitt en ukultur ved den aktuelle skolen, og at lærerne jobbet med å ta tak i dette. Selv om det ikke var planlagt å tematisere livsmestring i denne timen, mener Iben at denne diskusjonen kan bidra til elevers livsmestring (for mer informasjon om denne timen, se 4.6). Hun forklarer at engelsktimene ofte ga mulighet for å ta opp slike aktuelle temaer.

På denne måten belyser lærernes refleksjoner i intervjuene forholdet mellom den planlagte undervisningen og den faktisk gjennomførte undervisningen utover det de har rapportert i logg 1 og 2. De vektlegger at når de etter gjennomført undervisning oppga mer inkludering av livsmestring enn det de hadde planlagt, så handlet det om at livsmestring ble relevant i timen – der og da – enten fordi det oppsto spontane situasjoner eller fordi tematikken som var planlagt utviklet seg til å inkludere tematikker som var relevante for elevenes mestring av eget liv (jf. faktorene i overordnet del).

Når lærerne i Logg 2 rapporterte at de hadde jobbet med livsmestring i undervisningen, ble de samtidig bedt om å indikere i hvilken grad de hadde gjort det (fra «litt» til «mye»). Tabell 5-2 viser antall timer lærerne rapporterte å ha inkludert livsmestring og i hvilken grad de hadde jobbet med det.

Tabell 5-2. Lærerlogg 2. Selvrapportert om inkludering av livsmestring i undervisningen.

Antall timer lærerne rapporterte å ha inkludert livsmestring i undervisningen		Jobbet dere med livsmestring?			
		Litt	I noen grad	I større grad	Mye
Engelsk	22	8	13	1	0
Fremmedspråk	6	3	1	2	0
KRLE	10	8	2	0	0
Matematikk	22	9	13	0	0
Naturfag	27	16	10	1	0
Norsk	11	5	6	0	0
Samfunnsfag	15	6	6	3	0
Totalt	113	55	51	7	0

Tabell 5-2 viser at når lærerne hadde jobbet med livsmestring i undervisningen, rapporterte de hovedsakelig at de hadde gjort det «litt» eller noen grad (106 av 113 timer), noe som utgjør 94 % av timene lærerne rapporterte å ha inkludert livsmestring. I de resterende sju timene rapporterte lærerne at de hadde jobbet med livsmestring i større grad (6 %). Dette gjelder for alle fagene og indikerer at selv om lærerne etter gjennomført undervisning oppgir at de har inkludert livsmestring i halvparten av timene vi filmet (113 av 222 timer), er det ikke slik at livsmestring har vært hovedfokus i disse timene. Tabell 5-2 tyder med andre ord på at lærerne tematiserer livsmestring der de oppfatter det som relevant i faget og i den konkrete undervisningstimen – også uten at det var planlagt på forhånd.

Et eksempel der livsmestring ble vektlagt i større grad er en engelsktime. Ifølge logg 2, rapporterte lærer Sebastian at denne timen stort sett hadde gått som planlagt. Sebastian fokuserte på muntlig kommunikasjon, der elever i smågrupper byttet på å forklare ord til hverandre som de andre i gruppen gjettet betydningen av. I intervjuet argumenterte han for at denne type oppgave bidrar til elevers opplevelse av mestring av det engelske språket og at det har en positiv påvirkning både på elevenes selvbilde og kommunikasjonsferdigheter:

Og også livsmestring, det med å faktisk tørre å prate engelsk med andre, selv om det kan være litt ukomfortabelt og det å oppleve mestring i forhold til å gjette riktig ord og at andre klarer å gjette ditt ord, så det er jo livsmestring i den forstand at de kan få litt bedre selvbilde innenfor engelsk, og at det kan bidra til hvordan en ja, kommuniserer med andre. (Sebastian, intervju)

Dette er i tråd med teori om betydningen av relasjonskompetanse og et positivt læringsmiljø (Ekornes & Øie, 2021; Myskja & Fikse, 2020; Olsen & Traavik, 2010), samt Verdens helseorganisasjons (WHO, 2003, 2020) vektlegging av kommunikasjon som en livsmestringsferdighet som innebærer at vi er i stand til å uttrykke oss på måter som passer til vår kultur og til ulike situasjoner (se Boks 1).

5.2 Lærere har bred forståelse av livsmestring

I denne delen trekker vi frem lærernes helhetlige syn på hvordan de forstår begrepet livsmestring og hvordan de ser på begrepet knyttet opp mot egen undervisning mer generelt. Betydningen av intervjuene er å få lærernes egne perspektiver på hva livsmestring er, noe som danner en viktig bakgrunn for våre observasjoner av den faktiske undervisningen. Funnene viser at det er stor bredde i svarene, og at lærerne har en mangfoldig forståelse av hva livsmestring er. For noen av lærerne var det utfordrende å forklare livsmestringsbegrepet og flere måtte tenke seg om før de svarte på hvordan de konkret ville definere livsmestring. Vi ser likevel noen tydelige mønstre i lærernes forståelse av begrepet og hvordan de ruster elevene til å håndtere krav og utfordringer i fagene og til å mestre livet generelt. For det første kan vi slå fast at lærerne ser på begrepet som *vagt* og at det fremstår som et samlebegrep som kan inneholde «det meste». For det andre ser vi at lærerne ofte knytter livsmestring til dannelsesaspekter og hvordan de forbereder elevene sine på samfunnet og fremtiden. For det tredje knytter lærerne livsmestring til elevenes psykiske helse og for det fjerde mener lærerne at livsmestring handler om elevenes mestring og strategier relatert til arbeidet i fagene (6.5). Vi ser også hvordan lærerne vektlegger relasjoner som en viktig del av livsmestring. Til slutt presenterer vi en kategori med en tematikk som går på tvers av disse kategoriene. Denne kategorien har vi valgt å kalle *digital livsmestring*, og den utgjør dermed den sjette kategorien i intervjumaterialet. I det følgende går vi inn på hver av de livsmestringskategoriene som fremkom i lærerintervjuene.

5.3 Livsmestring er et vagt begrep

I den første kategorien ser vi at mange lærerne omtaler begrepet som vagt. Lærerne har til felles at de fleste synes det er utfordrende å definere hva livsmestring skal handle om i skolen. Selv når de nevner fagene de underviser, som ofte er knyttet til bestemte kompetansemål eller temaer som tas opp i undervisningen, opplever de at selve livsmestringsbegrepet er bredt definert, slik Axel forklarer:

Det er et så stort emne, og så [...] vidt og bredt at man ikke helt vet om man treffer alltid, men at man stort sett alltid kan si at vi jobbet med livs ... liten del av livsmestring. (Axel, intervju)

Axel trekker frem to eksempler for å forklare poenget; først ved å vise til undervisning i kildekritikk og deretter undervisning om seksualitet. Han nevner at slik tematikk enkelt kan knyttes til livsmestring som kan tas opp i hvilket som helst fag. Iris er enig i at livsmestring dreier seg om «alt» som gjøres på skolen og at livsmestring dermed passer inn i alle fag. Det kommer tydelig frem i intervjuene at flere lærere mener begrepet er vagt definert i LK20, og kan beskrives som et slags «sekkebegrep», slik Hedda sier:

Livsmestring er jo veldig vidt, ikke sant, det er jo det, og der kan man jo putte inn veldig mye, det kan jo være alt fra å klare å organisere livet sitt til psykisk helse, ikke sant? Så det er jo et stort og vidt begrep, det er mye man skal mestre, da, både som barn og ungdom. (Hedda, intervju)

Hedda snakker om at det er viktig å se på livsmestring fra ulike perspektiver og finne ut hva begrepet egentlig betyr for elevene: «hva vil det [livsmestring] si, hva betyr det å mestre livet sitt? Og på hvilke områder skal det mestres, ikke sant?». Iris snakker også om elevenes mestring av livet og at livsmestring er knyttet til å takle utfordringer. Hun beskriver livsmestring som en slags overbygging i skolen som mye kan «puttes inn i». Det at livsmestring forstås på en vid måte og at det omhandler veldig mye bekreftes av Hannah og Sebastian. De ser på livsmestring som noe de gjør hele tiden og mener at i bunn og grunn handler alt de gjør på skolen om livsmestring. Olivia er enig i dette synet og presiserer hvor viktig livsmestringstematikken er for elevene. Hun er svært opptatt av livsmestring og snakker ofte med kollegene sine om betydningen av å ta opp tematikken i undervisningen. Iselin sier at hun ikke underviser spesifikt i livsmestring som tema, men at «målet er at de alle fleste elever går ut av en time hvor de føler at de har mestret noe, men dette er ikke et tema [i undervisningen]. Jeg underviser ikke i livsmestring som tema». Det at livsmestringsbegrepet er utydelig, beskriver også Monica når hun snakker om at hun kanskje har en annen forståelse av livsmestring enn det som står i LK20:

Men jeg er usikker, jeg har aldri skjønt det helt. Hver gang vi diskuterte sånn på skolen så er det, så glir alltid samtalen så langt ut at jeg mister tråden [...] Jeg synes livsmestring nesten er umulig å forstå fordi når man leser de nettsidene om hva livsmestring innebærer i de ulike fagene og sånn så er det jo så vagt at strengt tatt så treffer man nesten uansett [...] det at man nesten kan gjøre hva man vil for det vil alltid på en måte passe inn under livsmestring fordi igjen det er vage begreper med uklart innhold for meg i hvert fall. (Monica, intervju)

At begrepet forstås som vagt og at det kan omhandle det meste, kan også forklare at lærerne ikke tar høyde for livsmestring når de planlegger undervisningen sin (se 5.1). Senere i intervjuet sier hun likevel:

Jeg hadde ikke trengt at det sto noe sted at jeg skulle tenke på livsmestring for at livsmestring er litt sånn selvsagt og vi bruker drit mye tid på å snakke om egentlig ganske selvsagte ting, på en måte. (Monica, intervju)

Det fremkommer tydelig at lærerne etterlyser en konkret betydning av det de oppfatter som et vagt begrep. Vi ser likevel at flere av lærerne knytter begrepet spesifikt til dannelsesperspektiver og hvordan elevene skal lære å mestre eget liv i og utenfor skolen, både her og nå og i fremtiden.

5.4 Livsmestring som danning og deltakelse i samfunnet

Den andre kategorien knyttet til livsmestring i intervjuene handler om hva lærerne sier om det å ruste elevene til å møte samfunnet og livet utenfor skolen. Dette er i tråd med overordnet del av LK20 som beskriver grunnopplæringens rolle i elevenes livslange dannelsesprosess og hvordan skolen skal bidra til elevenes aktive deltakelse i samfunnet. Flere av lærerne er opptatt av hvordan livsmestring knytter seg til danning og forberedelse til voksenlivet. Det er viktig å presisere at dette handler om å relatere livsmestring til hvordan elevene kan møte samfunnet og fremtiden utenfor skolen, og ikke hvordan samfunnet blir «tatt inn» i klasserommet. Det sistnevnte hadde betydd at alt som skjer i samfunnet har relevans for elevenes livsmestring i og utenfor skolen, og det er ikke det lærerne trekker frem.

Flere av lærerne peker på at de mener livsmestringsundervisning skal bidra til å ruste elevene til å håndtere utfordringer de møter i løpet av livet. Bente sier at elevene skal få kunnskap som gjør dem i stand til «å kunne møte verden på en måte, møte utfordringer, men også møte gleder og møte at livet går litt opp og ned og ha med seg kunnskap inn i livet da for å klare å mestre det». Lærere i 8. klasse fremstår som svært opptatt av å ruste elevene til å møte samfunnet.

En av lærerne, Hedda, ser på skolen som et «minisamfunn» hvor elevene bruker mange timer hver eneste dag. Det gir læreren mulighet til å la elevene «øve seg på å ha forskjellige roller og være forskjellige personer i en forhåpentligvis trygg setting, mer enn det å bare dumpe rett ut i det store samfunnet med en gang». Sebastian nevner også hvordan livsmestring er «å være en del av samfunnet» og refererer til læreplanens beskrivelse av at skal lære seg å bli dannede borgere. Olivia bekrefter betydningen av å være en god medborger som kan delta i utvikling av verden som en viktig del av arbeidet med livsmestring på skolen. Hun nevner hvor viktig det er å kunne reflektere og delta i ulike samfunnsdebatter og understreker at det «handler om evnen til å reflektere på et høyere plan, metarefleksjon, det å kunne bidra i sånne type debatter som handler om diskriminering og rettigheter [...] er kjempeviktige da for å mestre det livet, spesielt i 2022 og videre». Malin trekker inn egen kompetanse når det gjelder å oppleve forskjellige kulturer. Hun forbinder livsmestring med å kunne forholde seg til andre kulturer og kulturforskjeller.

