

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag og samfunnsdidaktikk

Mai 2022

Livsmestring og dagens unge fra Generasjon Z

- En kvalitativ undersøkelse av de unges forståelse av livsmestring, og hvordan de relaterer dette til sine livsmuligheter i det individualiserte samfunnet

Mari Myhre Hverven



OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Sammendrag

Livsmestring er et relativt nytt begrep i skolen. Begrepet ble introdusert av det som er kjent som Ludvigsen-utvalget, gjennom deres utarbeidelse av Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet. Regjeringen oppnevnte dette utvalget for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014: 7, 2014, s. 5). Utvalget innførte da det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* for å inkludere kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider av læring. Denne oppgaven er et forsøk på å problematisere livsmestringsundervisning, og undersøke hvilke muligheter det er for å forbedre operasjonaliseringen av livsmestring slik at elevenes behov dekkes.

Problemstillingen undersøkes gjennom den nyklassiske sosiologiens forståelse av det postmoderne samfunnet og individualiseringstenen, med særlig bakgrunn i teori fra Anthony Giddens, Ulrich Beck og Zygmunt Bauman.

Gjennom fem kvalitative intervjuer av unge studenter og elever fra Generasjon Z, har denne studiens formål vært å skape innsikt i hvordan dagens unge forstår livsmestring, samt å få en forståelse for hvordan de unge forholder seg til sine livsmuligheter. I lys av Generasjon Z, blir også betegnelsen «generasjon prestasjon» utforsket. De unge vokser angivelig opp i «prestasjonssamfunnet» hvor de internaliserer tidens krav om å prestere både i og utenfor skolen. Presset er ikke så mye kravet om å være perfekt, men kravet og forventningen om å være den beste versjonen av seg selv.

Den tematiske analysen av intervjuene viser at de unge informantene forstår livsmestring som et vidt begrep som kan være svært nyttig i skolesammenheng. Samtidig, ønsker de i realiteten en annerledes undervisning enn det som er formulert i styringsdokumentene. Videre, ble det tydelig at flere av generasjonsbeskrivelsene samstemte med de unge informantene. De har troen på at alle, uansett utgangspunkt, kan oppnå det de selv ønsker så lenge de er motiverte nok. Deres forståelse er at alle har ansvaret for sin egen mestring, lykke og prestasjoner. I tillegg mener de at forventninger og press kan være et positivt pådriv for å sikre at livsmålene deres nås. Imidlertid, griper samfunnstendensene, som påvirkninger fra det individualiserte samfunnet, inn i de unges hverdagsliv i forhold til deres livsmuligheter.

Abstract

“Life skills” or “Well-being” is a relatively new concept in school. The concept was introduced by a committee called “Ludvigsen-utvalget” through their preparation of the new curriculum befitted for the Norwegian school. The Government appointed this committee to assess the subjects of education against the requirements for future competence in social- and working life. The committee then introduced the interdisciplinary theme of *Public Health and Well-being* to include cognitive, practical, social, and emotional aspects of learning. This thesis is an attempt to problematize how Well-being is conveyed and investigate the opportunities to improve the operationalization of Well-being, so that students' needs are met. The thesis statement is examined through the neoclassical sociology's understanding of the postmodern, individualized society. Particularly based on the works by Anthony Giddens, Ulrich Beck and Zygmunt Bauman.

The purpose of this study has been to provide insight into how today's youth understand Well-being, as well as to gain an understanding of how they relate to their life opportunities. This has been attempted through five qualitative interviews of young students from Generation Z. In consideration of Generation Z, the term “generation performance” is also explored. Adolescence allegedly grows up in the "performance society" where they internalize the current demands to perform both in and out of school. The pressure is not so much the requirement to be perfect, but the requirement and the expectation of being the best version of oneself.

The thematic analysis of the interviews shows that the young informants understand Well-being as a broad concept, which can be very useful in a school context. At the same time, they want a different teaching than what is formulated in the governmental documents. Furthermore, through the interviews it became apparent that several of the generational descriptions corresponded with the young informants. They also believed that everyone, regardless of their background, can achieve what they want if they are motivated enough. Their understanding is that everyone is responsible for their own accomplishments, happiness, and achievements. Additionally, they believe that expectations and pressure can be a positive incentive to ensure that their life goals are achieved. However, social trends, such as tendencies from the individualized society, interfere with the young's everyday lives and their life opportunities.

Forord

Innledningsvis ønsker jeg å si at det har vært svært interessant å skrive om mitt valgte tema. Koronapandemien har i tillegg ført til at jeg har opplevd hvor aktuelle de individualiserende tendensene i min egen hverdag har vært. Som masterstudent har jeg i løpet av dette året kjent på hva som kreves av blant annet å være selvdreven, ha pågangsmot og arbeide alene. Dette har vært et tungt, men givende arbeid.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine informanter som velvillig delte av sin tid og sine refleksjoner, tross egen hektisk hverdag og skolearbeid.

Til veilederen min Marlen Ferrer, tusen takk for gode innspill og uvurderlig innsikt i temaet.

Jeg vil også takke min medstudent Synne, som har gitt gode råd, og generøst har diskutert og reflektert i samarbeid med meg.

En stor takk bør også rettes til familien min og venner, som har støttet meg gjennom dette året. Dere har vært den største oppmuntringen i løpet av denne tiden med søvnløse netter og mye frustrasjon.

Jeg håper du som leser dette vil finne oppgaven interessant. At du vil bli inspirert til selv å reflektere over hva det innebærer å mestre et liv, hvordan vi blir preget av samtiden, og hvilke utfordringer og muligheter som møter de unge.

Mari M. Hverven

Oslo, våren 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Abstract	iii
Forord	v
<i>Tabelloversikt:</i>	<i>ix</i>
1 Introduksjon	1
1.1 Aktualisering.....	1
1.2 Valg av problemstilling.....	3
1.2.1 Forskningsspørsmål	3
1.2.2 Begrunnelse for valg av tema.....	4
1.3 Avgrensning og begrepsavklaring	4
1.4 Oppgavens struktur.....	6
2 Bakgrunn	7
2.1 Livsmestring.....	7
2.2 Generasjonsbeskrivelser.....	8
2.3 Individualiseringsten	9
3 Teoretisk innramming	11
3.1 Livsmestringsbegrepet	11
3.1.1 Livsmestring og well-being	11
3.1.2 Inn på timeplanen.....	12
3.2 Tilsvarende begreper	13
3.2.1 Mestring som nøkkelen.....	14
3.3 Bakgrunnen for at det har blitt innført i skolen	15
3.3.1 Tilstanden til de norske ungdommene- Ungdata	15
3.3.2 Pådriv for livsmestring	17
3.3.3 Ferdigheter for fremtiden	19
3.4 En refleksiv utdanning	20
3.4.1 Folkehelse og livsmestring i praksis	21
3.5.1 Ungdom og Adolescence.....	21
3.5.1 Ungdomstiden og generasjonsinndeling	22
3.5.2 Hvem er Generasjon Z?	24
3.5.3 Klasseforskjeller.....	25
3.6 Kjennetegn ved det postmoderne samfunnet.....	26
3.6.1 Individualisering og de unge.....	26
3.6.2 De unge i risikosamfunnet	27
3.7 Sammendrag	28
4 Metode	30
4.1 Forskningsdesign.....	30
4.1.1 Kvalitativt forskningsintervju	30
4.1.2 Semistrukturert intervju	31
4.1.3 Begrepsintervju	32

4.2 Deltakerutvalgelse	32
4.2.1 Utvalg 1.....	33
4.2.2 Utvalg 2.....	33
4.2.3 Beskrivelse av informantene.....	34
4.3 Intervjubeskrivelse og intervjusituasjon.....	35
4.3.1 Intervjuguidens utforming.....	36
4.3.2 Tematiske og dynamiske dimensjoner.....	37
4.4 Gjennomføring av intervjuene	38
4.4.1 Enkeltintervjuer.....	39
4.4.2 Gruppeintervjuer	40
4.5 Behandling av data.....	40
4.5.1 Transkribering av datamaterialet	41
4.5.2 Analyse og koding	41
4.6 Refleksjoner rundt reliabilitet og validitet.....	42
4.6.1 Reliabilitet.....	42
4.6.2 Validitet.....	43
4.7 Forskningsetiske refleksjoner	44
5 Analysedel	46
5.1 Livsmestring og Generasjon Z- de unges forståelse av livsmestring.....	48
5.1.1 Å mestre et liv	49
5.1.2 Livsmestring forstått som identitet og selvbylde.....	50
5.1.3 Nytteverdien ved livsmestring	54
5.1.4 Livsmestring som kompetansemål.....	56
5.1.5 Generasjon Z ønsker konkret opplæring i folkehelse og livsmestring.....	58
5.2 Generasjon Z – generasjonsbeskrivelser og Generasjon Prestasjon.....	61
5.2.1 Hvordan forstår de seg selv?.....	62
5.2.2 Generasjon Z er digitale eksperter	64
5.2.3 Verdsetter likestilling.....	66
5.2.4 Verdensgenerasjon med likt verdisett	67
5.2.5 Rasjonelle og økonomisk opptatte	69
5.2.6 Passer de til beskrivelsene av Generasjon Prestasjon?	72
5.2.5.3 Alle kan oppnå målene sine!.....	74
5.2.7 Et samfunn med høyt tempo og tidspress	75
5.2.8 Framtidsorientering og livsmuligheter.....	77
5.2.9 Livsmål for stabilitet og ønsket om et A4 liv.....	78
5.3 Livsmuligheter for dagens unge i et individualisert samfunn.....	81
5.3.1 Bedre og flere livsmuligheter?.....	81
5.3.2 Ansvar for egen livsmestring	83
5.3.3 Kastet ut i det	84
5.3.4 Konkurransedriv og karrieremuligheter.....	85
5.3.5 Det asosiale samfunnet.....	87
5.3.6 Fremtidssynet til Generasjon Z.....	88
5.3.7 Usikkerhet og risiko.....	90
6 Avslutning	92
6.1 Konklusjon av forskningsspørsmål.....	93
6.2 Refleksjoner	95
Litteraturliste.....	97
Vedlegg	106

<i>Vedlegg 1: Intervjuguide Utvalg 1</i>	106
<i>Vedlegg 2: Intervjuguide Utvalg 2</i>	110
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv Utvalg 1</i>	114
<i>Vedlegg 4: Informasjonsskriv Utvalg 2</i>	117
<i>Vedlegg 5: Meldeskjema NSD</i>	120

Tabelloversikt:

<i>Tabell 1: Oversikt over informanter</i>	34
<i>Tabell 2: Begrepstabell</i>	51

1 Introduksjon

1.1 Aktualisering

I året 2020 ble en ny og oppdatert læreplan iverksatt i den norske skolen. Fagfornyelsen LK20 førte med seg store endringer, som blant annet dybdelæring og implementering av det som omtales som tverrfaglige temaer. De tre tverrfaglige temaene, *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*, skal gjennomføre alle undervisningsfagene og tar «utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Temaet Folkehelse og livsmestring kan sies å være det mest ukjente av disse tre områdene, ettersom de to førstnevnte er temaer som har blitt tatt opp og vektlagt i den tidligere læreplanen fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3-4). Kort sagt handler livsmestringstemaet om «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestringen av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Temaet ble altså inkludert for at barn og unge i den norske skolen skal kunne klare å møte dagens og morgendagens utfordringer, på en best mulig måte. Men er det i det hele tatt mulig å mestre et helt liv?

Videre har Fagfornyelsen og livsmestringsbegrepet sitt utspring i Ludvigsen-utvalget og deres utredninger om fremtidens skole i Norge (NOU 2014: 7, 2014; NOU 2015: 8, 2015). Utvalget anså det som nødvendig å innføre undervisning om mental helse og «robusthet», for å motvirke samfunnstendenser som individualisering og avtagende trivsel blant ungdom (NOU 2014: 7, 2014, s. 5). Årsaken til at Folkehelse og livsmestring ble prioritert som overgripende tema, i stedet for bli et eget fag, ble begrunnet med at det skal bidra til en helhetlig forståelse gjennom arbeid i flere fag, og at gjennom å bruke kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag i sammenheng, styrkes opplæringen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38). Imidlertid eksisterer det få konkrete forklaringer på hva som skal arbeides med eller hvordan livsmestring skal implementeres i undervisningen.

Ved vurdering av de få begrunnelsene som gis om livsmestringsundervisning og bakgrunnen for at temaet ble inkludert i skolen, fremkommer flere utfordringer. Den første utfordringen går ut på elevenes egen rolle i denne opplæringen. Undervisningen fordrer betydelig egeninnsats, av den årsak er det nærliggende å tenke seg at det er de ressurssterke og mest

selvregulerte elevene som i størst grad vil nyttiggjøre seg av denne opplæringen. Mens de som har større behov, kan bli neglisjert (Sletten et al., 2019, s. 21). Den neste utfordringen omhandler hva elevene er ment å lære fra en slik undervisning. Det antas at det er mulig å lære elevene å ha «et godt selvbilde», en «trygg identitet», samt hvordan man skal håndtere «livets medgang og motgang» i løpet av skolegangen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13; Utdanningsdirektoratet, 2020b). I betydningen av at elevene vil bli ferdig «rustet», ikke nødvendigvis ferdig med «livsmestringen» sin, men ferdig opplært i livsmestring. Dette er imidlertid nærmest en utenkelig oppgave, siden det er umulig å vite nøyaktig hva elevene vil møte på i fremtiden. Dessuten kan undervisningen ha uventede, negative konsekvenser, gjennom eksempelvis en slags selvoppfyllende effekt. Her mener skeptikerne at elevene vil være mer tilbøyelige til å belaste fastlegen og psykologene, fordi de får økt bevissthet om psykiske lidelser gjennom undervisningen. Noe som også gjør at elevene lettere enn før overtolker sine reaksjoner ut fra et psykiatrisk diagnosespråk (Madsen, 2020, s. 40-41). En tredje utfordring går ut på hvor tidlig elevene skal lære om tema i forhold til det som kalles «tidlig innsats». Det blir sett på som nødvendig og avgjørende at elever lærer om resiliens og livsmestring i så ung alder som mulig: «Det er viktig at man samarbeider tverrfaglig raskest mulig i barneskolen, men også i barnehagen. Vi ser at psykiske problemer starter tidligere og tidligere. For å gjøre ting tidlig må vi også inn med tidlig innsats» (Myrstad-Nilsen, 2017). Man legger med andre ord til rette for at barn og unge fra tidlig alder av skal bedrive en form for kognitiv egenomsorg for å utvikle et såkalt «psykologisk immunforsvar» (Madsen, 2020, s. 131-133).

Parallelt med et bredere kompetansebegrep, signaliserer innføringen av livsmestring i skolen at de unge i større grad gjøres ansvarlig for mestring av sitt eget liv. I følge den nyklassiske sosiologen Zygmunt Bauman, har ingen tidligere generasjon hatt bedre forutsetninger for å realisere seg selv, med utallige valgmuligheter. Samtidig kan denne valgfriheten ses på som så ubegrenset at nærmest alt blir til et valg, som enkeltindivider er presset til å ta alene (Bauman, 2001, s. 47). Skammen over å ikke prestere, ikke ta de riktige valgene og da ikke være «sin egen lykkes smed», kan gi dagens ungdom en følelse av å ikke strekke til (Madsen, 2018, s. 16). Flere skoleforskere har dessuten fremhevet et økende prestasjonspress i skolen, og at dette er en medvirkende faktor i de unges opplevelse av stress (Schille-Rognmo, 2017, s. 4; Skarpenes, 2021, s. 145; Stornes, 2012, s. 79). Sett i perspektiv til generasjonen som dagens ungdom tilhører, er det flere av dem som passer til betegnelsen «*generasjon prestasjon*». Denne betegnelsen er for å illustrere betydningen av prestasjonspresset. De unge

vokser angivelig opp i «prestasjonssamfunnet» hvor de internaliserer tidens krav om å prestere både i og utenfor skolen. Media og foresatte har fortalt ungdommen at alt er mulig. Alle kan få til det de selv ønsker. Det vi da indirekte forteller de unge, er at de selv er ansvarlig dersom de ikke lykkes. Presset er ikke så mye kravet om å være perfekt, men kravet og forventningen om å være den beste versjonen av seg selv (Madsen, 2018, s. 118-120).

1.2 Valg av problemstilling

Livsmestringsundervisning er ment å være hjelpelig for dagens unge, og få kan være uenige om at det er nyttig kompetanse å ha i møte med ulike utfordringer i livet. Imidlertid er det nødvendig for lærere å ha en gjennomgående forståelse og kjennskap til dagens unge for å undervise om livsmestring. Hva er det dagens unge ønsker å få ut av livet? Hva vil det si for dem å mestre livet? Og hvilken kompetanse bør livsmestringsundervisningen lære dem for å oppnå dette? For å operasjonalisere livsmestring bør det undersøkes hva som rører seg blant dagens unge og hvordan livene deres er. I dette arbeidet kan innsikt i deres generasjonsspesifikke beskrivelse være aktuell. I tillegg kan det være interessant og betydningsfullt å utforske sammenhengen mellom generasjonen og hvilke muligheter de har for å realisere målene sine i dagens samfunn. På bakgrunn av dette er problemstillingen for masteroppgaven følgende:

Hva betyr livsmestring for dagens unge, og hvordan relaterer de dette til livsmuligheter for sin generasjon? - En kvalitativ studie basert på intervjuer med representanter fra Generasjon Z.

1.2.1 Forskningsspørsmål

For å tydeliggjøre problemstillingen, er det utviklet tre forskningsspørsmål som strukturerer gangen i denne studien:

- 1) Hvordan forstår mine unge informanter livsmestring og ytrer de at de synes det er behov for livsmestring på timeplanen?
- 2) Passer informantene til beskrivelsene og forstår de seg selv som generasjon prestasjon?
- 3) Er individualiseringstesen en fruktbar inngang til å forstå dagens unge?

1.2.2 Begrunnelse for valg av tema

Jeg ønsket å undersøke livsmestring med utgangspunkt i dagens unge, eller mer konkret; Generasjon Z. De fleste andre masteroppgaver belyser livsmestring hovedsakelig gjennom kvalitative undersøkelser med lærere. Dersom de har benyttet seg av observasjon av elever og livsmestringsundervisning, er det som regel i form av konkrete undervisningsopplegg. Ved å sammenknytte temaer som livsmestring og generasjonsbeskrivelser gir det i tillegg en utforsket inngang til en lite omtalt klasseromsforskning.

I min undersøkelse står de unges *forståelse* sentralt. Jeg følger altså den «weberske tradisjonen» og vektlegger forståelse før forklaring (Oakes, 1998, s. 294; Weber & Cohn, 2006, s. 4). Derfor var det naturlig at jeg gjennomførte kvalitative intervjuer av de unge for å høre deres egne beskrivelser og meningsoppfatninger. I forhold til kvalitative intervjuer av lærere var det dessuten mot sin hensikt å ta utgangspunkt i deres erfaringer av de unge, i stedet for å intervjuer de unge direkte. Valget falt også på ungdom fordi jeg var veldig nysgjerrig på hva som kunne komme frem i intervjuene; om de beskrev seg selv som en del av Generasjon Z eller om visse kjennetegn på generasjonen viste seg å være gjeldende.

Tidligere har jeg gjort meg kjent med sosiologiske teorier om individualisering og det postmoderne samfunnet i forhold til ungdom. Da fant jeg det relevant å knytte livsmestring til generasjonsbegrepet. Samfunnsfaget springer ut fra flere ulike samfunnsvitenskapelige tradisjoner, deriblant sosiologi, statsvitenskap, samfunnsøkonomi og sosialantropologi (Christensen, 2015, s. 8-9; Aarre et al., 2014, s. 18). Derfor blir de sosiologiske forståelsene brukt som bakgrunnsteppe for å rette oppgaven min inn mot fagfordypning i samfunnsfag og samfunnsdidaktikk som masterretning.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

I denne oppgaven har jeg valgt å forholde meg til særlig livsmestringsbegrepet av Folkehelse og livsmestring. *Livsmestring* handler om å kunne forstå og kunne påvirke ulike faktorer som har betydning for mestring av eget liv. I skolesammenheng skal temaet bidra til at elevene lærer hvordan håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Generasjoner er en måte å inndeles mennesker på basert på visse likheter og kvaliteter. Som oftest inndeles de ulike generasjonene etter årstall, men dette kan føre til mangelfulle betegnelser. En generasjon kan i stedet generelt bli karakterisert som «en identifiserbar gruppe med felles fødselsår, posisjon og felles signifikante livsopplevelser i løpet av betydningsfulle utviklingsstadier og oppvekst» (Grubb, 2016, s. 15). *Generasjon Z* er en av de nyeste generasjonene, og den kommer etter hva vi kaller for Millennium-generasjonen. Det finnes ulike definisjoner på hvilke aldersgrupper Generasjon Z består av, hvor forskning varierer mellom årstallene 1995-2010, 1997-2012, 1998- og 2000-2015 (Fogg, 2009; Grubb, 2016; Hansen, 2018). Denne masteren vil basere seg på at Generasjon Z er født etter 1997 og frem til 2012. Dette spennet er valgt fordi det samsvarer med alderen til dagens unge, definert som de mellom ti til tjuefire år gamle (Cahill, 2015, s. 97).