Flere av lærerne er opptatt av å forberede elevene til samfunnsdeltakelse og gjøre dem i stand til å forstå de ulike debattene som foregår i samfunnet. Som Hannah sier:

Å bli oppegående samfunnsborgere da egentlig, og kunne delta i debattene, eller i hvert fall forstå hva folk snakker om». Karen mener på samme måte at livsmestring er «alt som kan hjelpe elevene til å bli bedre både mennesker og samfunnsborgere [...], dette her med at du skal få en god helse og en god jobb og være snill. (Hannah, intervju)

Det samme sier Jonas, som påpeker viktigheten av at elevene får den kompetansen de trenger for «å kunne leve i samfunnet». Men lærerne snakker ikke kun om livsmestring knyttet til samfunnet og verden der ute eller det å bli en god samfunnsborger. For dem er det også viktig å knytte livsmestring til mer personlige aspekter og hvordan eleven møter motgang og mestrer sitt eget liv i ulike situasjoner. I tråd med dette, forteller Karoline dette om hva hun legger i begrepet livsmestring:

Det jeg legger i det er å bidra til, legge til rette for at de får verktøy som gjør at de kan håndtere ulike situasjoner som de fleste mennesker kan oppleve som krevende, og kunne ta valg, vite hvordan man kan håndtere de tingene man opplever i livet egentlig da. (Karoline, intervju)

Hun fortsetter med å si at dette kan være alt fra emosjonelle utfordringer til langt mer praktiske ting i livet. Jonas er også inne på hverdagsmestringen for elevene når han blir spurt om sin definisjon av livsmestring. Han sier:

Jeg tenker evnen til å leve en hverdag som fungerer greit for deg selv og de rundt deg, rett og slett. At du får leve ut de drømmene du har og at du bidrar positivt til de menneskene rundt deg. Og det er vel egentlig ikke så mye mer enn det [...] det å håndtere livet, rett og slett. (Jonas, intervju)

Dette mener også Monica er viktig, i tillegg til å kunne planlegge og være bevisst sine styrker og svakheter:

Jeg syns jo det at man lærer seg å planlegge og ta egne valg og kunne stå inne for valgene du har tatt og lære seg selv å kjenne og hva man liker og ikke liker er jo en del av livsmestring. (Monica, intervju)

Lærerne er genuint opptatt av elevenes ve og vel, og i sin forklaring av begrepet livsmestring sier Iben:

Men jeg må prøve å gi solid veiledning og gode verktøy for å ha gode liv etter skolen, altså sånn utvikle seg, få støtte i å utvikle seg på gode måter som kan hjelpe dem til å få så gode liv som mulig. [...] Jeg elsker at vi har fått inn livsmestring på læreplanen. Det har jeg skikkelig lidenskap for, det fokuset, fordi det ja, det har så utrolig stor verdi. (Iben, intervju)

Samtidig som flere av lærerne påpeker viktigheten av livsmestring og viser stor forståelse og interesse for arbeidet med elevenes mestring av eget liv, er de også beskjedne når de vurderer hva elevene får ut av undervisningen når det gjelder livsmestringskompetanse. Axel sier for eksempel:

De lærer seg ikke nye liksom, måter å leve livet i hver av mine timer, det er ikke det jeg sier, men en liten del av det kanskje bidrar litt. Livsmestring skal forberede dem og gjøre dem rusta for livet og diverse ting som de vil ha bruk for senere ... gjøre dem herda, klar, klar for livet – jeg vet ikke, jeg. (Axel, intervju)

5.5 Livsmestring som psykisk helse

Flere av lærerne kobler livsmestring til psykisk helse og dette utgjør den tredje tematikken vi har identifisert i lærernes forståelse av livsmestring. I overordnet del av LK20 fremheves psykisk helse i forbindelse med blant annet følelser, det å håndtere tanker og å kunne stå i personlige og praktiske utfordringer livet byr på (Kunnskapsløftet, 2017). Psykisk helse er et område som har fått økt oppmerksomhet og kanskje særdeles i de intervjuene vi presenterer her, som ble gjennomført under Covid-19 pandemien. Lærerne merker at mange ungdommer sliter med ettervirkningene av hjemmeskole og nedstenging, og psykisk helse er blitt mer vanlig å snakke åpent om. Flere lærere uttrykker at de er fornøyde med at psykisk helse er satt inn i læreplanen, og som Hedda sier: «jeg er veldig glad for at det har kommet inn i læreplanen vår også, at det er en sånn, at det er veldig viktig da at det er fokus på dette med psykisk helse og sånn». Olivia er også fornøyd med at psykisk helse knyttet til livsmestring er kommet inn i skolen. Hun sier til og med at omsorgen for elevenes psykiske helse er noe av grunnen til at hun befinner seg i skolen og forklarer det på denne måten:

Når vi prater mer om psykisk helse, så er det ikke sånn at det er flere som sliter med psykisk helse, men det er flere som forteller om det. Så det er selvfølgelig veldig mange som synes at det er skummelt. Det er ikke sånn at ungdom ikke prater om psykisk helse bare fordi læreren ikke gjør det. Det vil bare bli enda mer, det er jo bare en bekreftelse på at det er greit å ha det sånn her hvis læreren også sier det, eller prater om det, og det tenker jeg er så viktig, jeg tenker at livsmestring må være noe av det beste som har skjedd den norske skolen, tror jeg da. (Olivia, intervju)

For mange lærere gjør livsmestring det enklere for dem å snakke om ikke-faglige ting med elevene og å ta opp elevenes psykiske helse. Livsmestring er også en type problemløsning (jf. WHO, 2020, se Boks 1), sier Karoline fordi livsmestring handler om å kunne ta opp ting man bekymrer seg over:

Problemløsning, ta tak i utfordringer, god psykisk helse, tro på seg selv. [...] jeg blir ofte overrasket over hva de [elevene] synes er vanskelig. Hva de ... ja, og evne til å orientere seg i verden, men samtidig er det også fint for de [er] fortsatt der hvor de er ganske åpne og forteller om hva som er. (Karoline, intervju)

Også Iben trekker inn koblingen mellom livsmestring og psykisk helse:

Jo mer de [elevene] kan forstå om hvorfor de har det sånn som de har det og hvorfor de snakker til og hvorfor de blir snakket til av folk [...], jo mer de forstår og jo mer kunnskap de sitter på, og jo mer kompetanse de sitter på, jo mer kan de ha kontroll i sitt eget [liv] til å ta gode valg i hvordan de utvikler seg og hvordan de kan leve sunne gode liv, med psykisk og fysisk helse. (Iben, intervju)

Livsmestring handler om flere aspekter ved elevenes psykiske helse, det å mestre livet og ta de gode valgene i livet sitt, valg som fører til positive konsekvenser for dem selv og andre. Som Sara sier, handler det i stor grad om å gi dem selvfølelse og «å bygge robuste barn». Flere av lærerne nevner eksempler på hvordan de jobber med livsmestring og elevenes psykiske helse. Olivia nevner at hun gjør meditasjon med elevene: «vi har sånn fast meditasjon på morgenøkter [...] i mine timer» og Iben trekker inn utfordringer med rasisme på skolen:

Jeg tenker at måten det [rasisme] knyttes til livsmestring, hvis jeg husker riktig i forhold til læreplanen, så tenker jeg jo spesielt på psykisk helse og til en viss grad også fysisk helse, altså det påvirker jo fysisk helse i og med at rasisme kan føre til drap og annen vold. (Iben, intervju)

Oppsummert ser vi at lærerne forteller om ulike måter å jobbe med livsmestring på i undervisningen, noe som dreier seg om å gi elevene strategier til å stå sterkere i livets utfordringer, eller som Iben sier: «har en god psykisk helse, så blir man mye sterkere til å gi gode ting til verden rundt seg».

5.6 Livsmestring som mestring og strategier

Den fjerde tematikken som kommer frem i intervjuene, er hvordan noen av lærerne knytter livsmestring til elevenes mestring og strategier i undervisningen. I overordnet del av LK20 står det at skolen skal bidra til at elevene forstår egne læringsprosesser, fremme mestring og strategier og at skolen skal legge grunnlaget for livslang læring. I intervjuene ser vi at flere lærere relaterer livsmestring med mestring og strategier i fagene. De omtaler betydningen av å styrke elevenes gode vaner og utholdenhet med oppgaver som eksempler på arbeid med livsmestring. Bente peker på at skolen skal være en arena der elevene kan utvikle ferdigheter som de vil ha nytte av senere i livet. Hun ønsker spesielt at elevene skal utvikle bedre konsentrasjonsevne:

Det å jobbe lenge med en oppgave, klare å konsentrere seg, kanskje ta litt pauser, komme tilbake til oppgaven. [...] det å lære seg [at] man ikke er ferdig selv om man tror man er ferdig for eksempel, når de er vant til å få belønning fra iPaden og telefonen sin i stor grad [...] det øver vi på [...] den utholdenheten da som på en måte skolen er sånn motkultur for det er så mye utholdenhet i arbeidet som de kanskje ikke møter andre steder. (Bente, intervju)

Bente trekker også fram at hun ønsker å styrke elevenes evne til å takle motstand, da spesielt i deres møte med å få karakterer på skolen. Hun beskriver det som viktig å

prøve å få de til å forstå at vi er på veien mot noe og lære de til å mestre de stegene da, og veien mot en innlevering eller til å stå i hvis de får en litt en dårligere vurdering enn det de hadde tenkt. (Bente, intervju)

Strategier er også noe Hannah og Jonas trekker inn som viktig. Hannah beskriver det som sin oppgave å gjøre elevene oppmerksomme på hvordan de jobber på skolen. Når Jonas tenker på livsmestring har det å gjøre med hvordan elevene i 8. klasse forholder seg til undervisningen. Han forklarer en typisk dialog med elevene sine på denne måten:

Hva trenger du for å få ting til? Det er der tilbakemeldingen går, prosjektene vi har hatt og alt vi har gjort. Har du med deg boken i timen? Hvor lenge klarer du å holde fokus? Elever som sliter med å holde konsentrasjonen lenge, klarer de å utfordre seg på å jobbe fem minutter i strekk for å så å ta en pause? Eller så er det livsmestring i forhold til det å forholde seg til andre, arbeidsro, sånne ting ... sånn man jobber med i hver time, egentlig. (Jonas, intervju)

Iben trekker også frem at gode rutiner og strategier er viktig på skolen, spesielt i den verden elevene møter i dag:

Det første jeg tenker på er at verden har blitt ekstremt overveldende, det er så mye input [...] så en av de viktigste tingene som jeg ønsker å lære elevene mine, det er at jeg ønsker å gi dem noen gode strategier og liksom oppfordre dem til å ha gode rutiner på å få avbrekk fra det da og roe ting ned. (Iben, intervju)

Dette ser Iben som en del av livsmestring, da det ikke kun om det å takle presset i samfunnet, men også «at vi tar en del pauser til å bare strekke litt på oss eller bevege litt på oss». Elevenes mestring på ulike plan fremstår som viktig for lærerne og flere forteller om livsmestring som noe de jobber med hele tiden, men som har «vært der» bestandig og ikke er noe nytt i skolen. Det nye er at nå har lærerne fått livsmestring konkret inn i læreplanen og derfor enklere kan knytte ulike temaer til livsmestring. Iselin knytter livsmestring til følelsen av å mestre noe, enten det er personlig, viktig for elevene selv eller for andre rundt dem. Hun ser på elevenes mestringsfølelse som viktig for motivasjon og livsmestring:

Hvis de har mestringsfølelse, da er de med. Og hvis de er med, da lærer de enda mer, og da får de enda mer livsmestringsfølelse. Og forhåpentligvis de får et enda bedre selvbilde når de kommer ut. Så jeg syns det er veldig viktig at de får det. De får støtte og de får veiledning i det. Mer praktisk kunnskap enn teorikunnskap, synes jeg. (Iselin, intervju)

Det er mange av lærerne som snakker om viktige forutsetninger for livsmestring og læring hos elevene. Dette gjelder spesielt ulike former for relasjoner og hvordan relasjoner har betydning for elevenes faglige progresjon.

5.7 Livsmestring som relasjoner

Når livsmestring er beskrevet som forberedelse for livet og samfunnet (se 5.5) er det også mange lærere som nevner relasjoner og relasjonsbygging i forbindelse med livsmestringsbegrepet. Denne tematikken handler om at lærerne ser på livsmestring som en del av det å bistå elevene i å takle livet sitt i relasjoner med andre. Til tross for at noen av utsagnene kan knyttes til opplæringslovens § 9a og at elevene har det «trygt og godt», ser vi at lærerne knytter disse faktorene direkte til livsmestringsbegrepet og til det som står i overordnet del om at elevene skal kunne lytte, vise empati og fungere sammen med andre, samt kunne sette grenser og respektere andres grenser. Vi ønsker derfor å trekke frem hvordan flere lærere i intervjuene konkret kobler livsmestring til det relasjonelle.

Olivia erkjenner kompleksiteten i livsmestringsbegrepet og sier at for elevene er «det å samarbeide med andre og være i relasjon med andre er superviktig». Flere lærere kommer inn på hvordan elevene samhandler med klassekamerater, venner og andre. Karen snakker om «det å utvikle empati og være bedre på samhandling [...] med andre mennesker, alt dette er jo for meg livsmestring, ikke sant?», mens Hannah trekker inn det «sosiale» og det å kunne være en del av en gruppe, som en viktig del av livsmestring. Noen lærere mener også at livsmestring i skolen er knyttet til elevenes forståelse av egne og andres følelser i mellommenneskelige relasjoner og Carla trekker paralleller mellom det å håndtere livets utfordringer og hvordan mennesker er avhengige av relasjoner til andre. Hun sier: «at man skal igjennom sorg for å føle glede, man har lov til å bli lei seg, man har lov til å bli sint». Gode relasjoner til de rundt deg er viktig, men det er også viktig å ta vare på seg selv, tilføyer Carla:

Hvis du blir deprimert og ting blir veldig, veldig leit, at du er i stand til å søke hjelp [av] de du stoler på, og ikke lukke det inne i deg, for at da kan det eksplodere, de tingene der. (Carla, intervju)

Olivia mener elevene er gode til å vise omsorg hvis noe har gått galt eller noen har opplevd noe trist:

Så [jeg] vil nok si at de er gode medmennesker i den grad livsmestring får til det, tenker det må være en av de viktigste tinga egentlig av livsmestring, at du kan være et godt medmenneske, det må liksom være hovedregelen tenker jeg, og da syns jeg de er på god vei. (Olivia, intervju)

Livsmestring beskrives som både å kunne vise forståelse for betydningen av relasjoner for seg selv, men også hva relasjoner betyr i samhandling med andre. Flere lærere trekker frem forståelsen av mangfold med tanke på utseende, språk og kultur og hvorfor andre gjør slik de gjør som en viktig del av livsmestring. Karen nevner viktigheten av å forstå mennesker rundt deg bedre, hvordan enkelte passer bedre inn i samfunnet enn andre og at du blir et bedre menneske hvis «du tolererer andre mennesker med andre hudfarger, hvordan de snakker, hvis de ikke snakker godt nok norsk, altså det er så mange ting som kan oppfattes som livsmestring». Betydningen av mangfoldet i elevgruppen som en del av livsmestring er også noe enkelte lærere nevner:

Perspektiver på ulikheter i samfunnet og hvordan [...] de har en forståelse for at man kommer fra ulike kulturer, har ulike bakgrunn og ulike historier og når de ser nyheter, ikke sant, så har de noen knagger å henge det på. Skulle det bli noen konflikter, så kunne de henge det på det, møter de noen som har en samisk bakgrunn, for eksempel, så har de kanskje forutsetninger for da har de hvert fall med seg noe kunnskap, da, i møte med det mennesket. Så jeg vil jo si at det har mye med det at man har med seg kunnskap, da, det gjør at man kanskje møter mennesker på en annen måte enn om man ikke hatt det, så det er vel egentlig det. (Bente, intervju)

Lærerne er opptatt av elevenes trivsel fordi de mener elevene lærer bedre hvis de trives. Dette er noe Madeleine nevner i forbindelse med livsmestring, som hun sier i seg selv er relasjonsbyggende:

Når elevene har det bedre så lærer de mer, det er veldig lett å se at det er sånn det fungerer, det merker vi kjempegodt. Så det er et veldig viktig verktøy for også at de skal lære mer i engelskfaget og andre fag [...] veldig relasjonsbyggende. (Madeleine, intervju)

Iselin nevner også hvordan gode relasjoner gir økt motivasjon når hun snakker om livsmestring i sin undervisning. Hun påpeker viktigheten av god lærer–elev–relasjon og sier at livsmestring, «det er en [del] av undervisningen, av relasjonen jeg har med elever». Monica trekker også frem den gode relasjonen hun har til elevene og viktigheten av å kunne snakke om ting «som ikke er på fagagendaen, men som handler om omgangsform og sosiale koder og kommentarslenging og inkludering og hvordan man egentlig har det».

På ulikt vis ser vi hvordan lærerne trekker inn ulike former for relasjoner som en del av livsmestringstematikken i skolen. Både det at lærerne selv har gode relasjoner til elevene fordi de da enklere kan snakke om ikke-faglige ting, men også hvordan lærerne gir elevene verktøy til å håndtere utfordrende relasjoner i livet, relasjoner med andre mennesker som er ulike dem selv og hvordan de kan forstå seg selv og sitt reaksjonsmønster i slike relasjoner. Som Monica avslutter med å si: «det å kunne på en måte bli en oppegående person som klarer å reise seg etter en knekk eller klarer å være en god person som ser andre og inkluderer andre».

5.8 Digital livsmestring

Den siste tematikken vi ønsker å trekke frem handler om når lærerne snakker spesifikt om livsmestring opp mot elevenes digitale liv eller livsmestring på digitale flater. Vi kaller denne kategorien for *digital livsmestring* og den går på tvers av de kategoriene som allerede er introdusert. Det betyr at vi ser på de andre «analoge» temaene i en digital kontekst. Digital livsmestring kan ses på som kryssningen mellom digitale ferdigheter som en grunnleggende ferdighet i skolen jf. punkt 2.3 i overordnet del av LK20 og det som omtales som digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Digital livsmestring ser vi i form av elevenes evne til å manøvrere i informasjonen på nett. Sebastian nevner verdien av å kunne forholde seg til dagens informasjonsoverflod samtidig som han sier at «det å jobbe med kildebruk, det kan bidra til livsmestring». Det å kunne jobbe med kilder og kunne forholde seg til hva er riktig informasjon er en viktig del av det å mestre livet, ifølge flere av lærerne. Som Axel forklarer, handler kildekritikk mye om livsmestring og «å vite hva som er ekte og hva som er, hva som er fake, og hva de kan stole på og hva de ikke kan stole på, særlig på nettet i dag». Kildebruk er også noe Bente kommer inn på og mener er viktig i dagens samfunn, hvor det både finnes netttroll og reklame som ikke er til å stole på:

så det kunne være livsmestring, og så er det rett og slett det å kunne lese og skrive og kunne orientere seg i materialet som de måtte [...] gjøre nå og senere også, så det er liksom både en verdi nå, men også for senere tenker jeg. (Bente, intervju)

Det å avsløre feil informasjon og ikke å stole på alt elevene leser på nettet, er ifølge Axel i «hvert fall en del av livsmestring». Karoline gir også et eksempel om Russland–Ukraina krigen som hun forteller at hun har brukt for å presentere ulike syn på nyheter, hvor man får informasjon fra og hva elevene kan stole på av informasjon. Noen av lærerne snakker også om samspillet mellom det digitale og det «ikke-digitale» i elevenes liv:

Ja, det er det som er livsmestring ... at de klarer begge deler, at de klarer å se den sammenhengen, at de håndterer [...] både det digitale og det ikke-digitale, for å si det sånn. Klare å se det, gjøre det samtidig, holde to baller i lufta samtidig. (Sander, intervju)

Det er også lærere som konkret knytter livsmestring til begrepet *digital dømmekraft*. Et eksempel på dette hører vi når Iris sier at:

livsmestring og digital dømmekraft det går jo mye om hverandre, egentlig. Så det med mobbing, det blir jo [...] mest livsmestring egentlig, selv om det er på nett eller ikke, så skal de jo vite hvordan de skal håndtere det. (Iris, intervju)

Vi ser vi på digital livsmestring som en særdeles viktig livsmestringstematikk, ikke minst med tanke på søkelyset som er rettet mot barn og unges skjermbruk og risikoen de kan støte på i den digitale verden (OECD, 2019). Her er det viktig å fremheve noen av resultatene i det europeiske forskningsprosjektet DigiGen, som også viser potensialet som ligger i teknologibruk og hvordan barn og unges digitale liv kan hindre utenforskap og bidra til økt inkludering (Gudmundsdottir et al., i trykk). Vi kaller det derfor digital livsmestring når lærerne snakker om livsmestring i forbindelse med dannelse og deltakelse i samfunnet, ulike aspekter av psykisk helse relatert til bruk av nett, relasjoner på digitale flater og opplevelsen av mestring og det å ha gode digitale strategier. I intervjumaterialet blant lærerne i 8. klasse ser vi at det sistnevnte ofte dreier seg om kildekritikk når det gjelder digitale ressurser og læremidler, eller rett og slett hvordan elevene oppfører seg sammen med og overfor andre på digitale flater (det relasjonelle).

Digital livsmestring utgjør derfor en særskilt kategori når det gjelder lærernes undervisning om livsmestringstematikk. Dersom skolen og lærerne skal bidra til at elevene kan mestre eget liv, må vi ta innover oss at elevenes liv i stor grad dreier seg om å forholde seg til digitale flater på ulikt vis, enten det er til informasjonsinnhenting, produksjon av innhold eller hvordan de relaterer seg til hverandre og snakker sammen på nettet. Digital livsmestring er særdeles viktig for elevene som bruker store deler av tiden sin foran ulike skjermer, noe som er et stadig tilbakevendende tema både innen forskningen og i samfunnet ellers.

Digital livsmestring handler dermed om at lærerne kobler livsmestring spesifikt til elevenes digitale liv og elevenes mestring på digitale flater. Dette kan dreie seg om aspekter av kildekritikk, men også hvordan elevene snakker med hverandre på digitale flater og har dermed å gjøre med visse aspekter av digital dømmekraft som jo er en del av elevenes digitale kompetanse jf. Rammeverk for grunnleggende digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Digital livsmestring ble først omtalt i Rapport 1 fra EDUCATE, der vi identifiserte det som et konsept som oppstår i overlappet mellom livsmestring og digital dømmekraft (Brevik et al., 2023). Dette kommer vi tilbake til i Rapport 4 som dreier seg om evaluering av digital kompetanse i LK20.

5.9 Oppsummering

Oppsummert har vi i denne delen sett i hvilken grad lærerne loggførte at de planla og gjennomførte livsmestringsrelevant undervisning og hvordan lærerne forstår begrepet livsmestring (se Figur 5-1). Lærerne rapporterte om livsmestring i halvparten av timene og i alle fag, og når lærerne inkluderte livsmestring i undervisningen, gjorde de det i liten eller noen grad. Dette tyder på at lærerne tematiserer livsmestring der de oppfatter det som relevant i faget og i den konkrete undervisningstimen – også uten at det var planlagt på forhånd. Vi identifiserte fem ulike temaer som lærerne knytter livsmestring til. At det er behov for livsmestring i norsk skole er lærerne ikke i tvil om, uansett om det dreier seg om (a) danning og samfunnsdeltakelse, (b) psykisk helse, (d) relasjonsbygging eller (e) mestring og strategier i fagene. Noen av lærerne snakker også om det vi kaller (f) digital livsmestring, som spesifikt dreier seg om elevenes digitale liv og hvordan de mestrer den delen av livet som foregår på digitale flater. Digital livsmestring blir primært snakket om i forbindelse med relasjonsbygging, psykisk helse og danning.

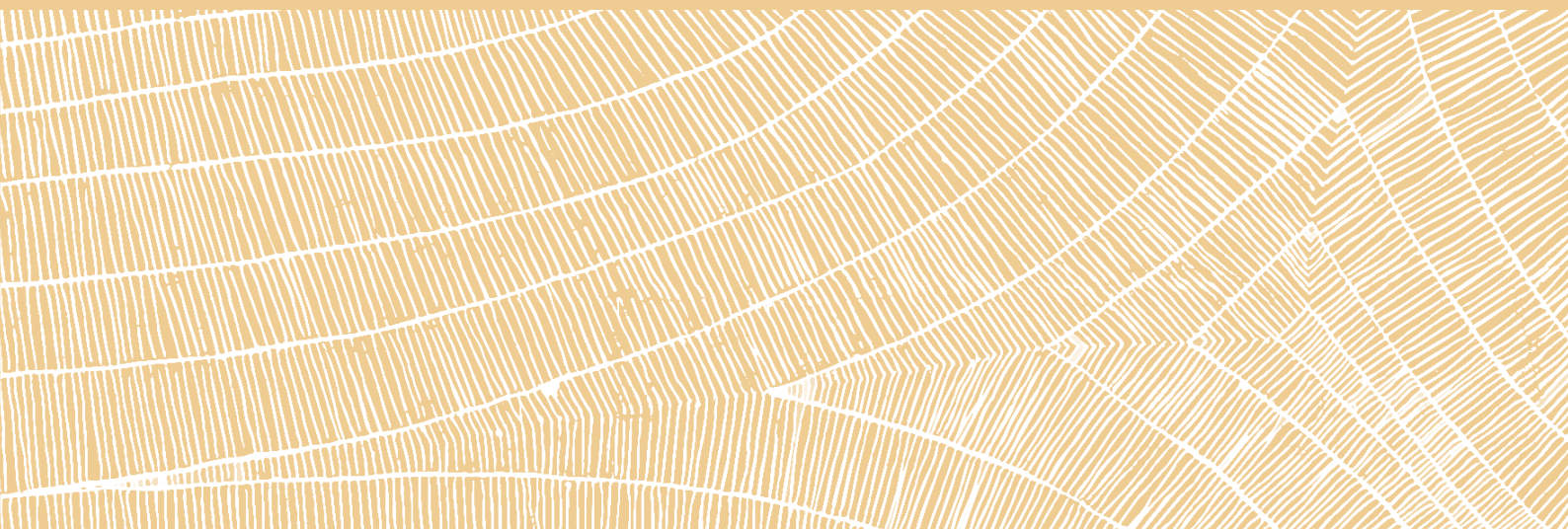
Burner et al. (2022) rapporterer om noen av de samme kategoriene i sin studie om realiseringen av læreplanen i engelsk, matematikk, musikk og samfunnsfag i prosjektet EvaFag2025, som evaluerer innføringen av LK20 på barnetrinnet. Vi ser klart samsvar mellom det lærerne i 8. klasse i EDUCATE rapporterer og det barneskolelærerne i EvaFag2025 rapporterer knyttet til danning og være en god medborger, og ha god relasjon til elever. Samtidig ser vi at noen av barneskolelærerne opplever livsmestring som et bredt begrep og en tematikk som de driver med hele tiden.

Når vi ser på definisjonene fra overordnet del og hvordan Verdens helseorganisasjon (WHO) ser på livsmestring som «evnen til tilpasningsdyktig og positiv atferd som muliggjør enkeltpersoner å håndtere kravene og utfordringene i hverdagen effektivt» (WHO, 2020, s. 17), kan vi likevel tydelig si at forståelsen av livsmestringsbegrepet er svært forskjellig blant lærerne i EDUCATE, at de legger en mangfoldig forståelse i begrepet og finner sin egen måte å ta opp livsmestring med elevene i undervisningen. Dette kan forklare at undervisningen om livsmestringstematikken gjennomføres til dels ulikt av lærerne (se Del 4 om videoobservasjoner fra undervisningen).

Det er mye arbeid som foregår på skolen knyttet til livsmestring generelt og lærerne forteller at dette er noe de har drevet med lenge, men at for dem fremstår begrepet fremdeles som vagt i læreplanverket. Dette er det lærerne vi har intervjuet er mest kritiske til. De aller fleste lærerne stiller seg likevel positive til å ha fått livsmestring inn i skolen som en del av LK20 og en av dem mente at «livsmestring må være noe av det beste som har skjedd den norske skolen».

DEL 6

Forutsetninger for
elevenes livsmestring



6 Forutsetninger for elevenes livsmestring

I Del 6 gjør vi rede for betydningen av at elevene blir sett og hørt av lærer, og betydningen av dette som en forutsetning for å jobbe med livsmestring i undervisningen som bidrar til at elevene opplever å mestre livet i 8. klasse. Først ser vi på livsmestring i lys av prinsippet om menneskeverd i overordnet del (6.1). Deretter presenterer vi elevenes svar på et spørreskjema om hvor ofte de opplever å få personlig støtte fra sine faglærere i undervisningen (6.2). Så gjør vi rede for kjønnsforskjeller i elevenes svar på spørreskjemaet (6.3) og til slutt oppsummerer vi denne delen (6.4).

6.1 Betydningen av menneskeverd og sosial læring

I spørreskjemaet TriPod, har vi bedt elevene svare på spørsmål om hvordan de opplever omsorg fra lærerne sine (*Care*) og om de mener at lærerne legger til rette for at de får dele sine tanker og ideer i klasserommet (*Confer*). I overordnet del av LK20, løftes perspektiver på skolens og læreres rolle fram når det gjelder å sikre elevenes menneskeverd. I denne delen presenterer vi funnene fra elevspørreskjemaer i de sju fagene. Spørreskjemaet er en norsk versjon av *TriPod Student Perception Survey* som er utviklet av Ronald Ferguson ved Harvard University i USA. Spørreskjemaene stiller spørsmål om elevenes opplevelse av undervisningen og lærerens personlige støtte, noe som er en forutsetning for elevenes læringsutbytte av undervisningen. Vi delte ut spørreskjemaet til alle samtykkende elever i de 58 filmede klasserommene. Til sammen svarte 1006 elever på spørreskjemaet. Nedenfor presenteres våre hovedfunn som gjelder svar fra 8 trinn elevene i de sju fagene EDUCATE evaluerer.