Livsmuligheter viser til de mulighetene som kan oppstå i løpet av livet. Slike muligheter kan være handlinger, aktiviteter, komponenter eller hendelser (Aven, 2021). I forhold til problemstillingen så refereres det til blant annet utdanningsmuligheter, muligheter i yrkeslivet, økonomiske fordeler og positive følelser som lykke og tilfredshet. I denne masteroppgaven vil jeg se på livsmuligheter i sammenheng med det individualiserte samfunnet. Dette er fordi samfunnet man lever i definerer de livsmulighetene som er tilgjengelige og oppnåelige (Bauman, 2001, s. 6; Beck et al., 1994, s. 19). Derfor, ved å snakke om utdanning, arbeidslivet og tempoet ved det postmoderne samfunnet, vil man også komme inn på de realiserbare livsmulighetene.

Sentralt for det postmoderne samfunnet er samfunnstendensen betegnet som *individualisering*. Individualisering beskriver særpreg ved samtiden som innebærer en gruppe sosiale utviklinger. For det første betyr individualisering at de tradisjonelle institusjonene som tidligere ga livet retning, mening og tilknytning, oppløses i den globaliserte, flytende eller postmoderne verdenen (Beck et al., 1994, s. 63). For det andre innebærer det at kategorier som klasse, sosial status og kjønnsroller mister sin betydning. Det tredje aspektet ved individualisering er at individene blir anmodet om å finne individuelle, biografiske løsninger på strukturelle problemer (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 27). Individene står i tillegg overfor et hav av valgmuligheter, med overveldende valgfrihet og risiko for å feile (Giddens, 1991, s. 144).

1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av seks kapitler, der det samlede målet er å gi innsikt i hvordan dagens unge forstår livsmestring, og hvordan mine informanter, som representanter fra Generasjon Z, relaterer dette til sine livsmuligheter. For å besvare dette er oppgavens struktur følgende: Innledningsvis belyser jeg kort den tidligere forskningen og bakgrunnen for tematikken, som inngang til den teoretiske innrammingen. I teorikapittelet drøfter jeg så videre ulike teoretiske perspektiver opp mot hverandre, med hoveddeler som går ut på livsmestring og tilsvarende begreper, bakgrunnen for at livsmestring har kommet inn i skolen med tilstanden til de unge, ungdom og Generasjon Z, og individualisering og risikosamfunnet. Kapittel 4 omhandler de metodiske valgene jeg har tatt i gjennomføringen av dette masterprosjektet. Her tas det i tillegg opp noen forskningsetiske refleksjoner. For å besvare oppgavens problemstilling, og medfølgende forskningsspørsmål, vil jeg i analysedelen (5) sammenligne funnene fra intervjuene med teoretiske perspektiver og drøfte dette opp mot noen metodiske betraktninger. Forskningsspørsmålene vil her strukturere gangen i analysen. Avslutningsvis, oppsummerer jeg prosjektets funn og konkluderer selve masteroppgaven min.

2 Bakgrunn

2.1 Livsmestring

Livsmestring er et relativt nytt begrep, men dersom man relaterer det til velværebegrepet har det lengre historiske røtter. Kjennskap til denne historiske bakgrunnen er nødvendig for å skape en helhetlig forståelse av begrepet og av livsmestring som fenomen. I forhold til tidligere forskning, har særlig to tilnærminger vært gjeldende: den *hedoniske tradisjonen*, som fremhevet konstruksjoner som lykke, positivitet og tilfredshet med livet. Innenfor denne tradisjonen finner vi forskning som eksempelvis Bradburn (1969), Diener (1984) og Lyubomirsky og Lepper (1999). Den andre tilnærmingen kalles for den *eudaimoniske tradisjonen*. Den fremhevet positiv psykologisk funksjon og menneskelig utvikling, med forskning som blant annet Rogers (1961), Ryff (1989) og Waterman (1993). Til tross for forskjellene i tilnærming, tror de fleste forskere at livsmestring er en flerdimensjonal konstruksjon. Spesielt i de senere årene har forskningen på feltet heller satt søkelys på å kartlegge sammenhengen mellom disse dimensjonene (Dodge et al., 2012, s. 227; Michaelson et al., 2009, s. 6-10). Videre vil både livsmestringsbegrepet og det internasjonale begrepet well-being bli nærmere redegjort for i den teoretiske innrammingen.

I en norsk kontekst kan man ikke unngå å knytte livsmestring til det som er kjent som Ludvigsen-utvalget. Ludvigsen-utvalget ble ledet av Sten Ludvigsen, og opprettet i forbindelse med utviklingen av den nye læreplanen for 2020. Regjeringen oppnevnte utvalget for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014: 7, 2014, s. 5). Utvalget innførte da Folkehelse og livsmestring for å inkludere kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider av læring. Som det forklares ble dette gjort fordi: sosial og emosjonell læring kan bidra positivt til elevenes læringsresultater i skolen, og det er sammenheng mellom elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser og hvordan de lykkes senere i livet. Med andre ord, vurderte Ludvigsen-utvalget at livsmestringsundervisning var nødvendig for at innholdet i dagens skole i tilstrekkelig grad skulle forberede elevene på livet etter skolen (NOU 2014: 7, 2014, s. 7-8). Som vi skal se er det særlig Ole Jacob Madsen som står for mye av problematiseringen og kritikken rundt innføringen av livsmestring i skolen. Madsen har blant annet skrevet boken «Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?», hvor han utfordrer bakgrunnen for at det ble innført og

problemene rundt «den terapeutiske kultur» med psykologi som rammeverk (Madsen, 2020; UiO, 2022).

2.2 Generasjonsbeskrivelser

Innenfor generasjonsbeskrivelser og generasjonsdannelser, var Karl Mannheim en av de tidligste forskerne på feltet. Han var en tysk sosiolog som døde i 1947, men fikk publisert sitt verk i 1952. I dette essayet, «The Problem of Generations», utviklet han en teori om det han betegnet som en felles generasjonsbevissthet. Mannheim vektla betydningen av historiske hendelser og samfunnsendringer under ungdomstiden, og hvordan slike hendelser gir fundament for utviklingen av generasjonskohorter (Mannheim, 1952, s. 98-107; 1970, s. 273-290). Som Mannheim, mener June Edmunds og Bryan S. Turner at det skjer en kollektiv respons hos de unge på kritiske hendelser i samfunnet, som bidrar til å adskille en generasjon fra en annen (Edmunds & Turner, 2002, s. 2-5; Turner, 2002, s. 13-14). De sammenslo teoriene fra Mannheim og fra sosiologen Pierre Bourdieu, for å kartlegge hvordan og hvilke generasjoner som blir politisk aktive (Edmunds & Turner, 2005, s. 562). Jean M. Twenge er en annen innflytelsesrik forsker innenfor generasjonsbeskrivelser. Hun undersøker generasjonsforskjellene basert på fellesverdier, livsmål og utviklingshastighet. Twenge har vært særlig relevant de siste årene med forskningen om de nyere generasjonene som Milleniumgenerasjonen og Generasjon Z (Twenge, 2013, s. 12-15).

Oppfatningen om betydningen av kritiske samfunnsgripende hendelser går igjen hos andre forskere på feltet, men til forskjell utviklet David Wyatt seks konkrete kriterier han mente måtte være til stede i dannelsen av en generasjon. Disse var: traumatiske begivenheter, mentorer, demografi, privilegerte intervaller, hellige steder og «de få glade» (Wyatt, 1993, s. 2-4). Traumatiske begivenheter viser til traumatiske historiske episoder, og tatt i sammenheng med Generasjon Z kan det eksempelvis være terrorangrep eller pandemi. Mentorer er fremtredende bevegelser eller personer som gir de unge drivkraft og handlekraft, og i forhold til vår tid kan det for eksempel være bevegelser som Black Lives Matter, Skolestreik for klima eller personer som Malala Youfaszai (Amnesty International, 2020). Demografi vil si dramatiske skifter i befolkningsmønstre. Privilegerte intervaller viser til at det er en endring av tilgangen på ressurser, for eksempel mangelen på økonomiske ressurser under Finanskrisen og med den påfølgende veksten. Hellige steder vil si betydningsfulle plattformer for de unge, og ikke religiøse steder. For dagens unge er dette eksempelvis sosiale medier, som TikTok.

«De få glade» betyr grupper av mennesker som støtter hverandre med en felles innsats, som for eksempel med raselikheter, miljøspørsmål eller LHBTQI- rettigheter (Annie E. Casey Foundation, 2021; Wyatt, 1993, s. 2-4).

2.3 Individualiseringstesen

De nyklassiske sosiologiske forfatterne har rettet oppmerksomheten mot konsekvensene av de omfattende, individualiserende endringene som særlig vestlige samfunn har gjennomgått de siste tiårene. Med dette fremhever de blant annet hvordan det moderne industrisamfunnets strukturer fragmenteres, at institusjoner forvitrer og hvordan individers livsbetingelser og livsbaner forandres i takt med dette (Krange, 2004, s. 13). Ulrich Beck omtalte dette moderne samfunnet som *Risikosamfunnet*, i betydningen av at nye risikoer, skapt av vitenskapelig og industriell utvikling, overskygger de eldre, tradisjonelle og naturlige risikoene. De nye risikoene krysser i tillegg nasjonale grenser, og rammer alle individene nærmest som en skjebne man ikke kan unngå. Som Beck (1992) formulerer det: fattigdom (tradisjonell risiko) er hierarkisk, forurensing (ny risiko) er demokratisk (s.36). Problemet er at når mennesker preges mindre av de tradisjonelle båndene, som eksempelvis sosiale klasser og kjønn, medfører det en frigjøring av individene uten at de gjenintegreres i samfunnet. Dermed blir individene mer etterlatt til seg selv. Det tidligere, mer forutbestemte livsløpet blir erstattet med liv hvor den enkelte i større grad må finne individuelle, biografiske løsninger på strukturelle problemer (Beck, 1992, s. 87; Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 32-33).

Zygmunt Bauman sentrerte sin teori rundt individualiseringstesen og det han kalte for «den flytende modernitet». I likhet med Beck (1992) avviser Bauman relevansen av de klassiske kategoriene som kjønn og klasse. Bauman (2001) understreker også at de individuelle livsvalgene blir til biografiske løsninger på strukturelle vanskeligheter (s.47). I boken «Det individualiserte samfunn» snakker han om et såkalt *ideologisk hegemoni*, fordi vi er i et samfunn bestående av enkeltindivider. Hvor de menneskelige båndene er skjøre, kjærligheten er erstattelig og hvor vi kun kan regne med våre urimelige selv. Videre presiserer han at det ikke skal være noe tvil, nå som før, er individualisering en skjebne og ikke et valg (Bauman, 2001, s. 9-13). I verkene sine tar Bauman (2001; 2004) opp mye av datidens samtid, med en (sett i ettertid), presis samtidssdiagnose. Likeledes refererer han til *retningen* på utviklingen, i form av en prosess, mer enn hvordan han tror fremtiden vil være og hva den vil bringe.

Anthony Giddens hevder som de andre to at vi lever i et «sen-moderne» samfunn preget av en gjennomgripende individualisering. Giddens fremhevet kapitalismens virkning og at modernitet må forstås på et institusjonelt nivå, hvor han hentet inspirasjon fra klassikerne Karl Marx, Émile Durkheim og Max Weber. Han mente at det moderne sosiale livet, foruten sin institusjonelle refleksivitet, er preget av dype prosesser for omorganisering av tid og rom, kombinert med utvidelsen av demonterende (disembedding) mekanismer. Giddens (1991) legger så frem at i innstillingene for sen-modernitet må selvet, som de bredere institusjonelle kontekstene der det eksisterer, gjøres refleksivt. Videre sier han at denne oppgaven må dessuten utføres i et forvirrende mangfold av alternativer og muligheter (s.2-3).

Tendenser ved det postmoderne samfunnet, spesielt individualiseringsten og risikosamfunnet, vil bli videre omtalt i teorikapittelet gjennom å knytte det til dagens unge. Opp mot individualiseringsten vil innsigelsen fra empirisk forskning bli vurdert: om de tradisjonelle båndene som kjønn og klasse, også kjent som økososiale forskjeller, fremdeles er av betydning for dagens unge.

3 Teoretisk innramming

Siden temaet utgjør et nokså nytt område innenfor utdanningsforskningen, har jeg måttet lete bredere etter teori. I tillegg ønsker jeg å utforske hva ungdommen selv opplever, og har derfor valgt å vinkle oppgaven etter deres perspektiv. I tidligere masteroppgaver er livsmestring med denne vinklingen lite fremtredende, og jeg ønsker å utforske det videre og trekke inn sosiologien. Derfor blir de sosiologiske forståelsene brukt som bakgrunn for oppgaven. Fokuset for teorikapittelet blir å utforske livsmestringsbegrepet med tilsvarende begreper, og undersøke hvorfor det ble innført i skolen. Dette blir knyttet opp mot dagens unge, ved å se på litteratur om ungdom og generasjonsinndelinger. Gjennom teorikapittelet blir dessuten individualiseringstesen og det som kjennetegnes som risikosamfunnet, belyst i forbindelse med de unge.

3.1 Livsmestringsbegrepet

Livsmestringsbegrepet ble som sagt først tatt i bruk av Ludvigsen-utvalget, som var oppnevnt av regjeringen i 2013, i sammenheng med læreplanverket for Fagfornyelsen, også kjent som LK20 (Guttu et al., 2021; NOU 2015: 8, 2015, s. 12). Livsmestring som begrep kan, i forhold til utdanningen, defineres som å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv. Videre forutsetter høy livskvalitet en god balanse mellom de forutsetninger som enkeltmennesket har og de krav omgivelsene stiller (Helsedirektoratet, 2017).

3.1.1 Livsmestring og well-being

Med tanke på at livsmestring er et nokså nytt begrep, kan det være gunstig å ta i bruk engelske definisjoner på lignende begreper, hvor det nærmeste begrepet er *well-being* (Uthus, 2020, s. 192). Well-being kan her løst bli oversatt til *velvære*. Klem og Connell mener at velvære har ni ulike domener som inkluderer fysisk velvære, fysisk og emosjonell sikkerhet, velvære av følelser, tilfredsstillende relasjoner, tillit til evner og glede. Det inkluderer også glede ved læring, indre ånd og styrke, livssammenkobling og en generell tilfredshet ved livet (Cahill, 2015, s. 96). Med disse domenene kan man trekke paralleller til livsmestringsbegrepet. I tillegg er well-being, eller velvære, et nokså omdiskutert begrep internasjonalt. Awartani et al. (2008) trekker frem at well-being er et begrep som er mangelfullt definert, og at forskere bruker *forskjellige* verktøy og metoder for å samle kunnskap om dette. Eksempelvis har man visse verktøy for å indikere utbredelsen av

risikoatferd, og helt andre subjektive metoder designet for å fange individets følelse av livskvalitet. En annen bekymring for mangelen på en levedyktig definisjon av ungdoms livsmestring er at det ofte forveksles med enten helse eller med lykke. Forskningsdata viste at unge mennesker forsto well-being som en flerdimensjonal konstruksjon som inkluderer deres sammenkoblede relasjonelle, fysiske og psykiske helse så vel som deres materielle omstendigheter (s. 51-70).

Dodge et al. (2012) foreslår derfor en ny definisjon av well-being som «balansepunktet mellom individets ressursbase og utfordringene individet står overfor» (s. 230). Den ene siden er vektet av utfordringene, og den andre siden er vektet av ressursene som individet har. Videre uttrykker de at stabilt well-being er når individer har de psykologiske, sosiale og fysiske ressursene de trenger for å møte en bestemt psykisk, sosial og/eller fysisk utfordring (Dodge et al., 2012, s. 230). Som Cahill (2015) poengterer kan det sees at de sosiale, emosjonelle og relasjonelle aspektene ved well-being er fremtredende, og dermed rammer en sterk interesse for de psykososiale elementene (s. 96). Ved å ta i bruk disse definisjonene av det internasjonale begrepet well-being, kan man danne seg et mer stødig grunnlag av hva livsmestring innebærer og eventuelle fallgruver rundt begrepet. Problemet er at begrepene rommer så mange ulike dimensjoner at det ikke eksisterer en enighet blant forskere om, for det første, hva det konkret skal innebære, og for det andre hvilke verktøy og metoder som skal tas i bruk for å kartlegge det. Spørsmålet blir da om Dodge et al. (2012) sin definisjon kan sies å være den beste definisjonen for livsmestringsbegrepet.

3.1.2 Inn på timeplanen

Livsmestring har de seneste årene blitt mye omtalt i Norge, men på bakgrunn av definisjonene over, hva kan vi si at det omfatter? Det sies at livsmestring skal gjøre barn og unge bedre i stand til å håndtere fremtidens utfordringer. I læreplanverket blir det under formålsparagrafen, opplæringsloven §1-1, presentert som at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap

i samfunnet» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). Den offisielle definisjonen, som

Utdanningsdirektoratet opererer med i forbindelse med Fagfornyelsen, er:

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

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.

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet.

(Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Når livsmestring beskrives her, høres det igjen svært omfattende ut: fra å finne meningen med livet til å være på sosiale medier. Setningen ovenfor: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv», viser til en klassisk definisjon, men kan sies å være temmelig diffus på det faktiske innholdet. Derfor kan det i stedet være gunstig å knytte livsmestring opp mot tilsvarende psykososiale fenomener og deres definisjoner.

3.2 Tilsvarende begreper

Livsmestring er også nært knyttet til begrepene *mestring* og *psykisk helse*. Mestring er en sentral del av livsmestring, når det konkret vil si å mestre livet. Mestringsbegrepet er dessuten langt mer kjent og innarbeidet i fag som psykologi, pedagogikk og folkehelsearbeid (Madsen, 2020, s. 11). Mestringsbegrepet kan defineres som: «En dynamisk endring av kognitive prosesser og oppførsel for å møte eksterne krav og/eller nå personlige målsettinger» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141). Psykologiprofessor Frode Svartdal sin definisjon av mestring, som kan sies å være mer relevant i forhold til denne oppgaven, lyder slik:

Mestring [...] viser til det at en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter i livsløpet. Det kan dreie seg om konkrete oppgaver som krever kompetanse og ferdigheter (for eksempel klare en eksamen) eller mer omfattende utfordringer [...]

Mestringsbegrepet har ulike betydninger avhengig av teoretisk utgangspunkt og tematisk

område. Noen eksempler nevnes i det følgende: psykologisk motstandskraft, stress og emosjonelle utfordringer, mestringstro, selvregulering, endring, attribusjon og kontroll.

(Svartdal, 2018)

Likeledes kan god psykisk helse defineres som evnen til å mestre atferd, følelser og tanker, til å tilpasse seg endringer og håndtere motgang. Følelsene av empati, samarbeidsevne, tilfredshet og selvkontroll inkluderes ofte. Det understrekes dessuten at fraværet av psykiske plager ikke er tilstrekkelig indikasjon på god psykisk helse (LNU, 2017, s. 9).

3.2.1 Mestring som nøkkelen

Mestring ses på som svært viktig også i forhold til folkehelse. Som det formuleres i Folkehelsemeldingen: «God helse er ikke bare fravær av sykdom, det handler også om å mestre livets utfordringer. Mestring gir livsglede, mening og overskudd, også når vi rammes av sykdom» (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 9). Fra dette forstår man at mestring nå gis en avgjørende rolle i beskrivelsen av om en person kan sies å ha god helse. Mestring ses av den årsak, på som nøkkelen til folkehelse. Det blir dessuten implisitt referert til World Health Organization sin berømte definisjon som fremhever at god helse er en tilstand av fullstendig mentalt, fysisk og sosialt velvære, og ikke bare i forståelsen av fravær av sykdom eller fysisk svekkelse (WHO, 2022). I stortingsmeldingen legger man derimot opp til at man kan leve et aktivt og meningsfullt liv til tross for at det ikke nødvendigvis alltid er fritt for sykdom (Madsen, 2020, s. 14). Dette innebærer altså en ansvarsforskyvning fra et felles anliggende, til en forståelse av ansvar som hviler på enkeltindivider.