Slik vi var inne på i kapittel 2, løfter Verdens helseorganisasjon frem at en viktig komponent i undervisning knyttet til *life skills* er «å skape et godt læringsmiljø hvor unge mennesker føler seg komfortable med å sette ord på sine meninger og følelser» (WHO, 2020, s. 19, vår oversettelse). I den overordnede delen av læreplanen belyses det hvordan lærernes omsorg kan bidra til å realisere elevers menneskeverd «Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4), og det er derfor av interesse å se nærmere på hvordan elevene opplever personlig støtte fra sine faglærere.

Overordnet del viser til hvordan læreres emosjonelle og relasjonelle arbeid samt anerkjennelse av elevenes menneskeverd utgjør et fundament for opplæringen. Menneskeverdet kan kobles til livsmestring på ulike måter. Basert på retningslinjer fra Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) og føringer i læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017), løftes frem viktigheten av lærernes rolle når det gjelder å sette elevene i stand til å mestre livene sine gjennom å vise omsorg og inkludering og verne om deres menneskeverd. På den måten kan lærere skape et godt læringsmiljø som åpner muligheter for at elevene får sette ord på tanker, følelser og meninger om saker som angår dem.

6.2 Spørreskjema om relasjoner og inkludering

For å få innblikk i elevenes oppfatninger av hvor ofte de opplever å få personlig støtte fra faglærer, brukte vi spørsmål som beskriver ulike sider ved klasseromspraksiser (se Tabell 6-1). Et av hovedområdene er *personlig støtte* og i det følgende gjør vi rede for hvordan *personlig støtte* kan relateres til lærernes evne til å gi omsorg og skape gode relasjoner, samt å oppmuntre elevene til å delta og respektere deres forslag og ideer. Kategoriene *Care* og *Confer* utgjør hovedområdet *Personal Support* (norsk: personlig støtte). Dette hovedområdet kan gi innsikt i elevers oppfatninger av lærerens tilrettelegging for å bli sett og hørt i undervisningen, som er en vesentlig del av elevenes livsmestring.

Tabell 6-1. TriPod. Personlig støtte (Ferguson & Danielson, 2014; Klette et al., 2017).

Kategorier	Forklaringer
Care	Å gi omsorg og skape gode relasjoner
Confer	Å oppmuntre elevene til å delta og respektere deres forslag og ideer

Kategoriene belyser elevenes syn på relasjoner og inkludering i undervisningen. *Care* og *Confer* kan beskrives som personlig støtte (personal support), som ivaretar lærer–elevrelasjonen og elevenes opplevelse av å bli inkludert i læringsmiljøet, slik at elever føler seg verdsatt og velkomne. Dette hovedområdet er spesielt relevant for å analysere elevenes erfaringer knyttet til trivsel. Det gir uttrykk for elevenes psykiske helse, ikke som en tematisk side ved undervisningen, men som en viktig forutsetning for elevenes læring og en side av elevenes trivsel i undervisningen i fagene. Når elever opplever at læreren bryr seg om deres meninger, perspektiver, læringsbehov og følelsesliv, kan dette bidra til å gi dem tro på seg selv og styrke deres selvfølelse (Ferguson & Danielson, 2014; Ferguson et al., 2015; Kane & Cantrell, 2010; Kane et al., 2013; Stuit et al., 2013). Boks 6 og 7 presenterer spørsmålene i spørreskjemaet som knyttes til henholdsvis *Care* og *Confer* i spørreskjemaet.

Elevene får individuelle spørreskjemaer i hvert av de sju fagene. Der er begrepet «læreren» erstattet med det aktuelle faget: «engelsklæreren», «samfunnsfaglæreren», osv. Spørreskjemaene er fylt ut i tilknytning til en fagtime i det aktuelle faget.

Boks 6 CARE – relasjoner og læringsbehov

CARE: Lærere som bryr seg viser omsorg for elevenes følelsesmessige og akademiske livskvalitet. De tilbyr personlig støtte og utvikler relasjoner med elevene, bygger et følelsesmessig trygt klassemiljø og responderer konsekvent på elevenes sosiale, emosjonelle og akademiske læringsbehov.

Fem påstander som elevene blir bedt om å mene noe om i spørreskjemaet:

- ❖ Læreren får meg til å føle at han/hun virkelig bryr seg om meg.
- ❖ Hvis det er noe som plager meg, tror jeg læreren forstår det.
- ❖ Læreren prøver virkelig å forstå hvordan elevene har det.
- ❖ Læreren har forståelse for at elevene er slitne eller har hatt en lang dag.
- ❖ Læreren bruker tid på å hjelpe alle elevene.

TriPod Student Perception Survey (2016)

Boks 7 CONFER – respekt, diskusjon og inkludering

CONFER: Lærere som oppmuntrer og verdsetter elevenes ideer og synspunkter søker og respekterer elevenes tanker, meninger og innspill som en del av læringsprosessen.

Fem påstander som elevene blir bedt om å mene noe om i spørreskjemaet:

- ❖ Læreren vil at vi skal dele tanker med hverandre
- ❖ Elevene får være med og bestemme hvordan de forskjellige aktivitetene skal gjøres i timene.
- ❖ Læreren gir oss tid til å forklare tanker og ideer som vi har.
- ❖ Elevene tar gjerne ordet og sier hva de mener om arbeidet i timene
- ❖ Læreren respekterer mine ideer og forslag.

TriPod Student Perception Survey (2016)

6.3 Elevene opplever ofte personlig støtte fra faglærer

Et flertall av elevene i 8. klasse rapporterer at de svært ofte opplever personlig støtte fra faglærerne sine. På en skala på 1–5 (alltid = 5, ofte = 4, noen ganger = 3, sjelden = 2, aldri = 1), ligger snittet på *Care* på 3,8, og snittet på *Confer* på 3,6 for alle elevsvarene samlet. Personlig støtte har et snitt på 3,7. Verdiene er kalkulert med utgangspunkt i mottatte besvarelser, og manglende verdier er ekskludert (disse utgjør fra 0–4 % av de totalt 1006 elevene som svarte på spørreskjemaet).

Når det gjelder kjønnsfordeling, var det i spørreskjemaet mulig å krysse av for gutt, jente, eller annet. 526 elever (52,3%) krysset av for «gutt», 450 elever (44,7 %) krysset av for «jente», og 20 elever krysset av for «annet», i tillegg er 10 elever som både krysset av for gutt og jente eller alle tre kategorier, her kategorisert som «annet». Til sammen omfatter derfor kategorien «annet» 30 elever (3 %). Vi ser at gjennomsnittet er høyt blant alle elevene når de svarer på spørsmål om personlig støtte. Vi ser også at gjennomsnittet for gutter er noe høyere enn for jenter, og gjennomsnittet for elever i kategorien «annet» er litt lavere enn for de øvrige elevene. Samlet sett, oppgir elevene at lærerne bryr seg om dem og respekterer dem. Det er vanskelig å vite hvorfor de 30 elevene i gruppen «annet» jevnt over gir svar som tyder på at de sjeldnere enn øvrige elever opplever lærerens omsorg eller egen medvirkning i skolehverdagen. For det første er dette svært få elever, og for det andre vet vi ikke om grunnen til at de har krysset av på to kjønn eller «annet». Vi vil derfor være varsomme med å trekke noen konklusjoner om denne elevgruppen.

I det følgende går vi inn i hvert enkelt utsagn om *Care* (relasjonsbygging og læringsbehov) og ser på gjennomsnittet fordelt på kjønn (se Tabell 6-2).

Tabell 6-2. Gjennomsnittskår av enkeltspørsmål knyttet til *Care* fordelt på kjønn (N=1006). EDUCATEs elevspørreskjema, basert på TriPod survey (skoleåret 2021–22).

CARE	Jente	N	Gutt	N	Annet	N
1. Læreren får meg til å føle at han/hun virkelig bryr seg om meg.	3,83	520	3,97	447	3,73	30
2. Hvis det er noe som plager meg, tror jeg læreren forstår det.	3,71	517	3,84	446	3,65	30
3. Læreren prøver virkelig å forstå hvordan elevene har det.	3,72	520	3,92	448	3,70	30
37. Læreren har forståelse for at elevene er slitne eller har hatt en lang dag.	3,41	503	3,58	430	3,41	29
38. Læreren bruker tid på å hjelpe alle elevene.	4,00	512	4,05	431	4,07	30
Gjennomsnitt Care	3,73	493	3,87	421	3,71	29

Note. Nummereringen på de fem spørsmålene henviser til rekkefølgen i spørreskjemaet.

Tabell 6-2 viser at utsagnet om at læreren bruker tid på å hjelpe alle elevene (utsagn 38) har det høyeste gjennomsnittet, mens hvorvidt læreren har forståelse for at elevene er slitne eller har hatt en lang dag (utsagn 37) har lavest gjennomsnitt. Det gjelder for alle kjønnskategoriene. Utsagn 3 har statistisk signifikante forskjeller mellom jenter og gutter i den forstand at gutter gir læreren høyere skår når det gjelder deres oppfatninger av om læreren virkelig prøver å forstå hvordan de har det. Oppsummert viser funnene at de fleste elevene rapporterer at de opplever at læreren virkelig bryr seg om dem.

I Tabell 6-3 ser vi på kategorien Confer (respekt, diskusjon og inkludering) og ser på gjennomsnittet fordelt på kjønn.

Tabell 6-3. Gjennomsnittsskår av enkeltspørsmål knyttet til Confer fordelt på kjønn (N=1006). EDUCATEs elevspørreskjema, basert på TriPod (skoleåret 2021–22).

CONFER	Jente	N	Gutt	N	Annet	N
27. Læreren vil at vi skal dele tanker med hverandre.	3,91	516	3,99	435	3,48	29
28. Elevene får være med og bestemme hvordan de forskjellige aktivitetene skal gjøres i timene.	2,98	513	3,17	436	2,86	29
29. Læreren gir oss tid til å forklare tanker og ideer som vi har.	3,72	514	3,84	435	3,59	29
30. Elevene tar gjerne ordet og sier hva de mener om arbeidet i timene.	3,35	511	3,57	432	3,15	30
31. Læreren respekterer mine ideer og forslag.	3,96	510	4,01	437	3,77	30
Gjennomsnitt Confer	3,58	488	3,72	423	3,37	29

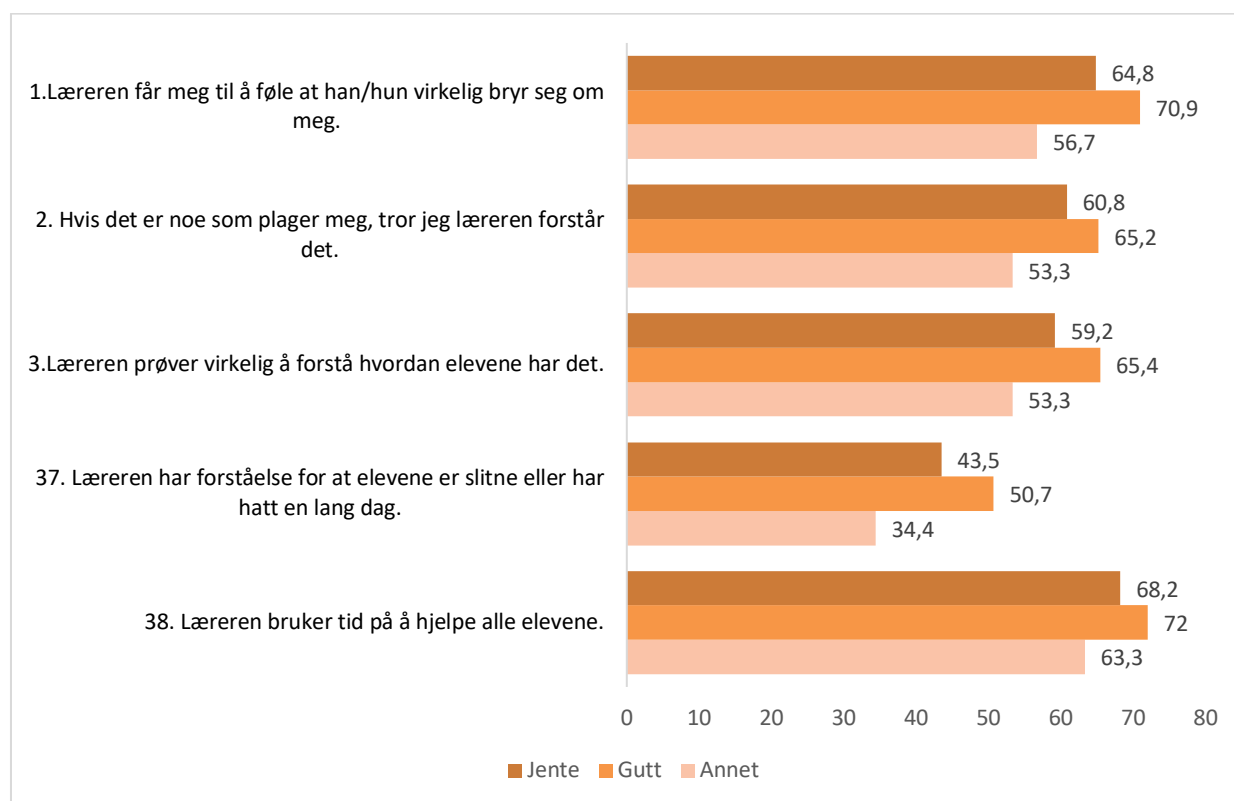
Note. Nummereringen på de fem spørsmålene henviser til rekkefølgen i spørreskjemaet.

Tabell 6-3 viser at utsagnet om at læreren respekterer elevenes ideer og forslag har det høyeste gjennomsnittet. Det laveste gjennomsnittet har utsagn 28 om elevmedvirkning. Her er det statistisk signifikante forskjeller mellom jenter og gutter i den forstand at gutter gir læreren høyere skår på elevmedvirkning, og dette gjelder også spørsmål 30 om at elevene tar gjerne ordet og sier hva de mener om arbeidet i timene. Når det gjelder utsagnene knyttet til *Confer* ser vi noe tydeligere kjønnsforskjeller enn i svar knyttet til *Care*, og elever i kategorien «annet» gir gjennomsnittlig lavere skår enn de i kategoriene gutter og jenter. Det at både *Care* og *Confer* får relativt høy skår tyder på at elevene opplever en balanse mellom omsorg og inkludering, noe som gir gode forutsetninger for læring og mestring i klasserommet.

6.4 Elevene mener at de ofte eller alltid får omsorg fra lærerne

I det følgende viser vi prosentandelen av elever som svarer «ofte» eller «alltid» på utsagn knyttet til *Care* og *Confer*. På utsagn 1 om elevene opplever at læreren virkelig bryr seg, svarer 64,8 % av jentene «ofte» eller «alltid», mens 70,9 % av guttene oppgir dette svaralternativet.