I «Folkehelsemeldinga. Gode liv i eit trygt samfunn» vektlegges det videre at man må ta ansvar for eget liv og helse, og at et viktig element i folkehelsepolitikken er å styrke nettopp enkeltindividet. Samtidig som det erkjennes at livskvalitet og helse også formes av forhold utenfor den enkeltes kontroll og gir ulike forutsetninger for frihet og ansvar. Imidlertid kan man anse synet i meldingen som individualisert og preget av ansvarliggjøring, grunnet fokuset på enkeltindividet og at man selv har ansvar for å skape forutsetninger for å mestre utfordringer og gripe muligheter som livet byr på (Meld. St. 19 (2018-2019), s. 8). Folkehelse, og da livsmestring, er nå dessuten ikke bare forbeholdt voksne, men også barn og unge. Ikke bare skal unge være bevisst på sin egen livsmestring og folkehelse, men de skal også fra svært ung alder ha ansvaret for å arbeide med det. Fordi «en manglende evne til å mestre livets utfordringer kan ses som en hovedårsak til psykiske helseplager, noe som i dag er et voksende

problem for barn og unge» (LNU, 2017, s. 10). Denne påståtte årsakssammenhengen mellom manglende mestring og økte helseplager viser hvordan mestringsperspektivet på kort tid har manifestert seg som en selvfølgelig forståelsesramme. Med dette samfunnsdiagnostiske utgangspunktet er det ikke overraskende at voksne, lærere og de unge selv mener at «ungdom trenger å lære seg verktøy for å håndtere hverdagen bedre» (Kommandantvold & Gjellerud, 2019). Som et resultat følger imidlertid ansvaret med på lasset (Madsen, 2020, s. 16).

3.3 Bakgrunnen for at det har blitt innført i skolen

Bakgrunnen for at livsmestring har kommet inn i styringsdokumentene og således læreplanen, er foruroligende undersøkelser og rapporter om tilstanden til de unges psykiske helse og trivsel. De siste ti årene har det kommet frem at unge står overfor flere utfordringer knyttet til blant annet stress og prestasjonspress (Lillejord et al., 2017, s. 38; Schille-Rognmo, 2017, s. 4; Stornes, 2012, s. 80). Livsmestring i skolen hadde nok aldri blitt innført dersom man ikke opplevde at de unge har denne type utfordringer i dag, samt at de psykiske plagene overgår foregående generasjoner.

3.3.1 Tilstanden til de norske ungdommene- Ungdata

Særlig gjeldende for livsmestring i skolen er den nasjonale, nettbaserte spørreundersøkelsen Ungdata som er utarbeidet av Ungdatasenteret ved NOVA, OsloMet. Disse Ungdataundersøkelsene blir gjennomført hvert tredje år, i de aller fleste norske kommuner, og omfatter elever på ungdomstrinnet og i videregående. Målet med undersøkelsene er å få en oversikt- lokalt, regionalt og nasjonalt- over tilstanden til den norske ungdommen (Bakken, 2020, s. 1-2). Undersøkelsene har blitt gjennomført siden 2010, med utarbeidede rapporter som bygger på resultatene. Den nyeste rapporten baserer seg på undersøkelsene gjennomført i årene 2018 til 2020. Hvert kapittel trekker frem noen nøkkelindikatorer, og viser hvordan jenter og gutter, samt ungdom på ulike klassetrinn har svart på spørsmål fra de ulike kategoriene. Det bør derimot nevnes at undersøkelsene omfatter de elevene som ønsket og hadde mulighet til å delta, slik at ytterpunktene, som eksempelvis skolevegrere, ikke ble representert.

Fra rapporten kom det frem at 86 prosent av ungdommene er tilfreds med livet, og ni av ti mener at de har alt de ønsker seg. De fleste lever også en aktiv fritid der trening, sosiale medier, organiserte fritidsaktiviteter, dataspill, skolearbeid og det å være sammen med venner preger hverdagen. Samtidig blir det avdekket at noen områder gir grunn til bekymring. 15

prosent av elevene på ungdomsskolen har den siste uken hatt flere psykiske helseplager, og 7 prosent har daglig vondt i hodet (Bakken, 2020, s. 2-6). De siste fem årene har også fremtidsoptimismen blant ungdommen gått noe ned, og det etter en periode hvor flere av tallene beveget seg oppover (Bakken, 2020, s. 22). Rapporten viser dessuten fortsatt en negativ utvikling på spesielt ett område: skolen. Skolen skal bidra til å ruste elevene til et samfunn hvor mange unge opplever vanskeligheter (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det paradoksale er imidlertid at skolen selv kanskje er kilden til disse vanskelighetene. På de siste ti årene har andelen som trives på skolen blitt noe lavere nesten hvert år. Parallelt har økningen av kjedsomhet vært nokså markant. I 2015 var det 66 prosent som kjedet seg på skolen, mens i 2019 var det hele 75 prosent. Flere gruer seg til å gå på skolen, og andelen som har skulket skolen har også gått opp, da spesielt på ungdomstrinnet. Dessuten er færre enn før fornøyde med skolen de går på og de bruker mye mindre tid på lekser (Bakken, 2020, s. 16-20). Det siste kan derimot skyldes hva slags praksis skolen og de enkelte lærerne har med å gi lekser, heller enn faktiske endringer i skolemotivasjonen til de unge. Sammenlignet med fjoråret viser dette årets tall imidlertid ingen økning i omfanget av selvrapporterte psykiske plager, verken for jenter eller gutter. Dette er første gang siden Ungdata startet målingene på begynnelsen av 2010-tallet at andelen med flere psykiske plager ikke øker (Bakken, 2017, s. 6; 2020). Selv om dette skjer etter en periode med nokså markerte endringer, er det likevel for tidlig å konkludere at resultatene reflekterer en ny trend med utflating av psykiske helseplager blant unge, eller om det er litt tilfeldig at resultatene ble som de ble dette året. Man bør imidlertid poengtere at resultatene trolig ikke blir spesielt gode etter 2020, med tanke på Covid-19 som la en demper på ungdommenes sosiale liv og lykkefølelse, og at plagene antakelig er vel så gjeldende fremover.

3.3.1.1 Stresset og presset de unge opplever:

Den største uroligheten for de unge og deres psykiske tilstand kan sies å komme fra alt stresset og presset de unge har uttalt at de opplever. Forventninger om å være best gir et prestasjonspress som kan legge grunnlag for en stressende hverdag, og det kan være spesielt utfordrende dersom det over tid er ubalanse mellom utfordringene man står ovenfor og de ressursene man har til å håndtere situasjonene. Rapporten viste at skolen er det området desidert flest unge opplever press, og overraskende nok, at de opplever minst press om å få anerkjennelse på sosiale medier (Bakken, 2020, s. 5). Slike resultater kan ses i sammenheng med den overdrevne troen på at «måling, testing og konkurranse er veien til læring og økt kvalitet i skolen», at stresset stammer fra strukturen og innholdet i skolen, som lederen for

Utdanningsforbundet Steffen Handal poengterer. Andre er mindre interesserte i å vurdere innholdet i skolen, og skylder i stedet på at «flere jenter blir negativt påvirket av livet» og «presset fra samfunnet rundt» (Madsen, 2020, s. 104; Yousefi, 2017). De aller fleste unge er heldigvis nokså lite plaget av forskjellige symptomer på former på «psykisk uhelse» den siste uken. Mest utbredt er typiske stress-symptomer som bekymring eller følelsen av at alt er slitsomt (Bakken, 2020, s. 5).

Opplevelsen av stress ser imidlertid ikke ut til å være forbundet med selve skolearbeidet, men med konsekvensene dette kan ha utenfor skoletiden (Madsen, 2020, s. 105). At det er på grunn av en orientering mot fremtiden, der skolen blir den viktigste arenaen for senere livsmuligheter. Et spørsmål som da melder seg, er om innføringen av livsmestring i skolen også må forstås på bakgrunn av økende utålmodighet rundt og søkelys på elevenes identitetsutvikling og selvforståelse. «Skolen er blitt overbelastet med ambisjoner», og «økende fokus på den fremtidige avkastning på investeringer i barn og unge avler nye former for utålmodighet» (Vogt, 2020, s. 81). Dessuten, selv om vi i dag fortsatt kan forstå stress som en kraft utenfor individet, legges det stadig større vekt på det som en indre tilstand som vi konstant bærer på og hele tiden skal overvinne. Det er nærmest som at stressbegrepet trekkes fra utsideårsakene og inn til enkeltmenneskene, på en måte som gjør at en ender opp med troen på at man selv må endre seg for å tilpasses de samfunnsmessige betingelsene, fremfor å forandre de systematiske betingelsene (Becker, 2013, s. 52). Problemet med de unges stressende hverdag og skoleliv ligger således i selve stressdiskursen, som innbyr til lite annet enn individuell stressmestring. Dermed er det også grunnlag for å spørre om godsinnede tiltak som livsmestring i skolen faktisk vil dempe dette stresset (Madsen, 2020, s. 111-113). Det som kan fastslås er at drivkreftene for Folkehelse og livsmestring-temaet er ambisjonene og lønnsomhetsargumenter på vegne av de unges stressopplevelser.

3.3.2 Pådriv for livsmestring

Livsmestring kom inn i skolen etter påtrykk fra en rekke aktører fra psykisk, pedagogisk og politisk hold med en forent uro for de unge som fellesnevner (Madsen, 2020, s. 42-43). Hele ideen om livsmestring som tema i skolen kan likevel sies å bygge på den psykologiske forestillingen om at psykologien er for bra til å være reservert for de syke. Forestillingen går ut på at ved at enkeltindividet tjener som psykolog for seg selv, kan målet om frihet og lykke, selvoptimalisering og selvrealisering, og fraværet av lidelse være oppnåelig (Polster, 1973, gjengitt i Madsen, 2020, s. 44-46). Dermed fikk man fagpolitiske argumenter for at psykisk

helse og livsmestring kunne være gunstig i skolen. Dessuten ble det fremhevet at man i generasjoner har undervist elevene om fysisk helse og ernæring, uten å etterspørre undervisning om elevenes ikke-kroppslige helse. Som Nordtug og Engelsrud (2017) viser til fra *Boken som mangler*, så er formålet med all undervisning at man skal gi elevene de nødvendige verktøyene for å klare seg i livet. «Men tankenes, følelsenes og handlingenes ABC ligger ikke i skolesekken» (Nordtug & Engelsrud, 2017, s. 269). Det stemmer nok at det mentale har blitt neglisjert i altfor mange år, særlig med tanke på problematikken rundt at psykiske lidelser har vært tabubelagt. Det må derimot understrekes at den rådende fagpolitikken kun har sett på psykologien som noe positivt, og dermed ikke vurdert hvorfor det å lære om tanker, emosjoner og selvforståelse kanskje ikke er det mest gunstige i skolen (Madsen, 2020, s. 48). Som jeg var inne på i introduksjonen, kan eksempelvis en av konsekvensene av en slik opplæring være en selvoppfyllende effekt, hvor elevene opplever flere problemer fordi de fortolker alle indre og ytre signaler med et psykiatrisk diagnosespråk.

Det har dessuten blitt sagt at livsmestring rommer en bestemt politisk vilje, bare innpakket og utformet som et innbydende, forebyggende helsetiltak rettet mot de unge (Madsen, 2020, s. 67). Utredningsrapporten fra Ludvigsen-utvalget kan sies å romme elementer fra et bestemt ideologisk tankesett, som kan minne om nyliberalisme med individualisering og ansvarliggjøring, og terapeutisk læring. Terapeutisk læring tenkes å erstatte den tradisjonelle utdannelsen med sosial påvirkning rettet mot emosjonelt skolerte elever som skal trenes i følelsesmessig velvære. Læringsmetoden baserer seg på tanken om at sosiale og emosjonelle kompetanser, som tidligere ble ansett som stabile trekk ved personer, kan utvikles og læres og har betydning for den faglige læringen (Ecclestone & Hayes, 2019, s. xiii). Rapporten fremhever likeledes at man skal assistere elevene i deres personlige utvikling og identitetsprosjekt. Altså skal klasseroms-aktivitetene ikke lenger bare handle om å assistere elevene i deres utvikling av ferdigheter og kunnskap, men også deres psyke og det psykologiske selvet (Martin & McLellan, 2013, s. 96). Den underliggende fellesnevneren for disse samfunnsideologiene er at egenskaper ved enkeltmennesket, da den enkelte elev, blir brukt som forklaring på hvorfor noen klarer seg bedre i skolen og i livet, mens andre faller utenfor. Dette kan forstås som et svar på historiske samfunnsendringer, der de unge forventes å forvalte og skape seg selv i større grad enn tidligere generasjoner (Madsen, 2020, s. 68-71). Slike psykologiske løsninger som utdanningsbevegelsen foreskriver, er derimot ikke nødvendigvis den rette samfunnsmedisinen, og kan i verste fall forsterke de postmoderne utviklingstrekkene.

Livsmestring er et prinsipp de fleste gir tilslutning til, kanskje fordi de færreste av oss egentlig vet hva det innebærer og at viljen fra en rekke aktører fra psykisk, pedagogisk og politisk hold kun har satt det i positivt lys. På tross av, eller snarere på grunn av, denne uklare essensen, så har altså livsmestring fått svært bredt gjennomslag blant norske politikere. I tillegg bør det nevnes at det omtales nærmest som et universalmiddel som skal bøte på alt som er galt i skolen (Østrem, 2018, s. 143). Dermed kan man se på det som et velment prinsipp som skal forbedre tilværelsen til de norske unge i skolen, samtidig som det er med på å forsterke individualiseringen og ansvarliggjøringen som preger samfunnet. Slik det er tenkt vil elevene i stor grad ende opp med å lære hvordan de skal være sine egne psykologer.

3.3.3 Ferdigheter for fremtiden

I den nye moderniteten med globalisering og økonomisk viktighet, har behovet økt for at de unge skal utvikle nødvendige ferdigheter og kunnskaper for å lykkes i det individualiserte kunnskapssamfunnet (Levy & Murnane, 2005, s. 78; Saavedra & Opfer, 2012, s. 8). Skolen må i dette nye årtusenet i langt større grad fostre elever til å *lære* fremfor å lære et fastsatt innhold. Fordi læring blir ansett som den nødvendige investeringen som kreves for å lykkes i denne informasjonstidsalderen (Education, 1983, s. 120). Det har derfor blitt foreslått visse ferdigheter som er særlig relevante i det 21. århundre. Disse inkluderer hvordan elevene skal tenke kritisk, løse problemer, anvende informasjon, kommunisere og bidra til nyskaping og samarbeid (NOU 2014: 7, 2014, s. 112). Uavhengig av ferdighetene som er inkludert eller begrepene som brukes for å beskrive dem, er alle 21. århundres ferdigheter relevante for aspekter av det moderne liv (Saavedra & Opfer, 2012, s. 8). Ludvigsen-utvalget har anvendt denne innsikten i utviklingen av det som utvalget mener bør være kunnskapsgrunnlaget i den norske skole (Skulberg et al., 2014). Utvalget var spesielt opptatt av den enkeltes elevs evne til å lære, og da ikke kun av faglig karakter, og vektlegger at i fremtidens arbeidsliv må man omstille seg (Madsen, 2020, s. 80). Derfor har livsmestring kommet inn på timeplanen. Det er vanskelig å være uenig i viktigheten av læringsferdigheter som eksempelvis kritisk tenkning, eller livsferdigheter som kreativitet og fleksibilitet. Men når skolen skal lære elevene å lære fremfor å lære et fastsatt innhold, så bidrar også dette til at faginnholdet blir mer flytende og mindre konkret.

3.4 En refleksiv utdanning

Som Bauman uttrykker, vil ethvert forsøk på å «stramme opp» det som har blitt flytende, i betydning av forvitrede institusjoner, uunngåelig føre kritiske tanker opp en blindgate (Bauman, 2001, s. 4). Dette viser til et annet kjennetegn på det postmoderne samfunnet; *refleksivitet*. Det moderne sosiale livet er preget av dype prosesser for omorganisering av tid og rom, kombinert med utvidelsen av oppløsende mekanismer. Dette er konteksten for den grundige refleksiviteten som er av de store innflytelsene i moderne institusjoner (Giddens, 1991, s. 2, 20). Tradisjonelle orienteringer, tenkemåter og livsstiler blir med dette omstøpt og fordrevet av universalistiske former for undervisning, så vel som former for kunnskap og språk. Den utdannede personen inkorporerer refleksiv kunnskap om modernitetens forhold, og blir på denne måten agenten for refleksiv modernisering (Beck, 1992, s. 93). Eller som Bauman forklarer det:

“Preparing for life”- that perennial, invariable task of all education- must mean first and foremost cultivating the ability to live daily and at peace with uncertainty and ambivalence, must mean fortifying critical and self-critical faculties and the courage needed to assume responsibility for one’s choices and their consequences [...]. The point is though, that such qualities can hardly be developed in full through that aspect of the educational process: through the verbally explicit contents of curricula and vested in what Bateson called “deutero-learning”. Education faces the unfamiliar and challenging task of theorizing a formative process which is not guided from the start by the target form designed in advance; a process which can at best adumbrate, never enforce, its results- in short, an open-ended process, concerned more with remaining open-ended than any specific product. (Bauman, 2001, s. 138-139)

Det er klart at skolen skal bidra til å styrke elevene til hva de vil møte på i arbeidslivet. At skolen som institusjon må tilpasses de nye forutsetningene i samfunnet, men slik det er nå opereres det med hovedvekt på deutero-læring (å lære for å lære). Følgelig blir lærestoffet åpent og abstrakt, mer opptatt av å forbli åpent enn det reelle utfallet eller kunnskapsresultatet elevene sitter igjen med etter endt skolegang.

3.4.1 Folkehelse og livsmestring i praksis

Folkehelse og livsmestring er fremdeles relativt nytt i skolen. Slik som temaet blir praktisert nå, er hovedfokuset på at elevene skal håndtere og mestre følelser og annet som skjer på innsiden, i stedet for å forberede dem på hva som vil skje på utsiden i samfunnet. I undervisningen om folkehelse og livsmestring skal ikke skolen primært orientere elevene mot verden, men i større grad inn mot dem selv. Som oftest forvaltes livsmestring gjennom avsidesliggende livsmestringsopplegg, som *Livsmestringsfaget UPS!*, *Robust*, *#psyktnormalt*, *Tankekraft*, *Grønne- og Røde tanker* og *Timen LIVET* for å nevne noen. Oversiktsstudier av slike psykiske helsetiltak gjennomført i skolen, viste imidlertid at de hadde liten til moderat positiv effekt på angst og depresjon, velvære og selvfølelse, men moderat til stor effekt på emosjonelle ferdigheter (Werner-Seidler et al., 2017, s. 40). Når livsmestringsundervisningen sentreres rundt det emosjonelle, er det også det elevene blir opplært i. Man har satt sin lit til at systematisk trening i folkehelse og livsmestring gjør unge i stand til å utvikle sitt «psykologiske immunforsvar» som det så fint heter. Denne treningen skal gjøre dem robuste og dermed mindre hjelpetrengende i nåtiden så vel som fremtiden. Motstanderne av livsmestring frykter at de unge vil bli mer hjelpetrengende, på grunn av at de da har fått økt bevissthet om psykiske lidelser gjennom undervisningen. Noe som gjør at de lettere enn før fortolker indre og ytre signaler ut ifra et psykiatrisk diagnosespråk (Dalrymple, 2015; Madsen, 2020, s. 40-41; 2021). Dette kan sies å være med på å sykeliggjøre normale menneskelige tilstander. Folkehelse og livsmestring har som sagt kommet inn i skolen som svar på samtidsdiagnosen av prestasjonssamfunnet, og skal her nærmest fungere som et universalmiddel. De psykologiske og emosjonelle løsningene den terapeutiske utdanningsbevegelsen foreskriver kan derimot i verste fall forsterke individualiseringen og kvantifiseringen i skolen (Madsen, 2020, s. 69-71; Skarpenes, 2021, s. 144). Vi risikerer også en selvoppfyllende profeti, og resultatene der de unge rapporterte om flere helseplager etter livsmestring kan tolkes inn i dette mønsteret. Man må i tillegg ikke glemme at psykiske lidelser ikke er det samme som «den normale psyken»; det er en vesentlig forskjell i alvorlighetsgrad. En lærer tross alt gjennom livet. God psykisk helse kan dessuten betraktet som et integrert biprodukt av et trygt og stabilt oppvekstmiljø (Madsen, 2020, s. 148-150).

3.5.1 Ungdom og Adolescence

Det eksisterer uenigheter når det kommer til definisjoner av ungdom; hva det vil si og hvem det inkluderer. Før i tiden forholdt man seg til pubertetsperspektivet, som en statisk modningsfase for å forberede seg på en forhåndsdefinert voksenrolle. I senere tid tenker man

heller på ungdomstiden som en tid hvor utviklingsprosesser skjer i samspill med samtiden. Erikson (1969) anerkjente at ungdomstiden er en viktig referansetid for hele livsløpet. Aldersfasen fikk tilnavnet *adolescence* for å romme mer enn kun pubertetsalderen (gjengitt i Ødegård, 2016, s. 11-12). Etter hvert som elever utvikler seg fra barndom til voksen alder, blir også definisjonene av well-being preget av kulturelle forståelser av «ungdom» eller «adolescence», og av det som forstås som en sunn og normativ utvikling. Tiden skal innebære blant annet gjennomføring av utviklingsoppgaver inkludert separasjon fra foreldre og dannelse til å fungere i samfunnet. Det antas å være en periode med uro, stress og risikotaking, opplevd som en del av utfordringen med å utvikle en egen voksenidentitet (Cahill, 2015, s. 97).

Det å bli kjent med seg selv, finne ut hvem man er og hva man står for blir altså sett på som vesentlig i ungdomstiden (Bakken, 2020, s. 8). Det er derimot nødvendig å erkjenne at unges individuelle livshistorier blir påvirket av den bredere historiske og kulturelle konteksten de vokser opp i. Dette samsvarer med Bourdieu (1993) som uttaler: « ... clashes between generations are clashes between systems of aspirations formed in different periods» (gjengitt i Eyerma & Turner, 1998, s. 95). Videre blir det argumentert for at de unge *bare* kan forstås i sammenheng med de kulturelle, politiske og sosiale kontekstene de befinner seg i (France, 2000, s. 322). Blant sosiologer har diskusjoner om ungdom en tendens til å fokusere på deres deltakelse, posisjon og kontekst snarere enn på en psyko-biologisk utviklingsfase. På denne måten legger den sosiologiske tradisjonen større vekt på å vurdere samfunnets innvirkning på unge mennesker, eller unge menneskers innvirkning på samfunnet, og mangfoldet av faktorer som påvirker måten de unge konstruerer sin selvfølelse (Cahill, 2015, s. 97). Derfor kan det være gunstig å ta i bruk ulike sosiologiske forståelser i sammenheng med de unge fra Generasjon Z og deres livsmestring.

3.5.1 Ungdomstiden og generasjonsinndeling

Generasjonsinndeling kan være problematisk fordi variasjoner mellom mennesker påvirkes av eksempelvis arv, miljø og tiden de lever i (Carlsen & Beinnes, 2020). I tillegg argumenteres det for at skillet mellom generasjonsskiftene som regel er en glidende overgang fremfor et klart definert og markant skille. For denne masteroppgaven er det imidlertid gunstig å dra nytte av generasjonsdefinisjonen til Generasjon Z. For det første, fordi det innebærer det som er erkjent som ungdomstiden i dag (Cahill, 2015, s. 97). Ungdom kan være vanskelig å definere innenfor en spesifikk alderskohort, fordi den vil variere som en samfunnsmessig

konstruksjon. I dagens samfunn har utdanningsekspløsjonen bidratt til en forlengelse av ungdomstiden. Samtidig som grensene for blant annet medborgerskap og plikter utvider seg nedover i alder (Ødegård, 2016, s. 10). Altså har ungdomstiden generelt blitt betydelig forlenget (Cahill, 2015, s. 99).

For det andre, fordi man påvirkes av nettopp den tiden man lever i. Unge i dag har vokst opp i den digitale tidsalder, preget av et høyt tempo med utdanning som den viktigste institusjonen. Dersom man ser på de tidligere generasjonene kan man også se at generasjonsinndelingene og generasjonsbeskrivelsene er pålitelige og stemmer til en viss grad. Ungdomstiden kan dessuten sies å være den mest bestemmende livsfasen i forhold til generasjonsdannelser. Mannheim (1952) sin teori baserte seg på felles generasjonsbevisstheter og det han omtalte som generasjonseffekter:

[...] unge som står i en formbar fase ble bærere av både samfunnsmessige interesser og særegne historiske erfaringer. Slike delte erfaringer bidro til dannelsen av generasjonsspesifikke identiteter. Det skulle imidlertid mer til enn å være ung for at slike kollektive identiteter skulle dannes. Det måtte «skje» noe. Dette kunne være samfunnsgripende hendelser, som krig eller depresjon, eller perioder hvor betydningsfulle kulturelle eller politiske endringer akselererte. Slike erfaringer påvirket ikke bare de unge så lenge de var unge, altså i en begrenset livsfase, det la også grunnlaget for deres meningsdanning og handlingsmønster senere i livet. Vi snakker med andre ord om en *generasjonseffekt*. (Ødegård, 2016, s. 13)

Generasjonsinndelingene blir med andre ord bestemt av de store samfunnshendelsene som skjer når generasjonen er i ungdomsårene, fordi de former verdsettene og handlingsmønstrene også senere i tid. Innenfor den samfunnsvitenskapelige tradisjon har flere beskrevet generasjonsspesifikke erfaringer som har bidratt til formingen av generasjonsinndelingene. Det virker å være stor enighet om at det eksisterer fem adskilte generasjoner: 1) Den pliktoppfyllende generasjonen, 2) Baby Boomers, 3) Generasjon X, 4) Milleniumgenerasjonen og 5) Generasjon Z (Edmunds & Turner, 2005; Grubb, 2016; Howe & Strauss, 2000; Kelan, 2014; Ødegård, 2016). Videre i kapittelet, blir det ønskelig å se på hvordan de sosiologiske forståelsene er gjeldende for de unge i dagens samfunn, og hvordan deres ungdomstid blir preget av samtiden.

3.5.2 Hvem er Generasjon Z?

Noen av kjennetegnene til denne yngre generasjonen er at de er høyt utdannede, gode til å kommunisere, temaorienterte og at de ønsker å være samfunnsnyttige. Generasjonen har fått flere kallenavn, som blant annet Snøfnugggenerasjonen, iGeneration, Zoomers og Post-Millennium (Grubb, 2016, s. 20). Snøfnugggenerasjonen er fra det engelske uttrykket «Special Snowflake Syndrome» og vil si oppfatningen av at en selv, eller barna, er «unike snøfnugg» og fortjener særbehandling. Dermed spiller uttrykket på en generaliserende oppfatning av at denne generasjonen er selvsentrert, lettkrenket og med lav toleranse for andres meninger (Brevik & Pettersen, 2021). iGeneration henspiller generasjonens oppvekst med iPhones og andre teknologiske produkter. Zoomers blir brukt som en kontrast mot Baby Boomers, og er en referanse til deres oppvekst med høyt tempo på grunn av de raske teknologiske og kulturelle fremskrittene rundt dem. Post-Millennium sikter naturligvis til at de er generasjonen etter Millenium, og uttrykker at de to generasjonene har noen fellestrekk. I denne masteroppgaven vil «Generasjon Z» bli brukt fordi det synes å være den mest nøytrale benevnelsen.

Generasjon Z (født mellom ca.1998-2012) er en mangfoldig generasjon, men som nevnt kan den være vanskelig å skille fra Millenniumsgenerasjonen grunnet en viss, felles referanseramme av samfunnshendelser, som miljøutfordringer, flykningskriser og terrorangrep. Blant annet er de begge hovedsakelig oppdratt av Generasjon X, som omtrentlig er født mellom årene 1965-1980 (Ødegård, 2016, s. 16). Begge generasjonene har også blitt preget av stress og prestasjonspress, og man kan se et økt antall psykiske helseplager hos begge. Det vi derimot kan si er at medlemmene fra Generasjon Z er mer mangfoldige og åpne i forhold til etnisitet- og identitetsuttrykk enn noen tidligere generasjon. De er også på vei til å bli den mest velutdannede generasjonen (Dolot, 2018, s. 44-50). Dessuten har de lite eller intet minne om verden slik den så ut før smarttelefonene og sosiale medier, og har da den digitale revolusjonen under huden (Beck & Wright, 2019, s. 23; Boye, 2019; Leskauskas, 2020, s. 170).

They're growing up amid the promise of technological innovation—but also in an environment of economic uncertainty, clouded by the recession of their childhood and a sharp decrease in the well-defined and reliable career paths and opportunities that previous generations enjoyed [...] So far, Generation Z's life experiences can be characterized by *technology* and *caution*. (Grubb, 2016, s. 20)

Altså er de teknologisk anlagt, og har et hav av muligheter foran seg, samtidig som dette mulighetsrommet er preget av uvisshet og risiko. Derfor verdsetter Generasjon Z stabilitet, og kan bli kjennetegnet ved å være nøkterne og forsiktede. Når dette er sagt, er det problematisk å gi et fullgodt svar på hvordan man skal forstå dagens ungdomskulturelle endringstrekk når generasjonen fremdeles er i forming (Ødegård, 2016, s. 19). Med andre ord, hvordan generasjonen vil forme og bli formet av samfunnet i fremtiden kan en ikke vite med absolutt sikkerhet.

3.5.3 Klasseforskjeller

Norske politikere reagerer som nevnt ut fra en utstrakt bekymring for Generasjon Z, stemplet som «generasjon prestasjon», der stress og press er karakteristika. Generasjonsbeskrivelsen og samtidsdiagnosen om disse psykiske helseplagene er derimot kun delvis dekkende for utfordringene til dagens unge. Dette er heller en forestilling som er rotfestet i den øvrige middelklassen, der man tar for gitt at alle norske ungdommer sliter med stress og press for å få best mulig karakterer i skolen for å realisere seg og sine evner i fullt monn (Madsen, 2020, s. 117). I tillegg har det nærmest forekommet en sykeliggjøring av jenter, og et skoletaper-syn på gutter i skolen basert på rapporter og medieoppslag: Visse «fortellinger» og vinklinger går igjen og er med på å drive dette videre. I studien «Ungdom i endring» så Ingunn Marie Eriksen at de psykiske plagene synker jo lenger bort du kommer fra byene. Dette tror hun står i sammenheng med ønsket om høyere utdanning. Samtidig som det ikke er det samme tempojaget i distriktene. Imidlertid, jo lenger du kommer ut i distriktene, desto mer øker andre former for plager som blant annet kroppspress, mobbing og dårlig selvfølelse (Eriksen, 2021, s. 3-4).

Dagens ungdom har fortsatt mye til felles, men økososiale forskjeller som nærkulturen og klasseforskjeller er fremdeles av betydning når det kommer til helseplager. Dermed kan man se på det som at problemene rundt generasjon prestasjon og karakterpress er foreskrevet middelklassen, og da særlig den øvrige middelklassen. Nå er dette kun ett karakteristika ved Generasjon Z, slik at andre større samfunnsbevegelser er fremdeles aktuelle uten at en nødvendigvis behøver å differensiere ut fra klasseperspektivet. Problemet oppstår i håndteringen og argumentasjonen for tiltak som livsmestring. Med livsmestring kan man nemlig spørre seg om slike tiltak, som setter relativt store krav til egeninnsats hos elevene, egentlig fanger opp de mindre artikulerte unge som ikke er spesielt ambisiøse på egne vegne, ikke er like ressurssterke eller involvert i skolearbeidet sitt, og som kanskje ikke engang er til

stede i undervisningen fysisk eller mentalt (Madsen, 2020, s. 118). Dersom en heller ser på det generelle stresset, ser man at det øker i hele den vestlige verden. Altså er det et komplekst og stort fenomen, uten én tydelig avsender eller opprinnelse; fra et sett av samfunnstendenser som kvantifisering og målstyring, globalisering og individualisering. Disse fenomenene er gjennomsyret i samfunnet, uavhengig av klasseskillene, og preger da hele Generasjon Z.

3.6 Kjennetegn ved det postmoderne samfunnet

Videre vil jeg presentere teorien om de samfunnsmessige utviklingstrekkene som preger Generasjon Z og dagens unge. Det er da særlig to trekk, eller kjennetegn, ved det postmoderne samfunnet som er gjeldende: individualisering og risikosamfunnet.

3.6.1 Individualisering og de unge

Som jeg tidligere har vært inne på, fremhever de nyklassiske sosiologene Bauman, Beck og Giddens alle individualiseringstesen: om hvordan individualisering definerer dagens postmoderne samfunn. Med individualisering har modernitetens institusjoner mistet grepet over menneskers og kanskje særlig *unge* menneskers liv. Dette er viktig å bemerke, for det får store konsekvenser i dagligdagse situasjoner og for ungdommens utfordringer. Slik individualisering innebærer at de unge er overlatt til seg selv, og sine egne forutsetninger og krefter når de mest betydningsfulle valgene tas og livsløpet stakes ut (Krange, 2004, s. 14).

For de unge, vil det man oppnår antas å være selvsjakt og nederlag av feilene man bare har seg selv å klandre. Følgelig, blir dagens unge oppfordret til å finne individuelle løsninger på strukturelle problemer (Beck, 1992, s. 131). Et eksempel her kan være vektleggingen av elevenes ansvar for egen læring, hvor de oppfordres til selv å finne motivasjonen for selvregulert læring og egne individuelle metakognitive-læringsstrategier. Samtidig skal elevenes ulike prestasjoner i større grad testes og vurderes (Skarpenes, 2021, s. 139-143). Et annet eksempel er i forhold til livsmestring, hvor de unge skal håndtere problemer individuelt, det også når problemene stammer fra strukturelle faktorer som med press i skolen, vektleggingen av utdanning eller tempojaget i hverdagen. Som Bauman (2001) poengterer, er det her viktig å huske at individualisering er og forblir en skjebne, og ikke et valg:

If they fall ill, it is because they were not resolute and industrious enough in following the health regime. If they stay unemployed, it is because they failed to learn the skills of winning an interview or because they did not try hard enough to find a job or because they are, purely

and simply, work-shy. This is, at any rate, what they are told- and what they have come to believe. (Bauman, 2001, s. 46-47)

Det som blir forklart ovenfor kan også knyttes til utdanningen; hvis eleven eller studenten får en dårlig karakter er det på grunn av hen ikke leste seg godt nok opp på fagstoffet, eller hvis man må droppe ut av skolen så er det fordi en ikke var flink nok. Selv om det i realiteten kan for eksempel være på grunn av at utdanningen verdsetter én form for læring som ikke er forenelig med alle (Skarpenes, 2021, s. 147).

3.6.2 De unge i risikosamfunnet

Sosiologene fremhever viktigheten av å lokalisere risiko i samfunnet rundt ungdom i stedet for i ungdommen selv. På bakgrunn av dette konseptet utviklet Beck (1992) begrepet risikosamfunnet. Han mener det moderne samfunnet er et risikosamfunn, ved at samfunnet introduserer nye risikoparametere med verdensomfattende risikoer som tidligere generasjoner ikke har måttet møte (Beck, 1992, s. 3-4). For dagens unge går de nye formene for risiko blant annet ut på ulike miljøtrusler, omstrukturering av arbeidslivet, økt vektlegging og behov for utdanning, globale trusler, radikal tvil, en vitenskap som har svekket autoritet, nye rammer rundt oppvekst og så videre. Alt dette er slikt som griper inn i de unges hverdagsliv og angår de fleste livssammenhenger. Ungdomsforskningen har dessuten ofte lagt vekt på at dagens fremtid framstår som mer uoversiktlig og besværlig enn noen gang før. Dette kommer av at de institusjonelle determinantene som rammet inn tidligere generasjoners overgang fra barn til voksne har forvitret (Krange, 2004, s. 13-14). Giddens (1991) hevder i likhet at moderniteten har radikalt endret naturen til det daglige sosiale livet, noe som gir et nivå av usikkerhet om den individuelle og delte fremtiden. Dette plasserer en ekstra byrde på den moderne ungdommen, for å håndtere tilstedeværelsen av det globale innenfor det lokale domenet. De unge må konstant engasjere seg ved å koble sammen personlig, sosial og global endring, og vurdere valg i en usikker verden. Dette skaper en gjennomgripende følelse av angst og meningsløshet, uten at man kan skille ut akkurat hvor følelsene stammer fra (Giddens, 1991, s. 44). I forhold til dagens risikobilde, så må de unge forholde seg til alarmerende samfunnshendelser som terrorangrep og krig, og hendelser i den private sfæren som sykdom og brudd (Wyatt, 1993, s. 2). Denne usikkerheten og risikoen som er tilstedeværende i de unges liv vil jeg nærmere beskrive i analysekapittelet.

3.7 Sammendrag

I dette avsnittet oppsummerer jeg hovedmomentene og argumentasjonen fra teorikapittelet. I Folkehelsemeldingen blir det vektlagt at man må ta ansvar for eget liv og helse, og et viktig element i Ludvigsen-rapporten er å styrke enkeltindividet. Imidlertid kan man anse synet deres som nokså individualisert og preget av ansvarliggjøring, grunnet dette søkelyset på enkeltmenneske og at man selv har ansvar for å mestre utfordringer og gripe muligheter som livet byr på. Ansvar er nå også overført til barn og unge. Ikke bare skal de unge være bevisste på sin egen livsmestring, men de skal fra tidlig alder ha ansvaret for å arbeide med og bygge et «psykologisk immunforsvar».

Den påståtte årsakssammenhengen mellom manglende mestring og økte helseplager viser hvordan mestringsperspektivet på kort tid har manifestert seg som en selvfølgelig forståelsesramme. Med dette samfunnsdiagnostiske utgangspunktet er det ikke overraskende at voksne, lærere og de unge selv mener at «ungdom trenger å lære verktøy for å håndtere hverdagen bedre» (Kommandantvold & Gjellerud, 2019). Ungdata-rapporten, viste imidlertid negativ utvikling spesielt skolen. Slike resultater kan ses i sammenheng med kvantifiseringskulturen og den overdrevne troen på tester, måling og konkurranse, i den norske skolen. Opplevelsen av stress ser imidlertid ikke ut til å være forbundet med selve skolearbeidet, men heller konsekvenser dette kan ha utenfor skoletiden (Madsen, 2020, s. 105). Dette på grunnlag av en orientering mot fremtiden, der skolen blir den viktigste arenaen for senere muligheter i livet. Et spørsmål som da melder seg, er om innføringen av livsmestring i skolen også må forstås på bakgrunn av økende utålmodighet rundt elevenes identitetsutvikling og selvforståelse.

Det er nærmest som at stressbegrepet trekkes fra utsideårsakene og inn til enkeltmenneskene, på en måte som gjør at man ender opp med troen om at man selv må endre seg for å tilpasses de samfunnsmessige betingelsene, fremfor å forandre de systematiske betingelsene (Becker, 2013, s. 52). Dermed kan man se på det som et velment prinsipp som skal forbedre tilværelsen til de norske unge i skolen, men at det er med på å forsterke individualiseringen og ansvarliggjøringen som preger samfunnet, og at slikt det er tenkt så vil elevene i stor grad ende opp med å lære hvordan de skal kjenne etter og mestre sine egne følelser. Når skolen skal lære elevene å lære fremfor å lære et fastsatt innhold, så bidrar også dette til at faginnholdet blir mer flytende og mindre konkret.

Det eksisterer uenigheter når det kommer til definisjoner av ungdom; hva det vil si og hvem det inkluderer. I dag tenker man heller på ungdomstiden som en tid hvor utviklingsprosesser skjer i samspill med nåtiden. De unge bør således forstås i sammenheng med de kulturelle, politiske og sosiale kontekstene de befinner seg i (France, 2000, s. 322). For denne masteroppgaven er det gunstig å dra nytte av generasjonsdefinisjonen til Generasjon Z. For det første, fordi det innebærer det som er erkjent som ungdomstiden i dag. For det andre, fordi man påvirkes av nettopp den tiden man lever i. Unge i dag har vokst opp i den digitale tidsalder, preget av et høyt tempo med utdanning som den viktigste institusjonen. Dette samsvarer med kjennetegnene til Generasjon Z, som tar høyere utdanning, er digitalt anlagt og ønsker å være samfunnsnyttige. På mange måter kan man se på dagens ungdom som en felles gruppe, men det bør understrekes at økososiale forskjeller som sosiale klasser og nærkultur fremdeles er av betydning i sammenheng med «generasjon prestasjon» og helseplager.

Som belyst i løpet av teorikapittelet, legger den sosiologiske tradisjonen større vekt på å vurdere samfunnets innvirkning på unge mennesker og mangfoldet av faktorer som påvirker måten de unge konstruerer sin selvfølelse (Cahill, 2015, s. 97). Noen av disse samfunnsvirkningene er individualiseringstenen og risikosamfunnet. For, i dagens samfunn har de unge et hav av muligheter foran seg. Samtidig er disse mulighetene preget av uvisshet og risiko, og man står alene om valget og de medfølgende konsekvensene. Derfor verdsetter Generasjon Z stabilitet, og kan videre bli kjennetegnet som nøkterne og rasjonelle.

4 Metode

Man kan kalle noe for vitenskapelig kunnskap når det har vært gjenstand for kritisk og systematisk refleksjon (Malterud, 2017, s. 17). Dette kapittelet vil gi innsyn i de refleksjonene som har blitt gjort i løpet av denne masterstudien. Utdypet, er formålet med dette kapittelet å gi leseren en oversikt over, samt begrunne, de ulike avgjørelsene som er tatt for å besvare oppgavens problemstilling:

Hva betyr livsmestring for Generasjon Z, og hvordan relaterer de dette temaet til livsmuligheter for sin generasjon?

4.1 Forskningsdesign

I et forskningsprosjekt er det en rekke avgjørelser som må tas. Man må blant annet ta stilling til hva og hvem som skal undersøkes, samt hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Dette kalles *forskningsdesign*, og favner alt som knytter seg til forskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18). I dette kapittelet tar jeg for meg denne studiens forskningsdesign, med begrunnelse av blant annet forskningsutvalgene, intervjuguidene og gjennomføringen av datainnsamlingen. I tillegg, vil jeg i løpet av kapittelet drøfte forskerrollen, med studiens validitet og reliabilitet. Til slutt belyser jeg noen forskningsetiske aspekter ved prosjektet.