I studien vår ser det ut til at gutter opplever at læreren virkelig bryr seg oftere enn andre elever i klassen (se Figur 6-1). Når det gjelder utsagn 2 om læreren forstår det dersom noe plager en elev, oppgir 65,2 % av guttene at læreren forstår dette «ofte» eller «alltid», mens dette gjelder for 60,8 % av jentene. På utsagn 3, oppgir 65,4 % av guttene at læreren ofte eller alltid prøver å forstå hvordan de har det, mens dette gjelder for 59,2 % av jentene. På utsagnet om læreren har forståelse om elevene er slitne eller har hatt en lang dag, er igjen guttene de mest positive og 50,7 % rapporterer at de opplever slik forståelse ofte eller alltid, mens dette gjelder for 43,5 % av jentene. På utsagn 38 ligger prosentandelen som svarer «ofte» eller «alltid» på over 60 % for alle, og her er det noe mindre kjønnsforskjeller enn vi ser i de foregående utsagnene.

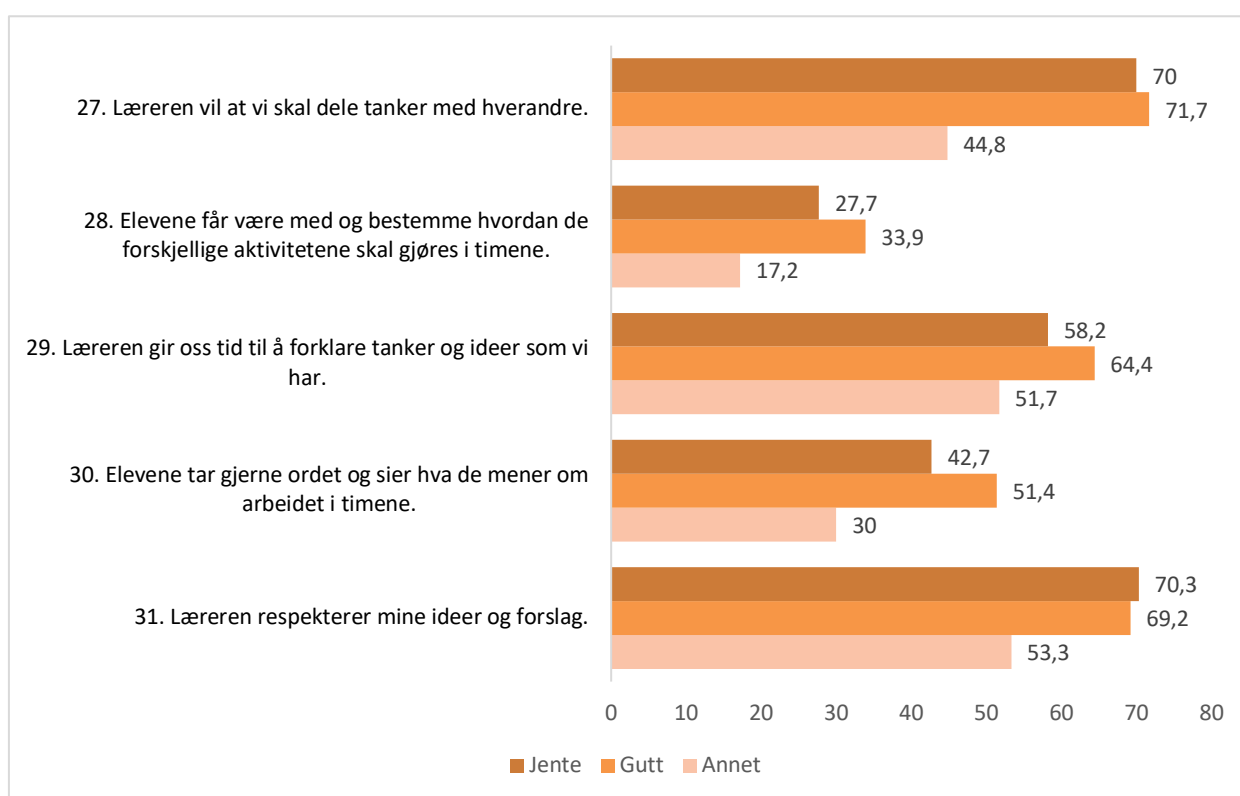


Figur 6-1. Prosentandel elever som svarer «ofte» eller «alltid» på utsagn knyttet til *Care*.

6.5 Elevene mener at de ofte eller alltid blir inkludert av lærerne

Når vi ser nærmere på prosentandelen av elever som svarer «ofte» eller «alltid» på utsagn knyttet til området *Confer* er guttene de mest positive, men jentene følger tett etter på alle utsagn bortsett fra utsagn 31, der jentene er mer positive (70,3 %) enn guttene. Det handler om elevenes opplevelse av at lærere respekterer deres ideer og forslag i undervisningen og her oppgir 69,2 % av guttene at læreren «ofte» eller «alltid» gjør dette.

Når det gjelder utsagn 27 om elevenes oppfatninger av om læreren vil at de skal dele tanker med hverandre og utsagn 29 om læreren gir dem tid til å forklare tanker og ideer de har, svarer hhv. 70 % og 58,2 % av jentene at de opplever dette «ofte» eller «alltid» og guttene ligger på hhv. 64 % og 71,7 %. For utsagn 28 og 30 er det færre elever som «ofte» eller «alltid» opplever at de får være med å bestemme hvordan de forskjellige aktivitetene skal gjøres i timene. For utsagn 28 oppgir 33,9 % av guttene dette svaralternativet, mens det gjelder for 27,7 % av jentene og kun for 17,2 % i gruppen «annet». For utsagn 30 om elevene tar ordet og sier hva de mener om arbeidet i timene, oppgir 51,4 % av guttene at dette skjer «ofte» eller «alltid». Dette gjelder for 42,7 % av jentene. Dette illustreres i Figur 6-2.



Figur 6-2. Prosentandel elever som svarer «ofte» eller «alltid» på utsagn knyttet til *Confer*.

6.6 Oppsummering

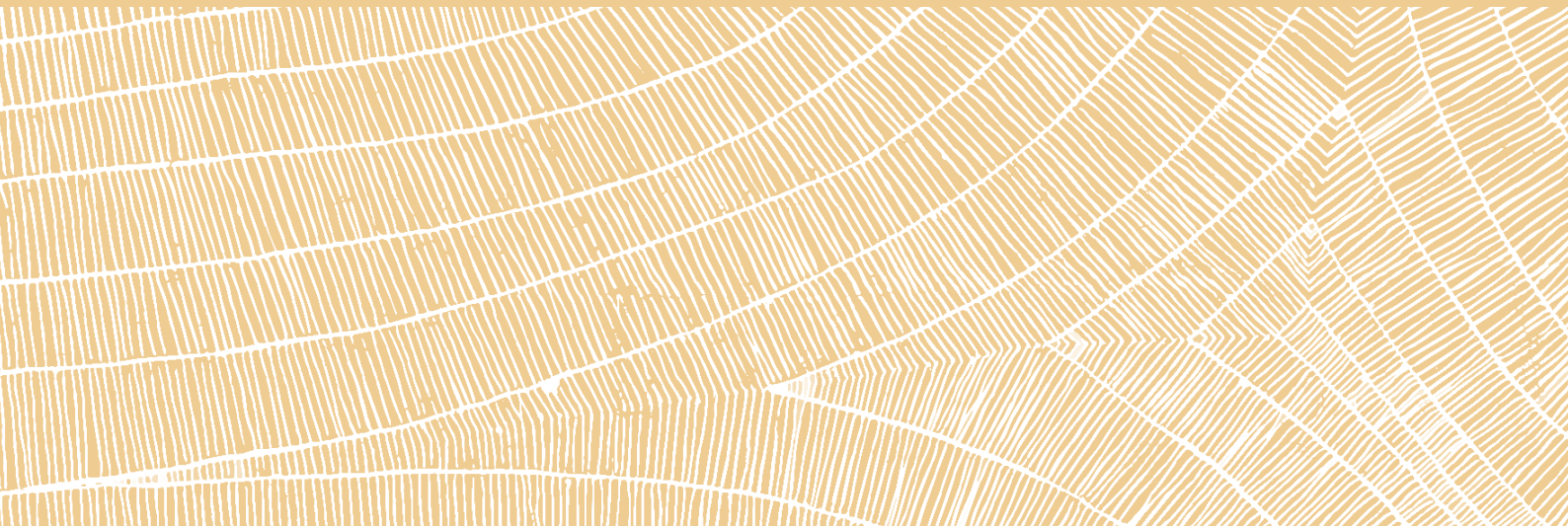
I denne delen har vi sett på elevenes svar på et spørreskjema om hvor ofte de opplever å få personlig støtte fra sine faglærere i undervisningen. Funnene viser at de fleste elevene opplever at læreren bryr seg om dem og at læreren respekterer deres ideer og forslag. Dette kan bety at lærerne skaper gode forutsetninger for elevenes læring og livsmestring i fagene.

Vi ser også kjønnsforskjeller, der guttene uttrykker at de opplever omsorg og inkludering fra lærerne noe oftere enn andre elever i klassen. Det å skape et klassemiljø der unge mennesker føler seg komfortable med å uttrykke sine meninger og følelser er en viktig forutsetning for å kunne undervise om livsmestring (WHO, 2020) og elevene som har svart på spørsmålene om omsorg (*Care*) og inkludering (*Confer*) fra sine faglærere indikerer at de opplever det ofte eller alltid. Det legger et godt grunnlag for inkludering og tematisering av livsmestring i fagene og i klasserommet.

Resultatene viser at de 1006 elevene i de 58 klasserommene i EDUCATE gir sine faglærere en gjennomsnittskår på mellom 3,37 og 3,87 i kategoriene *Care* and *Confer*, noe som er godt over middels på en skala fra 1 til 5. Dette indikerer at elevene opplever at lærerne ofte gir omsorg og skaper gode relasjoner i undervisningen (gjennomsnitt *Care*: 3,8). Elevene opplever at lærerne oppmuntrer dem til å delta i undervisningen og respekterer deres forslag og ideer (gjennomsnitt *Confer*: 3,6). Samlet sett viser resultatene at elevene opplever at lærerne ofte gir personlig støtte (personal support) i de sju fagene. Disse funnene er i tråd med tidligere studier fra klasser på ungdomstrinnet som har brukt samme spørreskjema (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Brevik et al., 2020). Betydningen av å bruke samme spørreskjema i EDUCATE som i tidligere studier, gjør at vi senere kan sammenligne resultatene fra LK20 i EDUCATE over tid, for eksempel utviklingen i elevsvar fra 8. klasse til elevsvar i 10. klasse to år senere. Bruken av spørreskjemaet TriPod gjør at vi også kan vurdere i hvilken grad elevenes opplevelser av personlig støtte fra faglærer i undervisningen skiller seg fra andre elevers opplevelse av dette i LK06, noe som kan indikere mulige praksisendringer ved innføringen av LK20.

DEL 7

Hvordan mestre livet i 8. klasse?



7 Hvordan mestre livet i 8. klasse?

I denne avsluttende delen trekker vi frem hovedfunnene i EDUCATE Rapport 2 og diskuterer implikasjoner for skolen og for lærere. *Formålet med rapporten er å bidra til økt kunnskap om hva livsmestring er i 8. klasse, og evaluere om inkludering av livsmestring i klasserommet fører til ønsket praksisendring i sju fag.*

Skolen har alltid handlet om å ruste elevene for livet her og nå og for veien videre og livet utenfor skolen. Dette er gjort mer eksplisitt i det nye læreplanverket. Derfor er det gledelig at vi finner at de fleste lærerne vi har fulgt i 8. klasse benyttet seg av muligheten til å jobbe med livsmestring i fagene. Fagfornyelsen vektlegger nye sider ved undervisningen, der elevenes deltakelse i undervisningen og undervisningens relevans for elevenes evne til å mestre livet er blitt viktigere. En utfordring for skolen blir å komme fram til en felles fortolkning av livsmestring og forberede kollegiet på livsmestring som et mangfoldig konsept.

Vi har filmet naturlig forekommende undervisning i fagene, der vi eksplisitt ba lærerne om å gjennomføre ordinær undervisning uten noen endringer i undervisningsopplegg eller tilpasning til livsmestringstematikk mens vi filmet. Det betyr at skolene og lærerne som deltok ikke er bedt om å undervise spesifikt i livsmestring. I tillegg til dette har vi i denne rapporten sett nærmere på hvordan realiseringen av livsmestring slik det er beskrevet i LK20 påvirker og eventuelt endrer klasseromspraksis i fagene, ved å undersøke læreres perspektiver på slike praksisendringer og erfaringene med klasseromspraksisene blant både dem og elever.

Hovedmålet med denne rapporten er å belyse hvordan undervisningen i sju fag bidrar til at elevene mestrer livet i 8. klasse. Vi stiller følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hva kjennetegner livsmestring i klasseromspraksiser i sju fag?
- 2) Hvordan beskriver lærerne livsmestring generelt og i sine fag?
- 3) Hva sier elevene om faglæreres omsorg til og inkludering?
- 4) Fører inkludering av livsmestring i klasserommet til ønsket praksisendring?

I denne rapporten presenterer vi resultater fra EDUCATEs første runde med innsamling av empiriske data, nærmere bestemt kvalitative og kvantitative analyser av hva som kjennetegner klasseromspraksiser når livsmestring inkluderes og tematiseres i fagene. Dataene ble samlet inn skoleåret 2021–22, det første skoleåret etter at det nye læreplanverket ble tatt i bruk. Kunnskapsløftets læreplanverk LK20 ble innført høsten 2020, et skoleår preget av nedstengning og hjemmeskole. Skoleåret 2021–22 ble også berørt av smittesituasjonen, men langt mindre enn året før. Det er viktig å dokumentere implementeringen av livsmestring i LK20, og det er spesielt viktig å gjøre det i 8. klasse, det første året på ungdomstrinnet og det første året etter nedstenging. Livsmestring kunne ikke vært mer aktuelt tema og vi er heldige som har fått dokumentere dette. Når vi har valgt å undersøke klasseromspraksiser i 8. klasse, er det også for å få et grunnlag før vi kommer tilbake til skolene i 2023–24 når elevene går i 10. klasse. Da er det spesielt interessant å se om vi ser praksisendringer i de samme klassene med to års mellomrom. Vi vil derfor ikke belyse praksisendringer på tvers av reformer på nåværende tidspunkt, men inkludere det i EDUCATEs sluttrapport høsten 2025. Når det er sagt, er det viktig å presisere at til tross for innføring av ny reform og «ny» tematikk som livsmestring, kan vi ikke gå ut fra at vi ser praksisendringer umiddelbart etter innføring av LK20.