4.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at den beste begrunnelsen for å velge *det kvalitative intervjuet* er at det harmonerer med det aktuelle forskningstemaet (s. 135). Valg av forskningstype baserer seg altså først og fremst på samfunnsforholdet en skal forske på og problemstillingen som skal belyses (Grønmo, 2016, s. 24). Tematikken for denne studien omhandler de unge fra Generasjon Z sine refleksjoner rundt livsmestring, som begrep, tema og i sammenheng med livsmuligheter. I forhold til problemstillingen for denne oppgaven, vil jeg undersøke hva de unge mener og få frem deres refleksjoner om emnet. For å muliggjøre slike refleksjoner er det gunstig å ta i bruk kvalitative intervjuer. I tillegg ønsker jeg å gå i dybden for å avdekke deres synspunkter, slik at det først og fremst lønner seg med en kvalitativ fremfor kvantitativ metode. Likeledes, siden jeg ikke ønsker å studere menneskers atferd og deres interaksjon med omgivelsene, er det ikke hensiktsmessig med kvalitativ observasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 136). Dermed blir det kvalitative forskningsintervjuet den mest adekvate metoden. Den *brede fenomenologiske tilnærmingen* til kvalitative intervjuer er velegnet når temaet er ulike aspekter av menneskelig erfaring (Kvale

& Brinkmann, 2015, s. 135). Målet er da å gi en presis beskrivelse av personenes egne perspektiver, opplevelser og forståelse. Tilnærmingen åpner i tillegg opp for at ett og samme fenomen oppleves individuelt basert på hver persons interesseområder, forståelse og bakgrunn (Hovd, 2021). Dette samstemmer godt med denne oppgaven, hvor ønske er å utforske de unges individuelle forståelse, perspektiver og refleksjoner rundt livsmestring.

Det kan også nevnes at i det kvalitative forskningsintervjuet er intervjueren selv det instrumentet som innhenter data (Dalland, 2017, s. 38). Således kan egne verdier og antakelser påvirke forskningen. Dette bør en være bevisst på i forhold til *objektivitet*. Når man tar hensyn til det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og informant, oppnår intervjuet en privilegert stilling med tanke på objektivitet som dialogisk intersubjektivitet: intervjuet er en samtale og en forhandling av mening mellom forskeren og deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Med hensyn til egne intervjuer, var objektiviteten spesielt viktig siden alle informantene var yngre enn meg selv og deres egen forståelse er det sentrale.

4.1.2 Semistrukturert intervju

Formålet med studien er å undersøke livsmestring i sammenheng med dagens unge fra Generasjon Z, utforske deres refleksjoner rundt temaet i forhold til det individualiserte samfunnet, samt deres livsmuligheter i disse samfunnsbetingelsene. Både livsmestring som begrep og livsmuligheter kan være tvetydige emner (Riese et al., 2020, s. 177). For å oppnå kunnskap som svarer til dette *eksplorative formålet*, er det nødvendig å velge en metode som i størst mulig grad vil legge til rette for at deltakerne kan få tid og rom til å reflektere. For å oppnå dette lønner det seg å benytte seg av semistrukturerte intervjuer. Denne intervjuformen kjennetegnes både av å være strukturert og fleksibel (Dalen, 2011, s. 26). Intervjuene blir strukturerte ved å benytte seg av en ferdig utformet intervjuguide, som gjør at de samme spørsmålene stilles til de ulike respondentene. Det fleksible skyldes at det legges opp til at både respondenten og intervjueren har anledning til å stille oppfølgingsspørsmål eller å utdype seg (Thagaard, 2018, s. 84). Tanken bak valget av et semistrukturert intervju var at informantene skulle bli stilt de samme spørsmålene om de samme temaene, men samtidig ha mulighet til å beskrive sine egne responser. Slik skapes et fritt spillerom for fravikelse, samtidig som det etableres en overordnet plan for intervjuet (Kvale & Tønnessen, 2016, s. 42).

4.1.3 Begrepsintervju

I praksis er det ikke hensiktsmessig at alle intervjuere uten videre inntar en spesifikk intervjuerrolle og gjennomfører intervjuet i henhold til en gitt koreografi. Å forsøke noe spesifikt som ikke faller seg naturlig, kan resultere i en klønete og stiv interaksjon og intervjuer av lav kvalitet. De forskjellige *intervjuformene* opererer i stedet som ulike verktøy intervjueren kan velge mellom basert på undersøkelsens formål, hvilken kunnskapstype som søkes, respondentene og deres personlige ferdigheter og stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 172-177). For denne studien, basert på det overnevnte, kan det være nyttig å ta i bruk intervjuformen *begrepsintervju*. Begrepsintervjuer sentrerer seg rundt begrepsavklaring, hvor en da er interessert i å kartlegge begrepsstrukturen i en persons eller gruppes oppfatning av fenomener som eksempelvis livsmestring. Slike intervjuer kan bidra til å avdekke deltakernes diskursmodeller, som vil si deres selvfølgelige antagelser om hva som er normalt eller typisk. Dette samsvarer godt når det skal innhentes empirisk kunnskap om intervjuerespondentenes typiske opplevelser om livsmestring, generasjoner og livsmuligheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180-182). Ettersom kvalitativ forskning og forskningsintervjuer kan gjennomføres på mange ulike måter, stilles det høye krav til transparens ved rapportering av forskningsprosessen og forskningsresultatene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Videre vil jeg derfor sørge for å anskueliggjøre de ulike fasene i prosessen og de avgjørelsene som er tatt i dette forskningsprosjektet.

4.2 Deltakerutvelgelse

Deltakerutvelgelsen i en undersøkelse er en essensiell del i all samfunnsforskning, spesielt i kvalitativ forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). I kvalitativ forskning vil utvalget og dets størrelse variere basert på prosjektets problemområde og problemstilling. Deltakerutvelgelsen må være et representativt utvalg, svare til de disponerte ressursene, og må referere til studiens formål. Det vanligste feilgrepet er å velge for få eller for mange i utvalget (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). Med hensyn til dette, bør det i denne studien være nok informanter for at utvalget skal kunne belyse temaet på mangfoldig vis og for å inkludere flere fra aldersspennet til Generasjon Z. Informantene bør derimot heller ikke bli for mange, med tanke på tidsaspektet til studien og for å sikre nøyaktig og grundig kunnskapsbehandling i analysen av intervjuene (Jacobsen, 2005, s. 66). For et kvalitativt utvalg, er informasjonsstyrke et nødvendig kriterium, som kan oppnås gjennom en tydelig problemstilling og at deltakerne deler mye og variert informasjon (Malterud, 2017, s. 127).

Derfor anses det som hensiktsmessig med fem til seks forskjellige intervjuer. Dette vil også kunne gi nok datamateriale til et sammenlikningsgrunnlag mellom de ulike intervjuene og de medfølgende transkripsjonene (Dalland, 2017, s. 76-77).

Respondentene ble valgt ut fordi de oppfylte et alderskriterium: de var mellom 10-24 år. Grunnet dette, kan utvalget omtales som noe *strategisk* bestemt (Dalland, 2017, s. 80; Malterud, 2017, s. 128). Som problemstillingen tilsier, ønsket jeg å få de unges perspektiv på livsmestring fremfor refleksjonene til lærere. Som sagt, har det siden 2019 vært flere som har gjennomført en undersøkelse av livsmestring med lærere som informanter, og det er interessant å få en ny vinkling på temaet. Nettopp dette aldersspennet, 10-24 år, ble valgt fordi det er både hva som blir omtalt som ungdomsårene og er en del av definisjonen til Generasjon Z. Det ble derimot bestemt at det skulle være to ulike utvalg med hensyn til at de som er under 16 år behøver foresattes underskrift, og med tanke på sårbarheten til denne gruppen. Det er også behov for å påpeke at begrunnelsene for mine utvalg ikke nødvendigvis må ses i kraft av et ønske om å sikre overførbarhet til andre kontekster. I stedet ville jeg ta for meg informantenes egne perspektiver og få et innblikk i deres livsverdener.

4.2.1 Utvalg 1

Det første utvalget bestod av unge voksne i alderen mellom 19-22 år. Disse var altså ferdig med siste året av videregående og hadde begynt på høyere utdanning. Utvalget var dessuten i siste fase av ungdommen sin, slik at deres refleksjoner ville være veldig nyttige for sammenligning med det andre utvalget som til forskjell var helt i starten av ungdomstiden. Selv om mange vil se på Utvalg 1 som voksne, bør det tas sikte på å behandle dem som unge og skape en komfortabel og inspirerende atmosfære under intervjuet. En kan lett gå i fellen av å anse dem for å være eldre enn det de er og føler seg (Kvernmo, 2005, s. 72). Videre, bestod utvalget av tre respondenter, to jenter og en gutt, med ulike bakgrunner, utdanninger og aldre. Intervjuene var enkeltintervjuer og ble holdt over zoom grunnet restriksjoner for Covid-19. Informantene ble rekruttert ved hjelp av bekjente og via kontaktinformasjon som blant annet e-post.

4.2.2 Utvalg 2

Det andre utvalget bestod av grunnskoleelever i alderen mellom 11-16 år. Intervjuene var gruppeintervjuer på to til fem personer per gruppe. Dette ble gjort for å ufarliggjøre

intervjusituasjonen, og for å hjelpe de enkelte med refleksjon og formulering av svar på spørsmålene. For å sørge for at utvalget var variert inkluderte jeg både en gruppe fra barneskolen og en gruppe fra ungdomsskolen. For å opprettholde det gunstige antallet sammenlagte intervjuer, bestemte jeg at utvalget ikke skulle overstige tre ulike grupper. Derfor bestod Utvalg 2 av to forskjellige gruppeintervjuer.

Intervjuer med barn og ungdom er fordelaktig fordi det gir barna mulighet for å uttrykke sine egne verdensoppfatninger og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 174-175). Barn kan derimot ha motvilje mot å snakke med en fremmed voksen. Derfor ble informasjonsskrivene tilsendt til foresatte (Vedlegg 4), og intervjuene satt opp i samarbeid med kontaktlæreren til de gjeldende elevene. For å være transparent, bør det nevnes at jeg hadde inngående kjennskap til skolen, elever og ansatte grunnet et lærervikariat på tvers av trinnene og i de relevante klassene. Dermed hadde jeg tidligere samarbeidet med kontaktlærerne, og elevene hadde en anelse om hvem jeg var.

4.2.3 Beskrivelse av informantene

Til å begynne med fikk intervjuene hver sin kodenøkkel- eksempelvis I-II(G1). For å legge til rette for flyt og lettere lesbarhet samtidig som anonymiteten ble ivaretatt, fikk Utvalg 1 gitt fiktive fornavn og Utvalg 2 fikk gruppenavn basert på klassetrinnene. Utvalg 1 bestod av Ulrik, Amalie og Ida, og Utvalg 2 bestod av en 6.klasse-gruppe og en 10.klasse-gruppe.

Sammenfattet i en tabell:

	Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3	Intervju 4	Intervju 5
Fødselsår, alder	1999 22 år	2000 21 år	2002 19 år	2010 11 år	2006 15 år
Utdanning	Bachelor: Bygg og miljø- ingeniørstudie	Bachelor: Økonomi og ledelse	Bachelor: Markedsføring	Barneskolen: 6.trinn	Ungdomsskolen: 10.trinn
Antall	1	1	1	5	2
Kjønn	Mann	Kvinne	Kvinne	2 gutter og 3 jenter	1 gutt og 1 jente
Referert til som	Ulrik	Amalie	Ida	6. klasse	10.klasse

Tabell 1: Oversikt over informanter

Utvalg 1:

Ulrik ble født i 1999 og var altså 22 år gammel da intervjuet ble avholdt. Han går på ingeniørstudiet Bygg og miljø og er i sitt siste år av en treårig bachelor. Det kan også nevnes at han er oppvokst i Viken i en mindre by.

Amalie ble født i 2000 og var 21 år gammel under intervjuet. Hun tar en bachelor i økonomi og ledelse på BI. Hun kommer fra Oslo, og er oppvokst i sentrum.

Ida ble født i 2002 og var 19 år gammel. Hun studerer markedsføring i Bergen og hadde akkurat begynt på bachelorgraden da intervjuet fant sted. Ida har vokst opp på et landlig sted, ikke så langt unna Oslo.

Utvalg 2:

6.klasse: Gruppen med 6.klassinger bestod av fem elever totalt, tre jenter og to gutter. De går alle i samme klasse, og de er venner. Dette gjør at de er relativt trygge på hverandre og godt vant til å være i hverandres nærvær. De kan kategoriseres som reflekterte og nokså faglig sterke på skolen. Jeg valgte å konsultere kontaktlærer om hvem hun mente jeg burde invitere, dette for å muliggjøre svar på mer abstrakte spørsmål.

10.klasse: Gruppen av 10.klassinger bestod av to personer, en jente og en gutt. Til forskjell fra 6.klassingene, ble alle elevene i denne 10.klassen spurt om de ville stille til intervju. Disse to var altså spesielt interesserte og mente at de kunne komme med gode refleksjoner om temaet. Selv om flere ble invitert, er jeg fornøyd med at det endte med disse to elevene. Gutten var svært faglig sterk i samfunnsfag, mens jenten var veldig interessert i temaet og synes det var spennende å bli intervjuet. Dette skapte en god balanse og var merkbart i selve intervjuet, hvor de ofte bygget videre på hverandres resonnementer.

Elevene fra begge gruppene går på samme sentrumsskole i Oslo.

4.3 Intervjubeskrivelse og intervjusituasjon

Intervjuer varierer med hensyn til hvor åpne de er i forhold til formålet. For intervjuene i denne studien var det hensiktsmessig å forklare formålet og stille direkte spørsmål som viste til formålet fra begynnelsen av. For slike intervjuer er særlig de første minuttene avgjørende: Respondentene vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren, før de begynner å snakke fritt og legge frem sine tanker og opplevelser for en fremmed (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160-162). Valget med å intervju unge mennesker, elever og studenter, må ses i sammenheng med ønsket om å få innsikt i deres livsverden. Derfor bør utformingen av intervjuet anspore

respondentene til å beskrive sine tanker om verden og livet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160; Kvernmo, 2005, s. 74).

Når det gjelder det semistrukturerte intervjuet vil intervjuguiden inneholde en oversikt over hvilke tematikker som skal dekkes. Det varierer derimot om spørsmålene og deres rekkefølge er strengt forutbestemte, eller om det er intervjuerens skjønn og taktfullhet som er avgjørende for hvor nær man vil holde seg guiden og hvor mye respondentenes svar følges opp (Svenkerud, 2021, s. 94). For dette forskningsprosjektet er det utarbeidet detaljerte intervjuguides for å være innom de ulike emnene som skal tas opp og for å ha tilpassede formuleringer på spørsmålene. Dette blir videre beskrevet nedenfor.

4.3.1 Intervjuguidens utforming

En intervjuguide er et manuskript som strukturerer forløpet til intervjuet, mer eller mindre stramt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I mitt tilfelle inneholder guiden temaer som skal dekkes, med inngående formulerte spørsmål. Til tross for strukturen, er det mulighet for å stille det Kvale og Brinkmann (2015) kaller for oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål og fortolkende spørsmål (s. 162- 167). Hvert utvalg hadde en egen intervjuguide som ble benyttet i alle intervjuene til utvalget. Grunnen til at det ble laget to ulike intervjuguides, var for å ha alderstilpassede spørsmål gjennom formuleringer og abstraksjonsnivå. Med Utvalg 1 var det mulig å stille mer komplekse spørsmål, samtidig som jeg ikke måtte overvurdere deres evne til refleksjon. Spørsmålene i et intervju bør modifiseres slik at de er tilpasset de ulike oppfatningsevne, ordforråd og bakgrunn, også for å sikre at spørsmålene betyr det samme for ulike respondenter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165-166). Dette fant jeg utfordrende, fordi jeg måtte sørge for å stille samme spørsmål til de to ulike utvalgene, men formulere dem forskjellig tilpasset etter nivåene og ordforrådet deres. For eksempel, ble spørsmål nummer 20, under kategori 5) Individualisering, formulert slik for Utvalg 1: «Føler du på et tidspress i hverdagen, hvor du er nødt til å prioritere fordi du ikke rekker alt?». Mens det for Utvalg 2 ble formulert: «Føler dere på et tidspress? At dere har for dårlig tid til å rekke alt dere vil i hverdagen?». Et annet eksempel er spørsmål 5 under kategorien 2) Livsmestring som tema på skolen. For Utvalg 1 var spørsmålet: «Er det noe du kunne ønske at du lærte om på skolen? Hvilke ferdigheter?» Med senere spørsmål 7: «Hva er den største hverdagsutfordringen du kunne ønske at skolen lærte deg om?». For Utvalg 2 ble disse spørsmålene sammenslått til: «Hva mener dere at skolen bør lære dere før dere blir voksne?».

I arbeidet med å utforme intervjuguidene, lagde jeg først en liste med forskjellige spørsmål som jeg anså relevant å spørre om. Disse ble så omformulert en rekke ganger for å tilpasse utvalgene, og deretter systematisert i underkategorier. Dessuten gjennomførte jeg et prøveintervju og et pilotintervju i utarbeidelsesprosessen for å sørge for at spørsmålene var forståelige og for å kartlegge eventuelle fallgruver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Dette ble gjort for Utvalg 1, mens for Utvalg 2 var det mer krevende. I stedet konsulterte jeg lærer og medstudent, om hvilket nivå elevene anslagsvis ville være på og hva jeg kunne spørre om.

Til slutt endte jeg opp med tretti spørsmål i intervjuguidens hoveddel, under følgende syv kategorier: 1) Livsmestringsbegrepet, 2) Livsmestring som tema på skolen, 3) Generasjon Z, 4) Fremtidssyn, 5) Individualisering, 6) Livsmuligheter for generasjonen og 7) Populærkultur. Jeg valgte å utarbeide mange spørsmål, i tilfelle det skulle bli tid til flere enn opprinnelig tiltenkt og dersom jeg underveis i intervjuet bestemte meg for å unnlate noen spørsmål. En annen årsak var at det er intervju av umyndige, og da kreves det at spørsmål sendes inn på forhånd. Dette for blant annet en utsjekk av at spørsmålene ikke går inn på sårbare temaer (Kvernmo, 2005, s. 70). Siden jeg benyttet meg av det semistrukturerte intervjuet, åpnet en lang og utarbeidet intervjuguide opp for at jeg kunne eventuelt droppe noen kategorier eller spørsmål. Spesielt gjelder dette spørsmålene i den syvende kategorien *Populærkultur*. Siden studien har et eksplorerende formål, ga en slik inndeling av spørsmålene meg flere mulige innganger til å forstå hvordan de unge fra Generasjon Z forstår livsmestring. Spørsmålene ble dessuten utformet for å være eksplorerende ved å stille åpne spørsmål i så stor grad som mulig. Eksempelvis er noen av spørsmålene fra intervjuguiden: «Hva er det første du tenker på når du hører begrepet livsmestring?» og «Hvordan ser du på fremtiden?». Det er en fordel å benytte seg av åpne spørsmål fordi denne type spørsmål gir de mest fullstendige svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Jeg sørget også alltid for at deltakerne hadde god tid til å tenke seg om og til å fullføre svarene sine. Dessuten inkluderte jeg noen ja/nei spørsmål på visse temaer, slik at de skulle slippe å utdype svarene dersom de ikke ønsket det eller de ikke hadde noe mer utfyllende å si.

4.3.2 Tematiske og dynamiske dimensjoner

Intervjuspørsmål kan vurderes med hensyn til både en *tematisk* og en *dynamisk* dimensjon. Den tematiske dimensjonen baserer seg på produksjon av kunnskap, mens den dynamiske dimensjonen baserer seg på den interpersonlige relasjonen i intervjuet. Kvale og Brinkmann

(2015) presiserer at et godt intervju bør bidra til produksjon av kunnskap (tematisk) og til å fremme en god intervjuinteraksjon (dynamisk) (s. 162-163).

Den tematiske dimensjonen av spørsmålene er relatert til de teoretiske oppfatningene av forskningstemaet, intervjuets «hva», og til den etterfølgende analysen av intervjuet. Spørsmålene vil naturligvis være forskjellige alt etter hva forskeren ønsker å få ut av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). For denne studien er det ønskelig å få spontane beskrivelser av livsverdenen fra informantene, og deres oppfatninger om temaer som livsmestring, Generasjon Z og livsmuligheter. Spontanitet er positivt fordi det muliggjør impulsive, levende og uventede svar fra respondentene. På en annen side gjør det at intervjuet blir mer uvisst, særlig med tanke på de temaene og utsagnene yngre respondenter kan komme med (Eide & Winger, 2003, s. 114). Den dynamiske dimensjonen omhandler intervjuets «hvordan». For dette forskningsprosjektet viser det til viktigheten av at spørsmålene skal være lett forståelige, korte og frie for akademisk språk. Spørsmålene skal også fremme et positivt samspill, holde samtalen i gang og stimulere informantene til å snakke fritt fra eget ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163).

4.4 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble introdusert med en brifing hvor situasjonen ble definert for informantene, blant annet ved å fortelle om formålet med intervjuet, hva diktafonen skulle brukes til og for å spørre om de lurte på noe før vi begynte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). I begynnelsen av intervjuet presiserte jeg også min egen rolle; at jeg skulle hovedsakelig lytte fremfor å snakke selv, at jeg ønsket å høre deres egne tanker og at de gjerne kunne utdype og komme med eksempler på refleksjonene deres. Med egne tanker mente jeg at jeg ikke lette etter et spesielt svar, og at det ikke var mulig for dem å si noe galt (Dalen, 2011, s. 54). Spesielt viktig for meg var det å sørge for at informantene var komfortable ved å skape en lett, vennlig og positiv atmosfære (Dalland, 2017, s. 88; Kampmann et al., 2021, s. 62). For alle intervjuene var jeg bevisst på å gi informantene nok betenkningstid. Ved avbrudd risikeres det at respondentene ikke får anledning til å fullføre sine resonnement, noe jeg konsekvent passet på at de fikk anledning til (Svenkerud, 2021, s. 92). Det var også sjeldent jeg så det som nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål for å oppklare uklareheter. Muligens har dette med at fokuset var rettet mot informantenes perspektiv, og ikke hva de satt inne med av kunnskap. I stedet repeterte jeg hvordan jeg hadde forstått svarene deres for å få bekreftelse.

Etter at informantene hadde blitt litt bedre kjent med og begynt å reflektere rundt temaet livsmestring, fikk de en praktisk oppgave. På utdelte Post-it lapper var det skrevet ned forskjellige begreper, hvor respondentene skulle velge ut de begrepene de mente tilhørte livsmestring. Denne oppgaven var opprinnelig tiltenkt å skulle gjennomføres i fysisk samvær, men for Utvalg 1 fungerte det også digitalt. I mangel på fysisk samvær sendte jeg alle begrepene på e-post i forkant av intervjuet, slik at informantene hadde dem tilgjengelig og mulighet for å se på ordene idet oppgaven ble presentert. For Utvalg 2, ble oppgaven gjennomført som opprinnelig planlagt.

Som Kvale og Brinkmann (2015) poengterer bør den innledende brifingen oppfølges med en debriefing ved intervjuets avslutning (s.161). Debriefingen ble gjort ved å spørre informantene om hva de tenkte om tematikken etter at alle spørsmålene hadde blitt stilt, om de ønsket å presisere noen tanker eller om de hadde noen egne spørsmål. Dette fungerte godt, og jeg synes det skapte en tydelig struktur på intervjuet, med en definert begynnelse og slutt. Debriefingen var også hjelpsom i forhold til egne ettertanker, som ble skrevet ned direkte etter at informantene hadde tatt farvel. Fordi nonverbal kommunikasjon ikke kommer med på opptaket, sørget jeg dessuten for å skrive noen få notater underveis. Imidlertid bør det poengteres at jeg var bevisst på å ikke lage forstyrrelser for intervjuets frie flyt (Dalen, 2011, s. 32; Malterud, 2017, s. 54). Notatene var i tillegg nyttige for å sørge for at jeg var påkoblet i løpet av intervjuet og for å forberede til den senere transkripsjonen.

4.4.1 Enkeltintervjuer

Enkeltintervjuer, også kjent som individuelle intervjuer, er den vanligste formen for intervjuer. Slike intervjuer består av en intervjuer og en informant, som møtes i formelle eller uformelle settinger (Dalen, 2011, s. 26). For Utvalg 1 ble intervjuene holdt over webkonferanseverktøyet Zoom, på grunn av koronarestriksjoner og smittevern. Ulrik, Amalie og Ida var erfarne med dette formatet, siden de alle hadde deltatt på flere forelesninger med nettverktøyet. Det muliggjorde også at jeg kunne intervjuer dem til tross for at vi befant oss ulike steder i landet. I tillegg, var tidspunktet for intervjuet satt opp ut ifra når informantene selv hadde anledning til å bli intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82).

4.4.2 Gruppeintervjuer

Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode hvor informantene diskuterer et tema med en forsker som er en leder og spørsmålsstiller. Det må ikke forveksles med fokusgruppeintervju, som har flere informanter, ledes av en moderator og er knyttet til formål innenfor forbruksforskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). For gruppeintervjuer skal det ideelt sett oppstå en dialog, der det er viktig for intervjueren å forsikre seg om at hva de intervjuede forsøker å formidle forstås (Dalen, 2011, s. 35). Intervjuene av Utvalg 2 foregikk på grupperom i undervisningstiden, i henhold til avtale med gruppens lærer. Elevene ble altså hentet fra klasserommet sitt og ført til et av trinnets grupperom av meg. Hensikten med dette var å møte dem i kjente omgivelser for å bidra til trygge rammer rundt intervjusituasjonen (Fjær, 2018, s. 32). I tillegg er det lettere å bygge bro over noen av barrierene mellom voksne (i denne situasjonen meg) og barn hvis de intervjues i sine naturlige omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 174-175). Dessverre, som Christoffersen og Johannessen (2012) advarer mot, ble det svært mange avbrytelser under intervjuet av 6.klassingene (s. 82). Da kom det flere lærere og elever innom grupperommet for å hente lærebøker og annet, til tross for at vi hadde låst og bestilt rommet. Dette skjedde tre adskilte ganger, og påvirket tydelig elevene og deres svar ved at resonnementet deres ble avbrutt, de ble mer usikre på uttalelsene sine og samtlige av dem snakket veldig lavt rett etter avbrytelsene. Med 10.klassingene derimot var ikke slike avbrudd et problem.

4.5 Behandling av data

For dette forskningsprosjektet ble det brukt diktafoner i hvert intervju. Lydopptak er det vanligste å bruke i intervjuer fordi intervjueren kan da konsentrere seg om samtalens dynamikk og emne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ordbruk, tonefall, pauser og liknende blir da registrert fra opptaket, slik at intervjueren kan forsikre seg om nøyaktig gjengivelse i etterbehandlingen (Svenkerud, 2021, s. 101). Det finnes ingen standardmetode for behandling av data for å komme frem til de vesentligste meningene av det som blir sagt i et intervju. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at man kan se på det nærmest som metode versus kunnskap. Med dette mener de at ønsket om en spesifikk metode kan medføre større vektlegging av teknikker og reliabilitet, og mindre vekt på kunnskap og validitet (s. 217-218). For egen forskningsdata brukte jeg en induktiv tilnærming i behandlingen, og fulgte ikke konsekvent en gitt metode. I stedet lot jeg empirien avgjøre hvilke teoretiske momenter som var nyttige å trekke frem og hvordan jeg skulle gå frem i analysen.

4.5.1 Transkribering av datamaterialet

I en transkripsjon blir den fysiske samtalen abstrahert og strukturert i skriftlig form. Når slike muntlige intervjuer skal bli til skriftlig tekst, kan visse aspekter rundt samtalen forsvinne. Da er det viktig at intervjueren utnytter sin aktive lytting og hukommelse for å fastholde nettopp de betydningene som er vesentlige for intervjuets formål og tematikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-206). Derfor ble samtalen transkribert i sin helhet umiddelbart etter gjennomføringen av intervjuet. Det er vesentlig å utføre dette mens man har intervjuets karakteristika klart i minne (Dalen, 2011, s. 55). Materialet ble altså transkribert på samme dag som intervjuet ble gjennomført.

Transkripsjon innebærer å måtte ta stilling til valg av språklig stil, som blant annet hvor nøyaktig det som har blitt sagt skal gjengis (Malterud, 2017, s. 140). I dette valget kan det oppstå en strid mellom reliabilitet og validitet- om den transkriberte teksten skal være detaljrik, eller om man i større grad skal normere dataen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Grunnet alderen til respondentene, etterstrebet jeg en direkte gjengivelse av det som ble sagt. Dette også de steder der informantene brukte engelske uttrykk og slang. Da bevarer ytterligere kontekst og deres perspektiv på temaet, hvilket ansees viktig i analysearbeidet (Eide & Winger, 2003, s. 111; Kampmann et al., 2021, s. 198). Dette ga transkripsjonene et relativt muntlig preg. I tillegg la jeg til momenter hvor informantene kommuniserte emosjonelle aspekter, som for eksempel latter, sukk, smil eller spesielle kroppsbevegelser, hvor dette ble ført inn i parentes. Jeg valgte til slutt å inkludere fyllord, slikt som «liksom» og «ehm/ehh», for å tydeliggjøre de stedene respondentene var usikre over eget svar og måtte tenke seg om i forhold til spørsmålet og svaret. Dermed ble transkripsjonen av intervjuene svært detaljerte, og på mange måter direkte oversatt til tekstformat.

4.5.2 Analyse og koding

Metodiske analyser med fokus på mening, altså betydningen av det som sies, kalles for meningskoding eller åpen koding. Ved meningskoding knytter man et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering. Ofte inkluderer dette sammenligning, begrepsliggjøring og kategorisering av data. På denne måten er det et verktøy som gir struktur og overblikk over omfattende intervjuetekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 223-226). Denne analyseformen var derfor hensiktsmessig å benytte for eget datamateriale. I forkant hadde jeg,

som tidligere beskrevet, inndelt spørsmålene i syv underkategorier for å forsikre meg om at intervjuet svarte til formålet med studien. For selve analysen identifiserte jeg derimot kategorier på grunnlag av lesning av transkripsjonene. Da endte jeg opp med tre analysekategorier: 1) *Livsmestring*, 2) *Generasjon Z* og 3) *Livsmuligheter og individualisering*. Ved å analysere disse kategoriene kom det frem visse temaer og resultater i besvarelsene til informantene. Disse ble videre kodet innad i hver kategori. Eksempelvis ble «teknologi» et tema som gikk igjen hos de ulike informantene, innad i kategorien Generasjon Z. En slik nøye koding kan være gunstig fordi det tvinger forskeren til å gjøre seg kjent med detaljene i materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226-228).

4.6 Refleksjoner rundt reliabilitet og validitet

Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene *reliabilitet*, og *validitet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273).

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler hvor pålitelig og troverdig en studies datamateriale kan sies å være. Med pålitelig menes det hvorvidt forskningen kan gjennomføres på nytt og gi omtrent samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Siden intervjuene i dette forskningsprosjektet er gjort med en bred fenomenologisk tilnærming, vil det være vanskelig å innhente nøyaktig de samme forskningsresultatene på nytt. For å styrke reliabiliteten har jeg da forsøkt å gi leseren innsikt i studien gjennom beskrivelser av deltakerutvelgelsen, intervjuguidene, intervjusituasjonene og av det analytiske arbeidet (Dalen, 2011). I forhold til beskrivelse av informanter, er en svakhet med egen studie at jeg har unngått å navngi de ulike personene i gruppene, som gjør at det er vanskelig å etterse hvem som har sagt hva. Når informantene i gruppene kun er referert etter deres kjønn, kan det i tillegg føre til liten sammenheng mellom de ulike utsagn og skape mindre leservennlighet. Valget av å kun angi kjønn og klasse ble imidlertid tatt med tanke på konfidensialitet gjennom å bevare anonymiteten til de umyndige informantene. Dessuten ønsket jeg å fremstille gruppene nærmest som en samlet enhet, ved å legge frem meningen deres som «6.klasse» og «10.klasse» og heller støtte oppfatningen deres med sitater fra de ulike innad i gruppen. Dette valget ble tatt under transkripsjonen, slik at når det først var bestemt å gjennomføre dette på denne måten, var det ikke mulig å endre på det etter at opptaket ble slettet.

En annen måte å styrke reliabiliteten på, er å bygge på konklusjoner som har kommet frem i lignende masteroppgaver eller forskningsprosjekter (Malterud, 2017, s. 110). Ettersom det nærmest er ingen som har gjennomført intervjuer med dagens *ungdommer* om livsmestring, er det vanskelig å si noe om hvordan studien måler seg mot annen forskning på feltet. Med dette mener jeg at det er ikke mulig å sammenligne egne resultater med andre masterprosjekter av lignende tematikk, fordi det virker som ingen har gjennomført kvalitative intervjuer om livsmestring med norske ungdommer. I stedet er en mulighet å se på undersøkelser av unge som omhandler andre temaer knyttet til livsmestring, eller sammenligne resultatene med lignende intervjustudier med lærere som informanter.

4.6.2 Validitet

Validitet baserer seg på gyldighet: forskningens sannhet, riktighet og styrke. I samfunnsvitenskapen og fenomenologiske studier omhandler *indre validitet* hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det er altså essensielt at intervjuguiden og forskningsdataen svarer til oppgavens formål og problemstilling. I dette tilfelle gjelder det å utforske og beskrive Generasjon Z og deres erfaringer med og forståelse av livsmestring, i sammenheng med deres livsmuligheter i det individualiserte samfunnet. Som sagt benyttet jeg meg av et pilotintervju og et prøveintervju for å kontrollere om intervjuguiden ville være formålstjenlig. Det semistrukturerte intervjuet åpner dessuten opp for at forskeren kan avvike fra guiden for å innhente den nødvendige dataen. Å intervju de unge var hensiktsmessig i forhold til denne oppgavens problemstilling, fordi den omhandler innsikt i deres, generasjonens, personlige forståelse, opplevelse og oppfatning (Andersen, 2006, s. 281). En søken etter å etablere det Silverman (2015) omtaler som «an authentic insight into peoples` experiences» (s. 91). En vanlig kritikk av kvalitative studier som denne er at funnene kan sies å ikke være valide fordi deltakernes informasjon kan være usann. Dette er en mulighet som må kontrolleres i hvert enkelt tilfelle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). For egen forskning prøvde jeg å motvirke dette ved å stille åpne spørsmål og be informantene om å forklare svarene sine nærmere.

Den *ytre validiteten* omhandler hvorvidt funnene fra et studium kan overføres til andre situasjoner, med andre ord; hvor generaliserbare resultatene som har kommet frem er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I forhold til denne oppgaven var ikke målet å finne noen universelle beskrivelser. Jeg håpet derimot å få dypere innsikt i Generasjon Z ved å inkludere

flere aldre og ha et dekkende antall deltakere, i forhold til tidsaspektet. Hvert intervju bestod kun av én alder, slik at det er uvisst om dette ga betydningsfulle utslag (Grønmo, 2016, s. 254). I forhold til Utvalg 2 kom de fra samme skole, så det er vanskelig å si om resultatene kan overføres til elever fra andre skoler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). En annen faktor er inkludering av noen fra en annen generasjon for sammenlikningsgrunnlag. Samtlige funn gikk imidlertid igjen hos de ulike informantene, til tross for ulike bakgrunner, aldre, utdanningsnivå, og kjønn. Dette blir videre forklart i analysekapittelet.

4.7 Forskningsetiske refleksjoner

All vitenskapelig forskning krever at man som forsker forholder seg til etiske prinsipper. Thagaard (2018) understreker at etiske betraktninger er spesielt aktuelle i forskning hvor unge mennesker er involvert (s. 20). Før jeg kontaktet eventuelle respondenter, måtte jeg melde forskningsprosjektet inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) som ga sin godkjenning. I forhold til det forskningsetiske, var det spesielt avgjørende å være påpasselig med sårbarheten til Utvalg 2 og at de etiske prinsippene ble overholdt. Informasjon om studien ble sendt ut i god tid i forkant av intervjuene, samlet i dokumenter kalt informasjonsskriv (se Vedlegg 3 og 4). For Utvalg 1 fikk de dette tilsendt over e-post, mens Utvalg 2 fikk det i papirutgave for å ta med hjem for underskrift fra foresatte. Dokumentene inkluderte en beskrivelse av temaet, prosjektbeskrivelse, hva deltakelse innebærer og plan for gjennomføring. Deltakernes rettigheter ble dessuten nøye beskrevet. Avslutningsvis innebar informasjonsskrivene en seksjon for skriftlig samtykke. Tilegnelsen av samtykke var jeg særlig nøye med, hvor jeg sørget for å innhente alle de nødvendige underskriftene.

Ettersom intervjuene ble transkribert samme dag som de ble gjennomført, ble også taleopptakene slettet fra opptaksutstyr den samme kvelden. I tillegg sørget jeg for at de ekte navnene til informantene aldri ble skrevet ned. Jeg opererte altså kun med de fiktive fornavnene og gruppebetegnelse for å ivareta anonymiteten til deltakerne. Alt annet av personidentifiserende informasjon ble også utelatt fra transkripsjonene. Ivaretagelse av informantenes anonymitet er essensielt i hvert forskningsprosjekt, og sikrer oppgavens konfidensialitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46).

Etiske hensyn kan også veies mot en altfor statisk tilnærming til intervjuet og intervjuguiden. Å betrakte respondenten, ikke som et unikt menneske, men som noen som forventes å besvare

spørsmål på en spesifikk måte, kan medføre etiske problemer, som potensielt reduserer den andre til kun et middel for forskeren heller enn et mål i seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 189). I forhold til Utvalg 2 var det viktig å være oppmerksom på at barn lett lar seg lede av voksenes spørsmål og kan av den grunn gi upålitelig informasjon. Derfor så jeg det som nødvendig å legge til rette for dialog mellom informantene i de ulike gruppene, slik at de kunne bygge på hverandres uttalelser i tillegg til å besvare spørsmålene mine. Som tidligere nevnt, inkluderte jeg dessuten flere åpne spørsmål og la vekt på at jeg var ute etter deres egne tanker og ikke noen spesifikke svar. For Utvalg 1 måtte jeg også være påpasselig med å kommunisere at det ikke fantes noen gale svar. Dette gjaldt særlig Ida og Amalie, som til tider søkte bekreftelse på svarene sine og prøvde å finne ut av det de trodde jeg ville høre. Da så jeg det som nødvendig å repetere at jeg var ute etter deres egen forståelse, samtidig som jeg prøvde å anerkjenne deres reflekterende svar og motivere dem til å forklare videre.

5 Analysedel

I dette kapittelet redegjør jeg for og drøfter hvordan de unge fra Generasjon Z forstår livsmestring, hvilke livserfaringer de ønsker å lære om på skolen, samt hvordan dette relaterer seg til livsmuligheter. Kapittelet består av tre deler som samsvarer med analysekategoriene: 1) Livsmestring, 2) Generasjon Z og 3) Livsmuligheter og individualisering. Først (5.1) besvarer jeg det første forskningsspørsmålet mitt, som omhandler hvordan de unge forstår livsmestring og om de mener det er behov for dette i skolen. Her blir samfunnsfagets rolle i forhold til livsmestring trukket frem som fageksempel. I delkapittelet belyser jeg også hva generasjonen selv ønsker av livsmestringsundervisning. Deretter, i neste delkapittel (5.2), tar jeg for meg de generasjonsbeskrivende funnene som kom frem gjennom forskningsintervjuene. Da blir denne generasjonens karakteristika sammenlignet med beskrivelser fra teorien og andre generasjoner. Her undersøker jeg det andre forskningsspørsmålet som går ut på om informantene passer til beskrivelsene og om de forstår seg selv som generasjon prestasjon. Til slutt (5.3), går jeg gjennom hvordan individualisering påvirker Generasjon Z og deres livsmuligheter. Denne delen sentrerer rundt det siste forskningsspørsmålet, om individualiseringstesen er en fruktbar inngang for å forstå dagens unge. Hele kapittelet blir analysert gjennom å fortolke svarene fra intervjuene og drøfte disse opp mot teoretiske synspunkter og noen metodiske overveielser.

Hvilken informant som har svart vil bli henviset til i parentes etter sitatet. For gruppene, 6.klasse og 10.klasse, vil kjønnet til den siterte bli definert. Eksempelvis: «Jente-6.klasse», eller «Gutt-10.klasse».

	Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3	Intervju 4	Intervju 5
Fødselsår, alder	1999 22 år	2000 21 år	2002 19 år	2010 11 år	2006 15 år
Utdanning	Bachelor: Ingeniør; Bygg og miljø	Bachelor: Økonomi og ledelse	Bachelor: Markedsføring	Barneskolen: 6.trinn	Ungdomsskolen: 10.trinn
Antall	1	1	1	5	2
Kjønn	Mann	Kvinne	Kvinne	2 gutter og 3 jenter	1 gutt og 1 jente

Referert til som	Ulrik	Amalie	Ida	6. klasse	10.klasse
---------------------	-------	--------	-----	-----------	-----------

Tabell 1: Oversikt over informanter

5.1 Livsmestring og Generasjon Z- de unges forståelse av livsmestring

De unge informantene forsto livsmestringsbegrepet på flere måter. For dem betydde begrepet blant annet å ha kontroll over livet, og hvordan man håndterer medgang og motgang; «Å ha kontroll over livet ditt» (Gutt-10.klasse). Eller som studenten Ulrik sa det:

Takle problemer og utfordringer som møter deg. Rett og slett prøve å løse det på best mulig måte ... Takle både medgang og motgang. Det vil jeg si, fordi livsmestring handler ikke bare om nedgangene, det handler om å takle oppturer og.