7.1 Hva kjennetegner livsmestring i klasseromspraksiser i sju fag?

Noe av det første som møter oss når vi analyserer videodataene som er samlet inn i sju fag og 58 klasserom i 8. klasse, er at *livsmestring inkluderes i alle fag og i nesten alle klasserom*. Dette er vi glade for, men klasseromspraksisene vi observerer er ikke nye i seg selv. Vi ser samme praksiser som fagene har jobbet med lenge, men som nå har fått ny innpakning. For eksempel er arbeid med følelser og mellommenneskelige relasjoner i skjønnlitteratur i norskfaget velkjent, det samme er etisk refleksjon i KRLE, og kroppspress i naturfag og samfunnsfag. Det som derimot er nytt, er hvordan lærerne knytter livsmestring eksplisitt til elevenes mestring av eget liv og *initierer elevaktive tilnærminger til livsmestringstematikk*. Samtidig får *fagspesifikk livsmestring* oppmerksomhet og knyttes blant annet til kommunikasjon, problemløsning, interkulturell kompetanse og håndtering av utfordringer, i tråd med overordnet del og livsmestringsferdighetene presentert av Verdens helseorganisasjon (WHO, 2003, 2020). Dermed får det nye temaet et utvidet handlingsrom, som vi ønsker å diskutere i denne rapporten.

Vi observerte livsmestringspraksiser i alle de sju fagene og nesten alle de 58 klasserommene, kun i fem klasserom observerte vi ingen livsmestringstematikk. Lærerne viser mangfoldige tilnærminger til tematikken, bruker ulike perspektiver og støtter seg på beskrivelser av livsmestringsrelevante faktorer fra læreplanen i fagene og fra overordnet del. Gjennom dette har vi identifisert tre klasseromspraksiser knyttet til livsmestring som spiller godt sammen, men likevel gjenspeiler tre relativt ulike måter å jobbe med livsmestring på:

1. livsmestring som tematisering gjennom faglig innhold,
2. livsmestring som elevenes egen mestring i faget, og
3. arbeid med et inkluderende læringsmiljø som en forutsetning for elevenes livsmestring.

For lærere kan økt vektlegging av livsmestring bety endring i undervisningsmetoder. Fagspesifikk livsmestring kan kreve en mer helhetlig tilnærming til undervisningen, og inkludere refleksjon, dialog, og økt elevinvolvering. Innføring av livsmestring i fagenes læreplaner kan utfordre tradisjonelle undervisningsmetoder fordi tematisering av livsmestring som innebærer å bidra til at «elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) kan være krevende å gjennomføre. Vi mener det er viktig at skolen setter livsmestring på agendaen, ikke bare i undervisning, men for å komme fram til en felles fortolkning av livsmestring, og diskutere i kollegiet hva som kjennetegner deres livsmestringspraksiser. Ser de på livsmestring som et mangfoldig konsept, jobber de med livsmestring på en eller flere av de tre måtene nevnt over, og hva de ønsker å gjøre fremover i sine klasseromspraksiser.

7.2 Livsmestring på fagenes premisser

Det nye handlingsrommet som skapes rundt livsmestring gjenspeiles også i noen strukturelle endringer. Disse endringene preger lærerens undervisning, elevenes deltakelse i læringsaktiviteter og fagspesifikke sider ved måter livsmestring inkluderes på i fagene. Livsmestring ble innført som del av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», slik at elevene får jobbe med tematikken intensivt i korte perioder avsatt til tverrfaglig arbeid. Det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» er ofte satt på dagsorden i skolen som temauke eller prosjektarbeid på tvers av fag hvor timeplanen blir løst opp i en begrenset periode. Samtidig presiseres det i overordnet del at «målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). I EDUCATE ser vi ikke på det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», men livsmestring innad i sju fag. Dette er gjort ut fra vektleggingen av livsmestring i LK20 ikke bare som et tverrfaglig tema, men også som en viktig del av «vanlig» undervisning i alle fag, med tilhørende kompetansemål i fagene.

Bekymringen som ble ytret før innføringen av LK20 om at livsmestring ville ta tid fra undervisning i fagene ser ut til å være ubegrunnet. Det er ingen ting i vårt datamateriale som tyder på det. Ansvaret for livsmestring ligger i fagene, der elevene skal jobbe med livsmestring som en del av den faglige kompetansen, jevnlig og over tid. Det er altså ikke nok å arrangere tverrfaglige temauker eller prosjekter i ny og ne. Som en av norsklærerne presiserer (hentet fra 4.8):

Vi som er lærere må ta tak i ting, altså skjer det noe i samfunnet eller i klassen eller individuelt så må vi ta tak i det der og da [...], ta en pause fra det vi driver med når det er viktig. Og det kan vi aldri slutte med, det er en del av jobben. (lærer Carla, intervju)

Det er her vi ser potensialet i den fagspesifikke livsmestringstematikken. Hvis elevene skal få rom til å mestre eget liv som en del av undervisningen, må det innpasses i fagene på en uanstrengt måte, som en naturlig del av det grunnleggende arbeidet i fagene. Forhåpentligvis gjør det at elevene blir tryggere på å mestre livet, fordi en faglig vektlegging gjenspeiler at ulike elever kan få mestre ulike sider ved livsmestring i fagene på ulike måter og på ulike tidspunkt. Livsmestring ser ikke ut til å kun være undervist som et tverrfaglig tema, men i høyeste grad som fagspesifikk livsmestring, noe våre funn tydelig viser. For å få til større praksisendringer og utbytte for elevenes mestring av eget liv er det svært viktig å sette av tid til kontinuerlig arbeid med livsmestring i selve fagene og ikke kun i avgrensede perioder (jf. Nasheeda, 2019).

7.3 Fagspesifikk livsmestring

Det nye handlingsrommet som skapes rundt livsmestring gjenspeiles også i lærernes beskrivelse av fagspesifikk livsmestring, som noe annet enn livsmestring som del av et tverrfaglig undervisningsopplegg. Her eksemplifisert som problemløsning i matematikk (hentet fra 4.6):

Det er litt sånn jeg kanskje tenker inn i matematikken, hvordan få elevene til å blomstre og få tro på seg selv? [...] Det handler om at du får problemløsningsoppgaver, om de er matematiske eller hva de er, så handler det om at man hele tiden vil, i livet da, støte på problemer og hva gjør man? Er det total kollaps eller setter man seg ned og prøver å løse det, ikke sant? Det handler om noen verktøy, da, og hva og hvordan man går frem for å gjøre noe med dette, fordi det vil de møte på bestandig. (lærer Sara, intervju)

En hovedtendens vi ser på tvers av klasserommene er at *arbeidet med livsmestring er godt integrert i fagene*. Det undervises ikke *i* eller *om* livsmestring, men livsmestring tematiseres *gjennom* fagene, som hvordan arbeid med rasisme og krenkende språk i engelskundervisningen hjelper oss å forstå både fortid og nåtid, selv om det kan være vanskelig (hentet fra 4.3):

Sometimes when we try to talk about stuff like this, there are so many strong feelings, it might be scary, we can get kind of worried about saying something wrong. But we have to try to talk about it anyway, we have to try to talk about big topics like racism and offensive language because they actually have a huge effect on the world right now. So it is not only important to understand our history, but it is important to understand our life right now. (lærer Iben, engelsktime)

Et annet eksempel på fagspesifikk livsmestring var i norskundervisningen der læreren knyttet det å skulle gjøre det slutt med noen til hvordan elevene kunne håndtere det i eget liv. Tematikken tas opp i helklassesamtale etter at klassen har lest novellen «Eg står her og skal slå opp med ei jente» av Rune Belsvik (hentet fra 4.8):

Men så lurder jeg på en ting. Hvis dere har en kjæreste, og så finner dere ut at dere skal ikke være sammen med den kjæresten noe mer ... Er det greit å sende en melding og gjøre det slutt på en Snap da? Eller på en tekstmelding? Eller bør man møte opp? Hva tenker dere? Hva er fair? (lærer Carla, norsktime)

Her gir læreren også et råd som en form for modellering av hvordan en vanskelig livssituasjon kan håndteres: «Man gruer seg jo til å såre andre rett i ansiktet. Mm. Men jeg synes jo det er en ganske uting å skulle sende melding. Man bør være tøff nok.» Slik understreker hun betydningen av å mestre motstand på en ordentlig måte (jf. Brevik, 2023; Siljan, i fagfelleevaluering). Vi kan ikke ta for gitt at elevene oppfatter disse fagspesifikke sammenhengene, selv om læreren legger vekt på å skape dem (jf. Brevik et al., 2020). Undervisningen bidrar dermed til å synliggjøre den viktige koblingen mellom livsmestring og faglig innhold. Vi mener at selve kjernen for å få til ønsket praksisendring er koblingen mellom de ulike elementene, ikke bare livsmestring i seg selv, men fagspesifikk livsmestring.

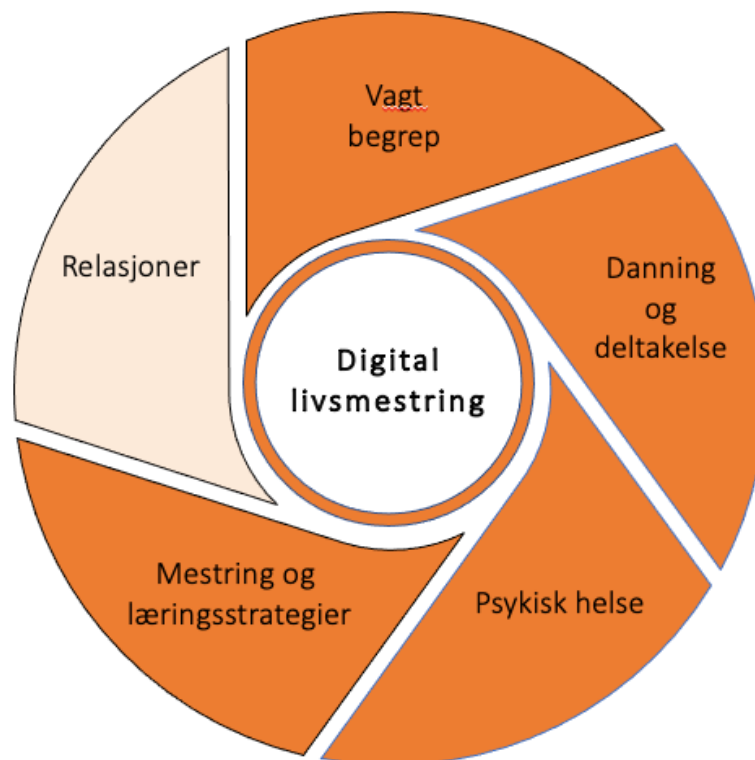
7.4 Hvordan beskriver lærerne livsmestring generelt og i sine fag?

I intervjuene som ble tatt med lærerne vi filmet så vi noen hovedtemaer som ble nevnt flere ganger, uavhengig av hvilke fag lærerne underviste. Der påpekte lærerne at livsmestring er noe de alltid har drevet med. Det er fristende å tolke dette som at LK20 *ikke* har bidratt til noen praksisendringer ennå. Det som likevel viser en viss endring, er at lærerne ser ut til å ha økt sin bevissthet om tematikken. Dette ser vi i forskjellen mellom lærernes logg 1 og logg 2 og hvordan lærerne griper anledningen når den byr seg til å ta opp livsmestring med elevene i klasserommet.

Vi observerer at lærerne opplever at livsmestring dreier seg om temaer som er relatert til skolens mandat fra LK20s overordnede del og indirekte knyttes til livsmestring i fagene. Dette er aspekter som for eksempel psykisk helse og relasjoner som bidrar til at elevene kan mestre livet sitt på en god måte. Målet er å gi elevene strategier og kunnskap de trenger for å håndtere utfordringer og ta gode valg, og som bidrar til trivsel og mestring på skolen. Som vi ser i figur 7-1 er relasjoner en av hovedfunnene i lærerintervjuene, som er lagt i en lysere farge, noe som betyr at de ikke er direkte knyttet til undervisning i fagene. Vi mener derfor at relasjoner ikke kan skilles fra livsmestring i fagene, fordi

relasjoner er en *forutsetning* for elevenes livsmestring (se også Del 6). En slik livsmestringskompetanse har derfor stor betydning for de mer konkrete og fagspesifikke aspektene knyttet til livsmestring i kompetansemålene og overordnet del i læreplanverket. Oppsummert finner vi seks kategorier som lærerne knytter til livsmestringsbegrepet, med digital livsmestring som et særskilt livsmestringstema:

- a. at begrepet er vagt og oppleves utydelig for lærerne,
- b. at det dreier seg i stor grad om å bidra med danning og elevenes aktive deltakelse i samfunnet,
- c. elevenes psykiske helse var også nevnt som en viktig del av livsmestring,
- d. og det var også mestring og strategier når elevene jobber med fagene,
- e. relasjonene mellom lærer og elev, men også mellom elever, og mellom elever og andre personer i samfunnet er sentralt,
- f. siste hovedtemaet er det som går på digitale flater og kommer innom alle de andre og det er digital livsmestring dvs. hvordan håndtere livet på digitale flater.



Figur 7-1. Digital livsmestring som et særskilt livsmestringstema

7.5 Omsorg og inkludering som forutsetning for livsmestring

Elevene forteller om gode forutsetning for å jobbe med livsmestring i de klasserommene vi har besøkt. Gjennom analyser av 1006 elevsvar på spørreskjemaet TriPod viser funnene at de fleste elevene opplever at læreren bryr seg om dem og at læreren respekterer deres ideer og forslag. I de 58 klasserommene vi var inne i får lærerne på en skala fra 1 (aldri) til 5 (alltid) et gjennomsnittskår på mellom 3,37 og 3,87. Elevene rapporterer at de opplever at lærerne ofte eller alltid oppmuntrer dem til å delta i undervisningen og respekterer elevenes forslag og ideer. Samlet sett viser resultatene at elevene opplever at lærerne ofte gir personlig støtte i alle de sju fagene vi har undersøkt og at de opplever at lærerne virkelig bryr seg om dem. Vi ser også kjønnsforskjeller, der guttene uttrykker at de opplever omsorg og inkludering fra lærerne noe oftere enn andre elever i klassen.

Dette indikerer at lærerne i de sju fagene skaper gode forutsetninger for elevenes livsmestring i klasserommet. Når lærerne i intervjuene forteller at de opplever livsmestringsbegrepet som mangfoldig, og at det inkluderer både relasjonsaspekter og en vektlegging av elevenes mestring, så bekrefter elevene dette i TriPod-undersøkelsen. De opplever ofte eller alltid å bli sett og hørt av sine lærere. Dette er en trend vi har sett de siste årene i norsk skole. Det å skape et læringsmiljø der unge mennesker føler seg komfortable med å uttrykke sine meninger og følelser er en viktig forutsetning for å kunne tematisere livsmestring gjennom fag (WHO, 2020) og noe som bør vektlegges som en del av arbeidet med livsmestring fremover.

7.6 Fører inkludering av livsmestring i klasserommet til ønsket praksisendring?

Livsmestring kan med fordel gjøres mer relevant for elevenes mestring av medgang og motgang i eget liv, både i og utenfor skolen. Det er her de ønskede praksisendringene virkelig kan skapes – for å kunne «påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv [slik at] elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte», slik det presiseres i overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Her ser vi hvordan en lærer gjør nettopp det, han insisterer på at eleven må ha tro på seg selv uten å stille urealistiske krav til egen mestring i faget (lærer Lukas, matematikktime, hentet fra 4.6):

- Lukas: Hvordan går det?
Elev: Greit.
Lukas: Fått til, er du fornøyd med det du har fått til?
Elev: Passe.
Lukas: Hvorfor bare passe?
Elev: For jeg har hoppa over noen [...]
Lukas: Men hadde du forventet at du skulle få til alt?
Elev: Nei.
Lukas: Nei. Så, da skjønner jeg ikke hvorfor du ikke er fornøyd?
Elev: Jeg er sånn passe fornøyd. Helt greit.
Lukas: Men poenget mitt er at du er jo streng med deg selv hvis du får til omtrent det du forventet, sånn bør du være fornøyd, sant?
Elev: Ja.

- Lukas: Ja. Hvis jeg nå skulle bestemme at i morgen skulle jeg spille basketkamp, og jeg har tenkt å være banens beste og skåre 50 mål, jeg har aldri spilt basket. Hadde det vært, hvis jeg kommer ut der og klarer det ikke, burde jeg vært skuffet da? Eller hva tenker du?
- Elev: Egentlig ikke.
- Lukas: Man må ha med liksom det man forventer i det, sånn at du ikke er så streng med deg selv, jeg synes du har jobbet utrolig bra i mattetimen, du er med, du følger med på tavla, du er flinkere på å rekke opp hånda, du er flinkere til å delta, du har gjort masse hjemme, du får til mer og mer. Dette er en utrolig positiv utvikling da.
- Elev: Jeg prøvde.
- Lukas: Ja, det klarer du. Ja.

Hvis vi ønsker å se tydelige praksisendringer må det arbeides eksplisitt med livsmestring i fagene. Til dette finnes ulike måter å styrke elevenes læring og ruste dem til å håndtere medgang, motgang og personlige eller praktiske utfordringer, men en forutsetning er å knytte livsmestringsrelevant tematikk til elevenes mestring av eget liv, må det sies og eksemplifiseres, slik at elevene selv opplever at dette er relevant for dem. Eksempelene her i Del 7 og eksempelene i de fagspesifikke kapitlene i Del 4 viser gode modeller for hvordan dette kan gjøres, både ved å knytte livsmestring til noens liv (skår 3) og til elevenes liv (skår 4). Eksempelene viser også hva som kjennetegner livsmestringsrelevant undervisning som ikke gjøres eksplisitt (skår 2), slik at lærere kan få gode modeller for egen praksisendring.

7.7 Fag og liv sett i sammenheng

Avslutningsvis ønsker vi å fremheve at til tross for at lærerne opplever at begrepet livsmestring fremstår som vagt i læreplanen, observerer vi livsmestringspraksiser blant lærere i sin vanlige «naturalistiske» undervisning – i alle de sju fagene og i 53 av de 58 klasserommene. Det tyder på at lærerne anerkjenner betydningen av fagspesifikk livsmestring, men at de trenger støtte for å kunne knytte disse praksisene tydeligere til *elevenes* mestring av eget liv og dermed gjøre livsmestringsundervisningen relevant for elevene – og kunne se fag og liv i sammenheng. Våre analyser indikerer at undervisningen som oftest er knyttet til generell tematisering av livsmestringsfaktorer, jf. skår 2 ut fra EDUCATES livsmestringsprotokoll, hvor koblingen til elevenes liv ikke er gjort. For å få til ønsket praksisendring er det derfor viktig med tydeliggjøring av livsmestringsbegrepet (fra politisk hold og i samarbeid med lærerorganisasjonene). Det er viktig at lærere får tolkningsstøtte og kompetansehevende tiltak når nye konsepter er innført i læreplanen.

Lærere kan bygge på det gode arbeidet de allerede gjør i fagene og jobbe videre med fagspesifikk livsmestring i klasserommet på en variert måte, jf. skår 3 og 4 i EDUCATES livsmestringsprotokoll, der en eller flere av elevene deltar i læringsaktiviteter som kan ha betydning for mestring av *eget* liv og der læringsaktivitetene knyttes direkte til det å håndtere medgang eller motgang, personlige eller praktiske utfordringer, jf. skår 4 i EDUCATES livsmestringsprotokoll. Til tross for at elevene ofte opplever støtte og inkludering fra sine faglærere, innebærer vår observasjonsanalyse at det er essensielt å gjøre den fagspesifikke livsmestringen i de sju fagene enda mer relevant for elevenes eget liv. Vi håper at denne rapporten sammen med både livsmestringsprotokollen og våre hovedfunn vil tydeliggjøre hva innføringen av livsmestring har betydd for det «å mestre livet i 8. klasse» så langt og hva den kan bety i tiden fremover.

Referanser

- Andersen, K. M., & Sigurdsson, L. (2019). Praksisnær viden og refleksjon over religion og dannelses. *Tidsskrift for Profesjonsstudier*, 15(29), 54–61.
- Andersen, K. M., & Sigurdsson, L. (2020). *Religionsdidaktik i praksis: Dannelse til religiøs myndighet*. Eksistensen.
- Andreassen, A. V. (2021). *Putting life skills into practice: Insights from an English classroom*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask*. Hans Reitzel
- Bakken A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 8/21. NOVA, Oslo Met. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Universitetsforlaget.
- Bartholdsson, Å., Gustafsson-Lundberg, J., & Hultin, E. (2014). Cultivating the socially competent body: bodies and risk in Swedish programmes for social emotional learning in preschools and schools. *Critical Studies in Education*, 55(2), 201–212. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.889733>
- Bech, E. C. (2019). *Livsmestring og identitetsutvikling i tverrfaglig seksualundervisning En samfunnsfagdidaktisk dybdeanalyse av en tverrfaglig undervisningsperiode om seksualitet og kropp på 9. trinn*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K. & Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 3–29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>
- Bjørndal, K. E. & Bergan, V. (2020). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M., Tengberg, M. & Klette, K. (2021). Why – and how – should we measure instructional quality? I Blikstad-Balas, M. Klette, K. & Tengberg, M. (Red.), *Ways of analyzing teaching quality. Potentials and pitfalls* (s. 9–20). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215045054-2021-00>
- Brevik, L. M. (2019). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing*, 32(9), 2281–3210. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09951-w>
- Brevik, L. M. & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed methods design. I E. I. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Klasseromsforskning: Hva vet vi og hvordan gjør vi det?* (s. 47–70). Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M. & Rindal, U. (2020). Language use in the classroom: Balancing target language exposure with the need for other languages. *TESOL Quarterly*, 54(4), 925–953. <https://doi.org/10.1002/tesq.564>
- Brevik, L. M., Doetjes, G., Bakken, J., Baran, F. M., Beiler, I. R., Brkan-Musad, A., Buchholtz, N., Hartvigsen, K. M., Ødegaard, M. & Aashamar, P. N. (2020). *Tospråklig opplæring på fagenes premisser. Rapport fra Evaluering av tospråklig opplæring i skolen (ETOS-prosjektet)*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/etos/brevik---doetjes-%282020%29-tospraklig-opplering-pa-fagenes-premisser.pdf>
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Doetjes, G. & Barreng, R. L. S. (2023). *Å observere fagfornyelsen i klasserommet. Observasjonsprotokoller for livsmestring, utforskning og digital kompetanse*. Rapport 1 fra forsknings- og evalueringsprosjektet EDUCATE ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo.
- Buli-Holmberg, J., & Engebretsen, C. B. (2022). *Sosial selvoppfatning og livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Burner, T., Alvestad, K. C., Brazier, E., Gustavsen, T. S., Kacerja, S., Ruud, L. C., Salvesen, G. S. & Schipor, D. (2022). EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen: Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag. Arbeidspakke 1, Delrapport 1. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3001411>
- Bybee, R.W. (2018) Scientific literacy in environmental and health education. I A. Zeyer & R. Kyburz-Graber (Red.), *Science, environment, health. Towards a renewed pedagogy for science education* (s.49–67). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3949-1>
- Bäckman, O. & Nilsson, A. (2016). Long-term consequences of being not in employment, education or training as a young adult. Stability and change in three Swedish birth cohorts. *European Societies*, 18(2), 136–157. <https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1153699>
- Børhaug, K., Sæle, C. & Sætra, P. J. (2022). Innleiing – kjerneelementa i forskingsperspektiv. I K. Børhaug, O. R. Hunnes, & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 13– 46). Fagbokforlaget.
- Børne- og undervisningsministeriet (2019). *Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab: Fælles mål*. <https://emu.dk/grundskole/sundheds-og-seksualundervisning-og-familiekundskab/formaal?b=t5-t32>
- Carlsson, E. (2021). *Livsmestring i skolen: Samfunnsfagets muligheter og utfordringer med innføring av livsmestring som tverrfaglig tema*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Caspi, A., Houts, R. M., Ambler, A., Danese, A., Elliott, M. L., Hariri, A., Harrington, H., Hogan, S., Poulton, R., Ramrakha, S., Rasmussen, L. J. H., Reuben, A., Richmond-Rakerd, L., Sugden, K., Wertz, J., Williams, B. S & Moffitt, T. E. (2020). Longitudinal assessment of mental health disorders and comorbidities across 4 decades among participants in the Dunedin Birth Cohort Study. *JAMA Network Open*, 3(4), 1–14. <http://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.3221>
- Cina, A., Rösli, M., Schmid, H., Lattmann, U. P., Fäh, B., Schönenberger, M., Kern-Scheffelt, W., Randall, A. K. & Bodenmann, G. (2011). Enhancing positive development of children: Effects of a multilevel randomized controlled intervention on parenting and child problem behavior. *Family Science*, 2(1), 43–57. <https://doi.org/10.1080/19424620.2011.601903>
- Cohen, J. & Grossman, P. (2016). Respecting complexity in measures of teaching: Keeping students and schools in focus. *Teaching and Teacher Education*, 55, 308–317. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.017>
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A. & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4(50). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærers arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Dey, S., Patra, A., Giri, D., Varghese, L. A. & Idiculla, D. (2022). The status of life skill education in secondary schools. An evaluative study. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 12(1), 76–88.
- Doetjes, G., Brevik, L. M. & Barreng, R. L. S. (2022). *Tospråklig opplæring fra et skoleperspektiv. Tilleggsrapport fra Evaluering av tospråklig opplæring i skolen (ETOS-prosjektet)*. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/96031>
- Drugli, M. B. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based

- universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ekornes, S., & Øye, R. T. (2022). Inter-professional collaboration for the promotion of Public Health and Life Skills in upper secondary school – a Norwegian case study. *International Journal of School and Educational Psychology*, 10(4), 527–539.
<https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1915216>
- Engen, V. H. (2021). «Jeg prøver å kjenne på følelsen av mestring og pliktoppfyllelse – men jeg kan ikke finne den» Å mestre livet i norskfaglige tekster: en lærerfaglig analyse av «Evig søndag». [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.
- Erstad, O. & Klevenberg, B. (2019). Kunnskapsbygging, teknologi og utforskende Arbeidsmåter. I E. Knain, & S. D. Kolstø (Red.). *Elever som forskere i naturfag*. Universitetsforlaget.
- Evang, H. (2020). Matematikk for livet – elevers myndiggjøring som didaktisk rettesnor. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 283–296. Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-06>
- Ferguson, R. F. (2012). Can student surveys measure teaching quality? *Phi Delta Kappan*, 94(3), 24–28. <https://doi.org/10.1177/003172171209400306>
- Ferguson, R. F. & Danielson, C. (2014). How framework for teaching and Tripod /Cs distinguish key components of effective teaching. I T. J. Kane, K. A. Kerr & R. Pianta (Red.), *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the “Measures of effective teaching project”* (s. 98–143). Jossey-Bass.
- Finnish National Agency for Education. (2014). *National core curriculum for basic education*.
<https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education>
- Frøvik, J., Torstensen, R. & Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Pornografi og kritisk tenkning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen, & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 111–130). Universitetsforlaget.
- Geitle, E. H. (2022). *Livsmestring i matematikk gjennom et tverrfaglig undervisningsopplegg på ungdomstrinnet—En kvalitativ studie av tre lærers erfaring og av matematikkundervisning*. [Masteroppgave]. OsloMet.
- Gjerustad, C., Smedsrud, J. & Federici, R. A. (2019). *Systematisk arbeid med psykisk helse i skolen: spredning, bruk og implementering av eksterne skoleprogram*. NIFU Rapport 25. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2636313/NIFUrapport2019-25.pdf?sequence=4>
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Exploring variation in Norwegian social science teachers’ practice concerning sexuality education: Who teachers are matters and so does school culture, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 163–178.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869072>
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Gramsett, H. (2020). *Livsmestring i KRLE Hvordan forstår et utvalg KRLE-lærere livsmestring, og hvilke sammenhenger ser de mellom livsmestring og KRLE?* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English Language Arts and teachers’ value-added scores. *American Journal of Education*, 119(3), 445–470. <https://doi.org/10.1086/669901>
- Grunnloven. (2014). *Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>