Ida, som også er student, mente det samme og sa: «... hvordan man håndterer hverdagslige situasjoner- hvordan man takler det meste». Kanskje innlysende, svarte de fleste også at det betydde «å mestre livet» eller «levemåten» (Jente-6.klasse). Det var derimot merkbart at livsmestring kan oppleves som et bredt og litt uklart begrep, da samtlige var nokså usikre på sitt eget svar. Eksempelvis svarte studenten Amalie: «Ehm ... Da tenker jeg at man har forskjellige oppgaver, som man vil få til. Litt som stå-på-vilje. Jeg er litt usikker egentlig (latter)». Likeledes, «Hmm ... på en måte hvordan man håndterer ulike vanskelige situasjoner kanskje?» (Ida), og «Livsmestring, ja altså det jeg tenker er kanskje ... ehh ... det er bare hvordan man prøver å komme seg gjennom livet på best mulig måte» (Ulrik). 6.klassingene var også rådvile, hvor ingen av elevene sa noe på starten og tittet usikkert på hverandre. Denne usikkerheten kan muligens heller ha med å gjøre at det var det første spørsmålet som omhandlet temaet, og de ulike informantene hadde ikke fått noen grundig introduksjon av livsmestringsbegrepet. Dette gjorde jeg derimot med hensikt, for å få frem deres egne spontane beskrivelser.

Med tanke på informantenes utsagn, kan man også hevde at det er grunnlag for å se på livsmestringsbegrepet som abstrakt og svevende. Dette samstemmer med de ulike teoretiske definisjonene, som sier at aktuelle områder inkluderer seksualitet, rusmidler, personlig økonomi, mediebruk og «verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» (Meld. St. 28 (2015-2016)). Eller Klem og Connells (2008) ni domener som ble beskrevet i teorikapittelet (Cahill, 2015, s. 96). Når selv forskerne ikke kan komme til enighet om hva begrepet innebærer og hva livsmestring vil si, og man ender opp med å koble det opp til alt fra å betale regninger og være på sosiale medier til å finne meningen med livet, antyder det at livsmestringsbegrepet er bredt, abstrakt og vanskelig å konkretisere. Imidlertid, er det svært interessant at respondentene, da spesielt Ulrik og Ida, ga svar i tråd med det styringsdokumentene opererer med; «Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere

medgang, og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det er ikke godt å si hvorfor de unge voksne svarte nesten ordrett det samme. En mulighet kan være fordi de har god kjennskap til begrepet fra media. En annen, fordi de selv ser verdien av livsmestring. Eller kanskje fordi begrepet er så vidt at de kompensere med å si at det innebærer så og si alt; alle utfordringer, store og små, *både* medgang og motgang, samt generelt hvordan en kan leve på en best mulig måte.

5.1.1 Å mestre et liv

Innledningsvis i denne masteroppgaven stilte jeg spørsmål om det i det hele tatt er mulig å mestre et liv. Her var det uenigheter blant informantene. De unge voksne, eller studentene, mente at det var fullt mulig å mestre livet i form av å være tilfreds med livet sitt: «Du klarer å gjøre det som gjør deg glad; hvis du klarer det, så klarer du å mestre livet», hevdet Ulrik. Ida sa: «Jeg tror egentlig det, ved å nå målene sine». Likeledes, utbrøt Amalie uten nøling: «Ja, det vil jeg si! I form av tilfredshet og være fornøyd med livet».

Begge gruppene mente derimot det motsatte, og forklarte at det ikke går an å mestre livet fordi «man fortsetter å utvikle seg, gjennom hele livet egentlig, så da blir man heller ikke ferdig og kan si at nå har jeg mestret livet» (Jente-10.klasse) og «Ja, jeg tror ikke du klarer å mestre livet, sann egentlig, fordi man alltid vil ha mer» (Gutt-10.klasse). Flere fra 6.klasse la også frem lignende resonnement, hvor en av guttene startet med å riste på hodet og sa: «Nei det går ikke an å mestre livet ... fordi man alltid kan gjøre noe mer. Det går ikke an å bli ferdig med det». Da sa en av jentene at «kanskje å mestre livet betyr noe du skal klare i løpet av livet». På dette, svarte gutten: «Ja og derfor tror jeg ikke det går an. Man blir liksom aldri ferdig med det, da dør du jo, på en måte, før du har fått (han knipset) klart å mestre livet». Både 6.klassingene og 10.klassingene så altså på livsmestring som noe man fortsetter å utvikle gjennom hele livet: at det rett og slett er et livslangt prosjekt, og derfor noe som ikke kan fullføres. Dette samsvarer med hva Bauman (2001) legger frem i *Det individualiserte samfunnet*, hvor han sier at å være moderne betyr å ikke kunne stoppe, og heller ikke stå stille. Vi utvikler oss og er nødt til å fortsette å utvikle oss, på grunn av *umuligheten* av å være fornøyd: fordi grensen for tilfredshet, når vi endelig kan slappe og gratulere oss selv med innsatsen, beveger seg raskere bort. Oppfyllelse er alltid i fremtiden, og prestasjoner mister sin tiltrekning og tilfredsstillende potensial når oppnådd. Å være moderne betyr å være evig foran seg selv, i en tilstand av konstant overtredelse, med en identitet som bare kan eksistere som et uoppfylt prosjekt (Bauman, 2001, s. 104).

Skillet mellom gruppene og enkeltintervjuene av studentene var litt overraskende. Det er vanskelig å påpeke hva grunnen til dette skillet kan være. En mulig årsak kan være fordi de unge voksne, Amalie, Ulrik og Ida, faktisk er studenter og har således kommet godt ut av skoleløpet og livet frem til nå. De har også begynt å bygge livene sine basert på målene sine, med utdanning og fremtidige arbeidsplaner. Det samme er ikke tilfelle for gruppene, som fremdeles går på grunnskolen. Her er det vanskelig å vite hvordan det vil gå for dem, eksempelvis om de vil fullføre videregående, om de vil ha god nok økonomi til å ta hånd om seg selv, eller om de senere vil falle fra. Studentene vektlegger også spesielt tilfredshet med eget liv, som kan være fordi de har innsett hva dette er for dem; så lenge man er fornøyd, så er det godt nok.

Interessant nok orienterte 10.klassingene seg likt som de unge voksne på spørsmål som omhandlet hva det vil si å *ikke* mestre livet. Til tross for at de mener man aldri blir ferdig og kan si at man har mestret livet, var de klare på at å ikke mestre livet sitt innebar at man ikke har nådd målene sine og oppnådd det man ønsket i livet. 10.klassegutten vektlegger at dette er relativt og kun gjelder egne mål: «... jeg kan si at en annen ikke har mestret livet, men det er jo ut ifra mitt synspunkt. Han kan jo synes at han har mestret livet selv». Ida og Ulrik snakket om hvilke forventninger og forutsetninger man selv har, og at dersom man ikke oppfylte disse, mestret man heller ikke livet. Som det ble sagt: «Det å ikke prøve å utvikle seg til å bli en bedre versjon av seg selv- det er å ikke mestre livet» (Ulrik). Det virker som nøkkelordet for mestring er *utvikling*, enten det gjelder å mestre eller ikke mestre livet, og dette går igjen hos alle informantene. Gruppen fra 6.klasse la dessuten frem at denne utviklingen kun var gjeldende fra man ble voksen: «Hvis man dør før man er voksen, da har man ikke gjort noen ting» (Gutt-6.klasse). En av jentene på samme gruppe, svarte på sin side: «Hvis man tar dumme valg, som å bli narkoman eller komme i fengsel, fordi da blir det vanskelig å skaffe seg jobb og man får liksom ikke startet på livet» (Jente-6.klasse).

5.1.2 Livsmestring forstått som identitet og selvbylde

Det har til nå blitt poengtert at livsmestring er et vidt tema, som rommer mange forskjellige kategorier eller underbegreper. Jeg valgte derfor å operasjonalisere livsmestringsbegrepet for informantene ved å lage Post-it lapper med femten underliggende begreper, basert på beskrivelser av livsmestring i styringsdokumentene (Meld. St. 28 (2015-2016); Utdanningsdirektoratet, 2020b). Disse var:

Kreativitet	Identitet	Respekt
Helse	Relasjoner	Økonomi
Følelser	Levevaner	Rettferdighet
Selvbilde	Digitale plattformer	Utvikling
Normer	Konflikt	Fellesskap

Tabell 2: Begrepstabell

Informantene ble så spurt om hvilke av disse begrepene de mente hang sammen med temaet livsmestring, og hvordan de ville rangere dem. Videre vil jeg kun trekke frem de begrepene som tre eller flere valgte. For det første mente alle informantene at både identitet og selvbilde hørte innenfor livsmestring som tema. Fire av fem trakk så frem utvikling og økonomi som underkategorier. Til slutt mente tre av fem at helse, levevaner og respekt også hørte med. Det interessante er derimot hvordan de ulike informantene valgte å rangere disse begrepene, fra mest viktig (1) til minst viktig innenfor livsmestring. Oppsummert i riktig rekkefølge med gjennomsnittlig plassering fra informantene, finner man: selvbilde (2,6), identitet (3), helse (3,6), utvikling (3,75), respekt (4), økonomi (4,75) og levevaner (7,6). Gjennomsnittet er beregnet ut ifra plasseringen begrepet fikk av hver informant. Dette betyr at jo nærmere tallet er «1», desto viktigere mener informantene at begrepet er for livsmestring. Ta begrepet «selvbilde» som et eksempel: Dette hadde Ulrik på 2.plass, Ida på 2.plass, Amalie det på 1.plass, 6.klassingene på 3.plass, og 10.klassingene på 1.plass. Totalt endte selvbilde med scoren 2,6. Økonomi valgte derimot fire av fem informanter, men begrepet ble ikke vurdert som å være like viktig for livsmestring («økonomi» hadde 4,75 i gjennomsnitt). Begrepene «selvbilde» og «identitet» ble valgt frem av alle og var også de to begrepene som ble regnet som de viktigste innenfor temaet. Derfra kan man konkludere med at livsmestring blir av informantene forstått som å omhandle emneområdene identitet og selvbilde.

På spørsmål om hvorfor nettopp disse to var så viktige, hadde informantene vanskeligheter med å gi utfyllende begrunnelser. Det ble sagt at «det er viktig å prøve å ha et godt selvbilde» (Ulrik). Mens Ida svarte at det var på grunn av at «de dekker flere områder av viktige temaer, enn for eksempel digitale plattformer». Amalie sa likeledes: «Med selvbilde mener jeg også hvordan man har det med seg selv, og at det favner litt mer». Dessuten ble det nevnt at «identitet har mest å si for å leve» (Gutt-6.klasse), «Og med selvbilde ... man må liksom ha et bra selvbilde for å finne, eller føle at du mestrer livet» (Jente-6.klasse). Fra sitatene kan man tolke det som at informantene mener at identitet og selvbilde er av betydning, men at

begrepene blir forstått som paraplybegreper og at de synes det er vanskelig å konkretisere relevansen til livsmestring.

Kanskje ironisk nok, ble det klart at samtlige fra Generasjon Z ikke egentlig hadde noe bevisst forhold til egen identitet. Som 10.klassegutten sa:

Jeg vet ikke om man prøver å finne ut av det [identiteten sin], man bare vet det på en måte.

Man bare erfarer det. Som fag på skolen, det er jo noen fag jeg er bedre i, merker jeg, enn andre fag.

Gruppen fra 6.klasse fremhevet også hva man er flink til, i stedet for identitet i seg selv: «Man vil heller finne ut av hva man er flink til» (Jente-6.klasse). Ida mente at man absolutt har muligheten til å utvikle sin egen identitet, men for henne var gruppeidentitet viktigere:

Jeg føler de fleste gjør det som vennene gjør, og at man utvikler seg gjennom den gruppeidentiteten. Det er jo noen da. Jeg føler at man har muligheten til det, men at man ikke nødvendigvis prøver så hardt for det. Jeg, selv, har på en måte aldri satt meg inn i det. Man vet at man har mulighetene, i forhold til LHBTQI, men at man ikke tenker langt nok til at det er et alternativ i det hele tatt.

Amalie hadde heller aldri tenkt så mye over sin egen identitet, men som Ida mente hun at man hadde valgfrihet nok og mulighet til det:

Jeg tenker ikke så veldig mye på «hvem jeg er» på en måte. Jeg synes at man har valgfrihet nok til å skape sitt eget liv og identitet. Det er like muligheter i dag føler jeg, men jeg har ikke tenkt så mye over det selv.

Likeledes svarte Ulrik blant annet: «Jeg tenker ikke så ofte på hvem jeg er, sånn eksistensielt da». Videre trakk han frem at det er mange andre som forandrer seg og går igjennom forskjellige faser i livet «for å prøve å finne ut av sin identitet, hvis man kanskje ikke er helt tilfreds». Så hvorfor fremhever informantene viktigheten av det? Trolig er det som de selv sier; at de bare ikke har reflektert så mye rundt dette, i likhet med andre eksistensielle spørsmål. Bauman (2001) gir en mulig forklaring, hvor han mener at som oftest tenker ikke det moderne mennesket over slike fenomener, men når det uteblir eller går tapt, så er det som om det vekker bevisstheten om at noe vesentlig er mistet.

One does not note what is "always there", things are noticed when they disappear or go bust, they must first fall out from the routinely "given" for the search after their essences to start and

the questions about their origin, whereabouts, use or value to be asked. It is the *frustrating* things that force themselves into our vision, attention and thought. (Bauman, 2001, s. 141)

De siste årene har det i tillegg vært mye oppmerksomhet rundt at det skal være mulighet for å skape sin helt egen identitet og at alle har en rett til et godt selvbilde, uavhengig av hvordan man vil definere seg. Dette kan ha en betryggende effekt, og når alt blir normalisert, så tenker individene kanskje heller ikke over om eller hvordan de selv skiller seg ut? Forskere har dessuten funnet ut at de nye normene, med fjerningen av klassiske beskrivelser av identitet som kjønn, rase, religion og seksualitet, gjør at Generasjon Z strever med identitetsspørsmål (Sladek & Grabinger, 2014, s. 8).

Som samfunn er man derimot svært opptatt av temaer som selvbilde og identitet, og det eksisterer en formening om at alle må finne sin egen, unike identitet og være helt og holdent trygg på seg selv og sitt selvbilde. Som det står i den overordnede delen av Læreplanverket i verdier og prinsipper for grunnopplæringen: «I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det nevnes også i folkehelsemeldingen gjennom «folkehelseperspektiv kan relaterast til tilhørsløse og identitet» og «elevane skal kunne utvikle sjølvtilitt og eigen identitet» (Meld. St. 19 (2018-2019), s. 174-175). Likeledes fremhever rapporten fra Ludvigsen-utvalget at man skal assistere elevene i deres personlige utvikling og identitetsprosjekt (NOU 2015: 8, 2015, s. 15). Sagt mellom linjene blir utviklingen av et godt selvbilde og identitet regnet som en forutsetning for livsmestring og noe elevene skal måtte etablere. Informantene var, som nevnt ovenfor, enige i viktigheten av identitet og selvbilde, spesielt i sammenheng med livsmestring. Når dette derimot ble knyttet til deres egen identitetsutvikling, viste det seg å være liten bevissthet rundt dette. For dem var egen identitet og selvbilde noe som bare ble til etter hvert.

Tanken om en ufullstendig identitet, og spesielt det individuelle ansvaret for ferdigstillingen, er faktisk nært knyttet til andre aspekter av den postmoderne tilstanden. Selvidentitet er et moderne problem, med sin opprinnelse i vestlig individualisme. Individualiseringen består da i å transformere menneskelig identitet fra noe som er gitt til en oppgave; å belaste aktørene med ansvar for å utføre den oppgaven og for konsekvensene av deres utførelse. «Selvet» blir her sett på som et refleksivt prosjekt, som den enkelte er ansvarlig for. Vi er ikke det vi er, men det vi lager selv. Både identitet og selvbilde er noe som skal oppfinnes fremfor å

oppdages. Å måtte *bli* det man *er*, er altså funksjonen til moderne liv (Bauman, 2001, s. 144-145; Bauman & Vecchi, 2004, s. 15; Giddens, 1991, s. 74-75). Fra utsagnet til Ida, kan man tolke det som at oppgaven med å konstruere sin identitet, bli den man er, er forbeholdt de som avviker fra normen eller til en viss grad skiller seg ut: «De fleste gjør det som vennene gjør, og man utvikler seg gjennom den gruppeidentiteten. Det er jo noen da [...] Man vet at man har mulighetene, i forhold til LHBTQI [...]».

Problematikken med presentasjonen av identitet og selvbilde er dermed tilknyttet dilemmaet rundt individualismen: hvor aktørene må finne biografiske løsninger på strukturelle problemer. Det må nevnes at dette er individorienterte temaer, men elevenes identitet og selvbilde påvirkes også av strukturelle faktorer hvor samtidstrenden har tilslørt det faktum at blant annet karakterer, helseatferd, skolevegring og politisk engasjement ikke er jevnt fordelt mellom grupper av unge. Her kan man trekke inn utsagnene til spesielt grunnskoleelevene, som knyttet identitet til hva man var flink til, hvor gutten fra 10.klasse sa: «Som fag på skolen, det er jo noen fag jeg er bedre i, merker jeg, enn andre fag». Videre, virket det som om informantene ikke var spesielt bevisste rundt påvirkningen fra de strukturelle faktorene med sitatene som at «man bare erfarer det» (Gutt-10.klasse) og «Man vil heller finne ut av hva man er flink til [enn identiteten sin]» (Jente-6.klasse). I følge teorien formes ungdommers liv og identitet i et skjæringspunkt hvor den ene siden består av drømmer og forhåpninger, og den andre siden av sosiale, biologiske og strukturelle begrensninger (Frisén & Hwang, 2020, s. 73). Med bakgrunn i dette er det viktig å ikke glemme å se på livsmestring, også i forståelse av identitet og selvbilde, som et svært sammensatt tema.

5.1.3 Nytteverdien ved livsmestring

Selv om jeg har belyst visse fallgruver ved temaet livsmestring, kan man ikke unngå å anerkjenne viktigheten av den. Livsmestring og verdien av mestringskompetanse i skoleløpet kan ha svært stor betydning for selve livet (LNU, 2017, s. 14; Stornes, 2012, s. 81). For å utvikle seg generelt som menneske, må man lære seg hvordan man samhandler med andre og fungerer i samfunnet. Det er også fordelaktig å tilegne seg verktøy for å takle livets utfordringer og muligheter (Skulberg et al., 2014). Hvem vil vel være uenig i at spesielt dagens ungdom, som opplever påkjenninger som stress og press, kan ha godt av å lære seg hvordan de kan mestre livet? Det er tross alt skolen som skal ruste elevene til voksenlivet; så

hvilken arena er bedre å gjøre det på enn nettopp der hvor 99,88 prosent av alle norske barn og unge taktfast går? (Madsen, 2020, s. 7).

Informantene så også verdien av det; som Ulrik sa det:

Det kan hjelpe mange. På grunn av det å takle livet er ikke bare, bare. Bare det å ha veiledning på det, veiledning underveis, på situasjoner du kan komme gjennom livet er viktig. Så absolutt, jeg synes at det bør være et tema på skolen fra tidlig alder.

Amalie var svært opptatt av mental helse og viktigheten av det; at man burde ha mer fokus på «det indre i stedet for bare fagene». Ida trakk frem at det var nyttig å lære om på skolen fordi det normaliserer psykiske temaer og hvordan man snakker om sin egen psyke, som kan føre til at man «kanskje føler seg bedre og har det bedre med seg selv». Det ble også funnet at barn og unge selv vil ha dette som tema i skolen, og om lag 100 000 elever signerte oppropet om å innføre Folkehelse og livsmestring i skolen (Halvorsen, 2018). Madsen (2020) la også frem dette, men poengterer at man kan se det i lys av selvbestemmelsestroen, i tråd med individualismens fremmarsj i vesten, der individet i liberalismens kjerneverdier kan velge selv og dermed også regnes som ansvarlig for egne handlinger (s.146-147).