- Gudmestad, K. (2021). *Litteraturen og livet? Hvordan implementere det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen i norskfaget?* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.
- Gudmundsdóttir, G. B., Holmarsdóttir, H. B., Mifsud, L., Teidla-Kunitsön, G., Barbovschi, M., & Sisask, M. (i trykk, 2023). Talking about digital responsibility: children's and young people's voices. I H.B. Holmarsdóttir, I. Seland, C. Hyggen, & M. Roth (Red.). *Understanding the everyday digital lives of children and young people*. Palgrave
- Gutierrez, S. B. (2015). Integrating socio-scientific issues to enhance the bioethical decision-making skills of high school students. *International education studies*, 8(1), 142–151.
<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n1p142>
- Halldórsdóttir, B. E., Jónsson, O. P. & Magnúsdóttir, B. R. (2016). Education for democracy, citizenship and social justice: The case of Iceland. I A. Peterson, R. Hattam, M. Zembylas & J. Arthur (Red.). *The Palgrave international handbook of education for citizenship and social justice*. Palgrave Macmillan.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473913851>
- Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 287–305.
<https://doi.org/10.1080/17437270701614782>
- Hassan, X., Macaro, E., Mason, D., Nye, G., Smith, P. & Vanderplank, R. (2005). *Strategy training in language learning-A systematic review of available research*. EPPI-Centre, University of London.
https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/mfl_rv1.pdf?ver=2006-03-02-124956-547
- Helleve, I., & Almås, A. G. (2021). Klasserommet som møteplass i ei digital tid. I H.E. Tjomsland, N.G. Viig & G.K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen. I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s.51–70). Fagbokforlaget.
- Hidle, K. M. W. & Skarpenes, O. (2021). «Formalistisk obskurantisme»? Forsøk på dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag, *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 3, 24–50.
- Hill, H. C. & Grossman, P. (2013). Learning from teacher observations: Challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard Educational Review*, 83(2), 371–384. <https://doi.org/10.17763/haer.83.2.d11511403715u376>
- Ibenfeldt, E. L. (2022). «Det viktigste er at vi slipper elever herfra som er mer i stand til å håndtere sitt liv enn det de var da de kom» Læreres forståelse av og arbeid med livsmestring i samfunnsfag. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Iversen, B. R. (2021). *Didaktisk anvendelse av Erlend Loes roman Muleum (2007): En litteraturredaktisk mastergradsoppgave*. [Masteroppgave]. Universitetet i Tromsø.
- Jónasson, J. T., Ragnarsdóttir, G. Bjarnadóttir, V. S. (2021). The intricacies of educational development in Iceland: Stability or disruption? I J. B. Krejsler & L. Moos (Red.), *What works in Nordic school policies? Mapping approaches to evidence, social technologies and transnational influences*. Springer.
- Jørgensen, P. R. (2021). «Fordi i novellen var det personen sitt perspektiv.» En studie av én norsk lærer og et utvalg Vg1- elever sine erfaringer med hvordan novelleundervisning kan fungere som inngang til det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk. Prosesser, rammer og sammenhenger. Sluttrapport fra arbeidspakke 1, EVA2020*. Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf

- Kim, B., Sullivan, J. L., Ritchie, M. J., Connolly, S. L., Drummond, K. L., Miller, C. J., Greenan, M.A. & Bauer, M.S. (2020). Comparing variations in implementation processes and influences across multiple sites: What works, for whom, and how? *Psychiatry Research*, 283, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112520>
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 122–139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kristiansen, S. J. (2022). Livsmestring og sanselighet i KRLE – perspektiver på angstmestring. I K. Larsen og S. J. Kristiansen (Red.), *Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget* (s. 169–187). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvello, Ø. (2021). Livsmestring i skolen og sentrale utviklingstemaer i ungdomsalder. I M. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 5–10: Mangfold og mestring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kyburz-Graber, R. (2018). Socio-scientific Views on Environment and Health as Challenges to Science Education. In A. Zeyer & R. Kyburz-Graber (Red.), *Science, Environment, Health. Towards a Renewed Pedagogy for Science Education* (s. 31–48). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3949-1>
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. [LNU] (2017). *Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen*. Rapport. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Lauritzen, L. M. (2019a). Bridging disciplines: On teaching empathy through fiction. *Tidsskrift for forskning i sykdom og samfund*, 31, 127–140.
- Lauritzen, L. M. (2019b). En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.), *Norsk litterær årbok 2019*. Samlaget.
- Lauritzen, L. M. (2021). *Det skal helst gå godt – Skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole*. [Doktoravhandling]. Universitetet i Tromsø. <https://hdl.handle.net/10037/22698>
- Lauritzen, L. M., Antonsen, Y. & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1–19. <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Lauvsnes, A. B. (2022). Om danning og livsmestring: Døden som eksistensielt tema i religions- og livssynsfaget. *Prismet*, 73(4), 257–277. <https://doi.org/10.5617/pri.10090>
- Lederman, N. G., Antink, A. & Bartos, S. (2014). Nature of Science, Scientific Inquiry, and Socio-Scientific Issues Arising from Genetics: A Pathway to Developing a Scientifically Literate Citizenry. *Science & Education* 23, 285–302. <https://doi.org/10.1007/s11191-012-9503-3>
- Lee, Y. C. (2007). Developing decision-making skills for socio-scientific issues. *Journal of Biological Education*, 41(4), 170–177. <https://doi.org/10.1080/00219266.2007.9656093>
- Lie, E. R. (2021). Livsmestring i skolen. Å lære lykke eller å lykkes? I I. Bostad (Red.), *Å høre hjemme i verden. Introduksjon til en pedagogisk hjemstedsfilosofi* (s. 197–216). Spartacus Forlag.

- Lund, V. H. (2022). *Folkehelse og livsmestring i religionsfaget på ungdomsskolen*. [Masteroppgave]. MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn. Læringsmiljøsenteret. (2022). *ROBUST: Et undervisningsopplegg som fremmer livsmestring blant elever på ungdomstrinnet*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskningsprosjektet-resilient>
- Löf, C. (2009). Livskunskap – en gränsöverskridande praktik i skolan. *Educare* (2–3), 101–118
- Löf, C. (2011). *Med livet på schemat: om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. [Doktoravhandling]. Lunds universitet.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag.
- McDaid, D., Park, A. L. & Knapp, M. (2017). *Commissioning cost-effective services for promotion of mental health and wellbeing and prevention of mental ill-health*. Public Health England.
- Medin, E. & Jutengren, G. (2020). Children's perspectives on a school-based social and emotional learning program. *Children & Schools*, 42(2), 121–130. <http://doi.org/10.1093/cs/cdaa007>
- Meld. St. 28 (2016–2017). *7 Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016>
- Ministry of Education, Science and Culture. (2014). *The Icelandic national curriculum guide for compulsory schools - with Subjects Areas*. https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adalnnsk_greinask_ens_2014.pdf
- Myskja, A. & Fikse, C. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Narvesen, C. E. (2019). *Livets skole: En utforskende studie av hvordan fem ungdomsskolelærere forstår livsmestring som begrep og tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Nash, R., Patterson, K., Flittner, A., Elmer, S. & Osborne, R. (2021). School-Based Health Literacy Programs for Children (2–16 Years): An International Review. *Journal of School Health*, 91(8), 632–649. <https://doi.org/10.1111/josh.13054>
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E. & Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities, *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362–379. <http://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>
- Nassaji, H. (2020). Good qualitative research. *Language Teaching Research*, 24(4), 427–431. <https://doi.org/10.1177/1362168820941288>
- Norges Arbeids- og Velferdsdirektorat [NAV]. (2016). *Diagnoser uføretrygd 2016*. <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/statistikk/aap-nedsatt-arbeidsevne-og-uforetrygd-statistikk/uforetrygd/diagnoser-uforetrygd>
- Nicolaisen, H. R. (2022). *Forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen*. [Masteroppgave]. MF vitenskapelig høyskole.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elvenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015) *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Nyborg, V. T. (2022). *Fysisk aktiv læring og livsmestring i matematikkfaget*. [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.
- Nyhus, J. Ø. & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2. mars, 2021). *Livsmestring i skolen*. Nasjonalt Utviklingssenter for Barn og Unge. <https://www.nubu.no/utgave-7/livsmestring-i-skolen-article3240-2596.html>

- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringsloven>
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2005). *Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies tell us*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35995145.pdf>
- Paakkari, L. & Paakkari, O. (2012). Health literacy as a learning outcome in schools. *Health Education*, 112(2), 133–152. <https://doi.org/10.1108/09654281211203411>
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet. https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2020). *Folkehelse og livsmestring – helhet og nærvær*. Pedlex.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Red.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Sadler, T. D. (2011). Situating Socio-scientific Issues in Classrooms as a Means of Achieving Goals of Science Education. I T. D. Sadler (Red.), *Socio-scientific Issues in the Classroom. Teaching, Learning and Research* (s. 1–9). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1159-4>
- Sand, B. V. S. (2019). *Psykisk helse i samfunnsfag: En kvalitativ studie av hvordan samfunnsfaglærere ved ungdomsskoler og videregående trinn håndterer temaet psykisk helse i sin praksis*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Sandberg, M. H. (2023). Dataspill og dannelse. Å lære livsmestring med Peer Gynt-spillet. *Acta Didactica Norden*, 17(1), 1–23. <https://doi.org/10.5617/adno.9045>
- Sevéus, V. & Terjestam, Y. (2011). *Livskunskap i skolan: röster från klassrum och samhälle*. Seveus & Co.
- Siljan, H. H., Magnusson, C. G. & Goldschmidt-Gjerløw, B. (til vurdering). *Livsmestring i norskfaget: En studie av livsmestring fra et lærer- og klasseromperspektiv*.
- Sjøberg, S. (2022). *Naturfag som allmenndannelse: En kritisk fagdidaktikk*. Gyldendal.
- Smith, E. A., Swisher, J. D., Vicary, J. R., Bechtel, L. J., Minner, D., Henry, K. L. & Palmer, R. (2004). Evaluation of life skills training and infused-life skills training in a rural setting: Outcomes at two years. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 48(1), 51–70.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Stokke, C. & Rodriguez, M. C. (2020). Livsmestring og selvutvikling i KRLE – tar faget en subjektiv vending? *Nytt Norsk Tidsskrift* 37(2), 137–148. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2020-02-05>
- Sunde, Å. H. (2020). *The possibilities of YA fantasy literature in upper secondary subject English when teaching the interdisciplinary topic “health and life skills”*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- Sveen, A. B. (2021). *Fortelling og følelse i Barsakh – en studie av emosjoner i et ungdomsperspektiv*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Østfold.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen – et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Sælebakke, A. (2020). Livsmestring i et relasjonelt perspektiv. I K. E. Bjørndal, & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.

- Sælensminde, K. & Line T. M. (2019). *Samfunnskostnader ved sykdom og ulykker 2015*. Rapport IS-2839. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/samfunnskostnader-ved-sykdom-og-ulykker>
- Søgnen, K. (2020). *Livsmeistring og identitet i norskfaget. Ein analyse av fiksjonstekstar i tekstboka Kontekst 8-10: tekster 5*. [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.
- Sørensen, Y., Johansen, M. D. & Pettersen, M. (2020). Arbeid med å styrke elevenes selvpoppfatning. I K. E. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. (s. 99–116). Universitetsforlaget.
- Tashakkori, A., Johnson, R. B. & Teddlie, C. (2020). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications.
- Teigen, H. M. F., Knutsen, K. S. & Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Ungdom og kroppspress i sosiale medier. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 149–168). Universitetsforlaget.
- Tjomsland, H. E., Samnøy, S. & Norman, E. (2021). Folkehelse og livsmestring. I M. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik, & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 5 – 10: Mangfold og mestring* (s. 285–303). Cappelen Damm Akademisk.
- Thurston, M., & Green, K. (2021). Young people, mental health and education: Where does the concept of “wellbeing” fit in? I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen. I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 35–50). Fagbokforlaget.
- Tripod Education Partners. (2016). TriPod’s 7Cs framework of effective teaching. A practical guide for improving teaching & learning. www.tripoded.com
- United Nations Children’s Fund [UNICEF]. (2015). *Review of the life programme: Maldives skills education*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2003). *Strengthening the links between EFA and Skills Development for Employability and Effective Citizenship*. UNESCO Education Sector.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Fastsett som forskrift.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende digitale ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 191–206. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- Uthus, M. & Øksnes, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i utdanning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 174–175. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2728>
- Uvsløkk, J. C., & Brevik, L. M. (i fagfellelvurdering). The Role of Intercultural Competence in Second and Foreign Language Instruction: A Video Study. *Teaching and Teacher Education*.
- Valand, S. S., Nyhus, J. Ø. & Brendehaug, I. (2019). Tverrfaglige muligheter, del 1–3. I M. Blikstad-Balas & K. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 165–172). Fagbokforlaget.
- Veivåg-Monsen, J. M. (2021). Grevling = Vegring? *En nærlesing av Grevlingdager (2019) og hvordan bruke boken i litteratursamtaler på barneskolen*. [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming i skolen. I H.E. Tjomsland, N.G. Viig & G.K. (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som helhetlig tilnærming* (s. 19–34). Fagbokforlaget.

- Von Brömssen, K. (2011). Livskunskap som policy, genre och teori. I M. Carlsson, & K. Von Brömssen (Red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter: genus, etnicitet och andra kategoriseringar* (s.125–153). Studentlitteratur.
- Vonka, T. (2022). *Undervises det om skeiv seksualitet og identitet i ungdomsskolen? Kvalitativ forskning av skeiv seksualitet og identitets inkludering i ungdomsskoler i Tromsø kommune*. [Masteroppgave]. Universitetet i Tromsø.
- Wangberg, S. C. (2021). Folkehelse – et helsefremmende perspektiv i skolen. I K. E. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 23–44). Universitetsforlaget.
- World Health Organization. [WHO]. (1993). *Life skills education in schools*. WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2
- World Health Organization. [WHO]. (1999). *Partners in life skills education. Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. World Health Organization.
- World Health Organization. [WHO]. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills*. The World Health Organization's information series on school health document 9.
- World Health Organization. [WHO]. (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice*. A report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne.
- World Health Organization. [WHO]. (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases*. World Health Organization.

UNIVERSITETET
I OSLO

EDUCATE

EVALUERING AV FAGFORNYELSEN I FAG