Også 10.klassingene mente at livsmestring kan ha en verdi i den norske skolen, men at det kunne være litt diffust, og de var da mer tilbakeholdne på grunn av dette. «Ja jeg tror at å lære om livsmestring kanskje kan hjelpe oss mens vi går på skolen» (Gutt-10.klasse). Jenten var enig, men svarte: «Det er et viktig mål, men jeg tror ikke vi når det så bra på en måte. Eller, det er kanskje i bakgrunnen, og så får vi kanskje noen verktøy for å klare oss senere» (Jente-10.klasse). En av guttene fra 6.klasse mente derimot at livsmestring nødvendigvis ikke passet inn som tema på skolen, og begrunnet det med at man individuelt håndterer utfordringer forskjellig:

Nei, fordi man må gjøre ting selv også. I hvert fall om ting som handler om hvordan man tenker, og hvordan man mestrer ting. For eksempel hvis skolen sier at man ikke skal gjøre det, så kan det hende at det funker for deg. På en måte. Det finnes liksom ikke én måte for alle sammen; man må finne sin egen måte (Gutt-6.klasse).

Andre på 6.trinn la frem at det kunne hjelpe dem og at skolen var en velegnet arena å lære livsmestring på: «Ja, jeg tror det kan hjelpe oss mens vi går på skolen. Ehm, at man klarer å mestre livet bedre. Ut fra tingene på lappene» (Jente-6.klasse). Videre, svarte en annen jente

fra samme klasse: «Det er jo kanskje noe vi bør lære mer om, på grunn av personer som ikke har lært om det før, og sånn? Det er jo kanskje vanskelig å lære om det andre steder». At de selv ser nytteverdien av dette, gjør det vanskelig å være uenig i at elevene skal lære om psykisk helse og livsmestring på skolen. Selvfølgelig er man ikke imot at de skal få mestringskompetanse og verktøy de kan ta med seg videre i livet. Man kan heller ikke ignorere den nytteverdien livsmestring faktisk kan ha for de unge i skolen. Imidlertid er det viktig å ta med seg at det er ment som et tverrfaglig tema, som på diffust vis skal innlemmes i alle fag.

5.1.4 Livsmestring som kompetansemål

Samfunnsfag er et fag som knyttes opp mot de fleste av begrepene og temaene innenfor livsmestring (som ble listet opp i Tabell 2). Særlig vektlegges identitet. Derfor kan det være interessant å se på hva det menes at elevene skal lære av livsmestring i faget, og hva de selv tenker man kan lære. Ved å legge frem et konkret fag vil vel også Folkehelse og livsmestring bli mer konkretisert? Det hevdes, på den nettbaserte læreplanen, at overraskende mange kompetansemål for «etter 7.trinn» og «etter 10.trinn» er tilknyttet Folkehelse og livsmestring. Dersom vi spesielt skal fremheve identitet og selvbylde som gjeldende for livsmestring, kan vi se på kompetansemålene:

- Reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt (etter 7.trinn).
- Reflektere over hvordan identitet, selvbylde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og presentere forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser (etter 10.trinn). (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Disse kan dessverre tolkes som individfokuserede; i stedet for å omtale eksempelvis uønskede hendelser i en samfunnsmessig kontekst, så skal man drøfte og presentere hva man (selv) kan gjøre om grenser blir brutt og man havner i en uønsket situasjon. Det er selvfølgelig også mulig å tolke kompetansemålene på en annen måte; gjennom at man skal drøfte generelt om temaet, og at man vektlegger «andres» mer enn «egne». Samtidig gjelder dette grenser «knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet», som alle er svært sårbare områder. Dermed må man også ta diskusjoner om kompetansemålene på alvor, og i det minste utforske dens individualiserende effekt.

Dersom man tolker kompetansemålene slik som meg, kan de også sies å gå inn på dilemmaet rundt hvor stort ansvar det er rimelig å forvente at unge mennesker skal ta for sin egen situasjon (Madsen, 2020, s. 123-126). Dette ansvaret som legges på den enkelte, og på individet alene, ved uimotståelig individualisering. Det du oppnår antas å være selvfremstilt, og ens fall er av feilene som personen bare har seg selv å takke, eller klandre for (Bauman, 2001, s. 9). I temaer som personlig identitet, selvbilde og seksualitet kan dette ha foruroligende konsekvenser. Kanskje det hadde vært bedre om kompetansemålene var rettet mot helheten av samfunnet i stedet for ens egen rolle i det? Gjennomgående var informantene også litt usikre på hva som kunne omhandle livsmestring i faget samfunnsfag. Derimot hadde de et større blikk utad. Ulrik uttrykte:

Samfunnsfag? Forståelse av ehh, generell forståelse av hvordan samfunnet er bygd opp.

Kapitalisme, alt av de forskjellige, og jeg vet ikke, er etikk innenfor samfunnsfag? I hvert fall en forståelse av hvordan samfunnet i sin helhet er bygd opp, ikke bare i retten, men også i forhold til andre folkegrupper. For eksempel Kina, som har en helt annen kultur. Spesielt når vi blir så multikulturelle, så er det viktig å forstå hverandre bedre. Forstå at folk har andre verdier og samfunn er bygd opp på forskjellige måter. (Luftig svar, men ... sier han med et skjevt smil).

Det kan også sies at det tverrfaglige temaet livsmestring fortsatt opptrer diffust, grunnet mangelen på konkrete og tydelige kompetansemål som skal hjelpe skolene i å forvalte det (Madsen, 2020, s. 17). Ida var kanskje den mest usikre av informantene, men nevnte temaer som fellesskap og ulikhet: «Hmm ... Som sagt synes jeg det hadde vært bedre med det [livsmestring] som et fag alene ... Men ehh ... Kanskje det med normalisering og fellesskap, at man lærer om ulikheter? Men ja, jeg vet ikke (latter)». Amalie var opptatt av at det burde inneholde noe mer enn det rent faglige:

Ehm ... Si det. Litt dypere enn bare hva et samfunn er da kanskje. At man ikke bare fokuserer på for eksempel hva som skjer på Stortinget, men heller litt mer på hva det vil si å være en samfunnsborger. Hvordan man skal være en *god* samfunnsborger da.

En av 6.klasse-guttene trakk som Amalie frem: «Kanskje samfunnet. For man skal jo bli en person i det store samfunnet, med liksom respekt og fellesskap». Det ble også sagt noe

liknende som Ulrik: «Hvordan verden og andre kulturer lever» (Jente-6.klasse) og «Lære om land, fordi da kan man reise rundt og vite hvordan de lever, og hvordan man skal oppføre seg der» (Gutt-6.klasse). I forhold til kompetansemålene i samfunnsfag kommer det tydelig frem at livsmestring som emne i skolen kan være vanskelig å konkretisere, og det begrunnes således med at det bør heller inngå i temaer som omhandler demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling. Dette samsvarer med uttalelsene til informantene. Naturligvis kan man da spørre seg hvorfor det ble bestemt at livsmestring, i tillegg til bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap, skulle være et tverrgående tema i alle fag i skolen. Hvorfor ble livsmestringsbegrepet, i utdanningsforskningen, utviklet? Og hvis det ikke kan konkretiseres, hvorfor skal elevene lære om det?

5.1.5 Generasjon Z ønsker konkret opplæring i folkehelse og livsmestring

Som diskutert ovenfor, har livsmestringsundervisning i prinsippet et enormt potensial og er noe informantene og andre unge ønsker; for å hjelpe unge å møte utfordringer og livsmuligheter, samt lære dem uvurderlig kunnskap som kreves i arbeidsliv og det fremtidige samfunn. I forhold til intervjuene så skjedde det noe svært interessant. Tidligere hadde informantene prøvd å knytte lærestoff opp til livsmestring som tema, og således vært drevet av abstrakt tenkning om hva slik læring kunne inneholde. Da de derimot ble spurt om hva man burde lære og hva de selv skulle ønske at man lærte på skolen med tanke på fremtiden, ble informanten helt konkrete i sine svar. Dessuten var det de *samme* temaene og ferdighetene som ble nevnt.

Spesielt fremtredende var temaene personlig økonomi, arbeidslivet og seksualundervisning. Innenfor personlig økonomi snakket informantene om budsjett: Forstå hvilke utgifter de burde prioritere, investering (i fond og sparing), betale regninger og inkasso, skatt og frikort, og hva man må vite for å ikke gå på noen økonomiske smeller. Til og med 6.klassingene tok opp økonomiske smeller og budsjett, som viser hvor betydningsfullt temaet økonomi er i samfunnet når unger helt ned til 11-års alderen er bevisste og kanskje litt bekymret: «Man burde lære seg hvordan tjene penger og budsjett. Sånn at man ikke gjør feil og så plutselig mister alt» (Gutt-6.klasse). Videre, var det en tydelig frustrasjon over manglene i opplæringen:

Hvordan vi skal håndtere økonomien vår. Fordi, jeg har ikke lært *noe* av skolen om hvordan jeg skal søke på jobb egentlig, hva jeg skal gjøre med pengene mine og hvordan jeg skal investere i fond, betale regninger, sånne ting. Også, jeg søkte på jobb i sommer, og så fikk jeg

det. Men så skulle jeg ha frikort, og da hadde jeg ingen anelse på hvordan jeg skulle gjøre det heller. (Gutt-10.klasse)

Med utsagnet fra gutten fra 10.trinn kommer vi også inn på hva de unge ønsker å lære om arbeidslivet. Oppsummert, nevnte de ulike informantene egenskaper som å skrive cv og jobbsøknader, (leie)kontrakter og hva man kan forvente seg i forhold til boligmarkedet. Karriereveiledning, skrive formelle e-poster, normer og generell innsikt i arbeidslivet ble i tillegg tatt opp. Fordi dette må man, som informantene sa, faktisk kunne om man skal fungere i samfunnet som et voksent individ: «Før man står der helt alene i voksenlivet. At man får lære om sånne ting før» (Jente-10.klasse).

Det var de eldre informantene som dro frem seksualundervisning, og hvordan den undervisningen de selv hadde erfart var dårlig eller mangelfull. De kunne ønske at seksualundervisningen hadde tatt opp intimsøner, flere perspektiver enn kun det heteronormative, og at den kunne normalisert flere tabubelagte områder ved seksualitet. I stedet ble bare det generelle tatt opp: «Det var ekstremt dårlig. Jeg tror vi hadde det i sånn to timer, eller noe. Og jeg kan ikke huske at vi tenkte at dette er det smart å kunne. De bare tok opp det generelle» (Amalie). Likeledes, sa Ida:

[...] bare det generelle. De viste det også kun fra hetro, eller det perspektivet, og så er det ikke nok informasjon om sånn intimsøner og hva som er greit og ikke. De viste for eksempel bare hvordan man skulle tre på en kondom på en banan, og det føler jeg er noe av det mindre viktige. Når seksualitet er så bredt tema.

Felles for alle disse tre temaene, personlig økonomi, arbeidsliv og seksualitet, er at de unge fra Generasjon Z ikke føler seg godt nok forberedt med det de lærer på skolen. «Jeg føler at alt annet har man måtte lære senere, og man har måttet finne ut av det selv. For eksempel at man må søke opp på nettet og sånn» (Amalie). Dessuten er de temaer som argumentert er nødvendige for å tre inn i voksenlivet og ta del i samfunnet; for å oppnå livsmestring.

Det eksisterer egne underliggende temaer innenfor livsmestring som er mer konkret knyttet til de ulike fagene og hva man faktisk må vite som voksen samfunnsborger. Blant disse temaene finner vi hva informantene selv ville vite mer om og bli opplært i. Med livsmestring som et tverrfaglig emne, er det merkelig at det hovedsakelig er det emosjonelle aspektet som blir trukket frem, spesielt når dette ikke er særlig knyttet til de ulike skolefagene. Som det ble

sagt: «Følelsene har viktige funksjoner i livsmestringen. Uten følelser, ingen livsmestring. Hva vi føler, styrer hvordan vi oppfatter og tenker» (Holte et al., 2019). Dette indikerer at følelsene er nærmest alfa og omega i forhold til livsmestring, spesielt med setningen «uten følelser, ingen livsmestring». Tanker og følelser er derimot langt ifra konkrete utfordringer som vil møte elevene i fremtiden. Styringsdokumentene er fullt klar over og sier selv at skolens oppgave er å gi elevene kunnskap til å klare seg videre i livet, men så gjøres det et hopp til at livsmestring kun handler om helsedimensjonen som å sette ord på følelser og sin egen psykisk helse (Meld. St. 19 (2014-2015); Utdanningsdirektoratet, 2020b). Livsmestring, som de har tenkt det, blir mer synsing, og sier indirekte til elevene at de konstant må kjenne etter og lete etter mulighet for selvhjelp. Imidlertid skal man ikke totalt unnlate å lære elevene hvordan man takler vonde tanker, tunge tider og vanskeligheter, for da vil man få voksne som reagerer umodent i alle former for konfrontasjoner og i de minste motbakker (Madsen, 2020, s. 137-140). Jeg er altså ikke uenig i at elevene bør lære kompetanser som ikke bare er fagspesifikke, men også sosiale og emosjonelle. Imidlertid er det grunnlag for å spørre seg om hvorfor man ikke lærer elevene konkrete ferdigheter rettet mot for eksempel å tilegne seg en god økonomi eller prosessen med å utarbeide jobbsøknader?

5.2 Generasjon Z – generasjonsbeskrivelser og Generasjon Prestasjon

Hva slags generasjon er Generasjon Z? Følte mine informanter at de selv var en del av Generasjon Z, med fellestrekk til generasjonen? Å leve under like forhold, bli utsatt for de samme hendelsene og påvirket av samme teknologier kan påvirke mennesker slik at de tenker, tar beslutninger og oppfører seg på ensartet måte (Dolot, 2018, s. 44). I dette delkapittelet går jeg først inn på hvordan informantene forstår seg selv i forhold til karakteristikaene gitt for Generasjon Z og om de anser seg som en del av denne.

Informantene følte en viss tilhørighet til generasjonen, og gjennom intervjuene kom det frem noen klare generasjonsbeskrivelser for Generasjon Z. Som eksempelvis Amalie sa det: «Jeg vil si at jeg føler en fellesskapsfølelse til generasjonen min. Gjennom ulike interesser og sånn. Spesielt, eller for eksempel med vennene mine så er det at man gjerne vil gjøre det bra og være en god person». I boken til Seemiller og Grace (2016) har de likeledes gjennomført en undersøkelse om hvordan Generasjon Z ser seg selv. Da beskriver generasjonen seg selv som lojale (85 %), medfølende (73 %), åpensinnede (70 %), målbevisste (74 %) og ansvarlige (69 %). Dette kan sies å samstemme med det Amalie sa, for med «være en god person» mente hun at man behandler andre med respekt, viser medfølelse og forståelse, og at man tar ansvar. Ida, på sin side, trakk også frem kvalitetene åpenhet, omsorg og nytenkning: «... vi er liksom mer åpne da, og omsorgsfulle, liksom mer «woke» hvis du skjønner (latter)».

Gjennom intervjuene påpekte informantene at det var enklere å bli kjent hvis man kom fra samme generasjon, fordi man er mer like «i forhold til holdninger, hvordan vi oppfører oss og snakker sammen» (Gutt-10.klasse). Dette trakk også en gutt fra 6.klasse frem, hvor han poengterte at man har samme referansepunkter og «har opplevd mye av det samme». Ida kom med liknende uttalelser i spørsmålet om hun føler fellesskap med generasjonen:

Ja det gjør jeg! For jeg har på en måte alltid hatt min gjeng. Så har i hvert fall jeg alltid fulgt strømmen, man er jo et flokkdyr:

Så jeg har gjort det samme som de andre på min alder. Og så har jeg en slags fellesskapsfølelse til min generasjon. Man utvikler jo litt like verdier og sånn. De fleste på min alder tenker ganske likt, og generelt er ganske like. Det er sikkert mye på grunn av digitalisering, man ser meninger, trender og viktige saker fra de andre også i verden.

Generasjon Z har kontakt med hele verden hvor de blir utsatt for mange forskjellige kulturer, identiteter og måter å leve på. Som Ida sier, så hjelper den ubegrensede tilgangen til informasjon dem til å føle medfølelse, og hjelper dem til å forholde seg til forskjeller med et åpent sinn (Seemiller & Grace, 2016, s. 24). Ulrik trakk også frem felles referansepunkt og livsopplevelser, og at man har felles interesser og verdier. Imidlertid så mente han at dette heller var knyttet til hans aldersgruppe fremfor Generasjon Z. Som han sa det selv: «Jeg føler jeg er veldig på vippepunktet mellom to generasjoner», da mellom Generasjon Z og Milleniumgenerasjonen, fordi «jeg har både vokst opp uten sosiale medier og med på en måte. Jeg føler egentlig ikke at jeg kan identifisere meg med én spesifikk [generasjon]» (Ulrik). Trekker man en linje til teorikapittelet, så er det lett å forstå hvorfor han føler seg i vippepunktet: For det første har de to generasjonene mange likheter. For det andre er det diskusjoner rundt hvilken alder Generasjon Z begynner med. Dessuten er det glidende overganger mellom ulike generasjoner. Det interessante med dette er at Amalie, som er født ett år senere enn Ulrik (1999), føler sterk tilknytning til Generasjon Z. Kanskje generasjonen starter fra 2000-kullet, og at kullene i overgangen føler seg i vippepunktet?

5.2.1 Hvordan forstår de seg selv?

Gjennom avsnittene ovenfor har vi allerede etablert at informantene føler en viss fellesskapsfølelse til Generasjon Z. Med dette som utgangspunkt lurer jeg på om de unge informantene mine også identifiserer seg som en del av generasjon prestasjon. Og dersom de ikke gjør dette, kan de uansett assosiere seg med noen trekk som kjennetegner generasjon prestasjon? Videre vil jeg derfor først belyse: hvordan de forstår seg selv, hvordan de forholder seg til andre generasjoner, og hvilke kjennetegn som særlig er knyttet til Generasjon Z. Deretter går jeg nærmere inn på «generasjon prestasjons-begrepet» og hvilke relevante trekk som ble synliggjort gjennom intervjuene av informantene.

5.2.1.1 Dem i forhold til andre generasjoner

De eldre generasjonene blir kanskje noe overraskende av informantene, sett på som mer ordentlige, høytidelige, veloppdragne og høflige. Dette bryter med slagordet «OK Boomer», som henviser til Generasjon Z sin misnøye med spesielt Baby-Boomer-generasjonen (Mueller & McCollum, 2021, s. 266). Som Ida sa:

Ja jeg føler vi har noe spesielt, eller til felles da, i forhold til de eldre generasjonene. En gammeldagstankemåte vil si å ta seg selv og andre veldig høytidelig. Ting skulle være mye

mer ordentlig. Det her gjelder egentlig også foreldregenerasjonen. De vil liksom at man skal gjøre det og det, oppføre seg på en viss måte. Man må være litt påpasselig. Også i jobbsammenhenger, så skal man på en måte vise at man har gode verdier, og at man tilpasser seg mer deres tankemåte da.

Amalie nevnte også oppførsel: «... Hvordan de [eldre generasjonene] oppfører seg, at de er mer høflige og liksom veloppdragne da». Hos den yngste gruppen ble noe lignende sagt: «Før, eller når man var på jobb så var man *ordentlig* på jobb på en måte. Man kunne ikke være seg selv» (Gutt-6.klasse).

Imidlertid, kom det frem gjennom intervjuene at de eldre generasjonene også blir sett på som mindre åpensinnede og dårligere til å tilpasse seg forandringer. Som en av guttene fra 6.klasse sa: «Man ser mer ned på folk som har en annen hudfarge, eller kommer fra en annen kultur da». En av jentene fortsatte: «Og man dømmer kanskje homofile». Mye av det samme ble nevnt av 10.klassegutten:

Jeg tror også at en gammeldags tankemåte, eller man er ikke så begeistret for endringer da. For eksempel så er det mange gamle, norske folk som ikke er glade for innvandring, at folk er homofile åpenlyst, og sånn. Og de er heller ikke så velkomne til, eller åpne for, internett og sånne forandringer.

Amalie mente også at besteforeldregenerasjonen og foreldregenerasjonen var «litt dårligere på å tilpasse seg ulike forandringer i samfunnet». Og Ulrik sa at kjennetegnene til de eldre var:

Generelt bare, det å ikke være åpen for andre kulturer. Skepsis. Å være skeptisk til nye ting, til forandring. Vår generasjon har vært veldig eksponert for en rask utvikling, og kanskje våre foreldre har hatt en mer «smud overgang». Eller, nei de har jo også hatt mye forandring, men på en helt annen måte. De eldre generasjonene er dårligere på å tilpasse seg, synes jeg.

Disse utsagnene viser til at informantene forstår seg selv og Generasjon Z som mer åpensinnede, inkluderende og at de har lettere for å omstille seg forandringer i forhold til de eldre generasjonene. Samtidig anser de eldre generasjoner som mer veloppdragne, høflige og ordentlige.

5.2.2 Generasjon Z er digitale eksperter

Det har blitt sagt at ungdom fra Generasjon Z er født digitale. Med dette menes det at de har vokst opp med den digitale teknologien, og knapt kjenner verden uten det. For generasjonen er teknologi derimot mer enn bare et verktøy; det er en del av dem (Sladek & Grabinger, 2014, s. 5). Som 10.klassingene sa: «Vår generasjon ... Det har jo blitt en stor del av hverdagen» (Gutt-10.klasse). 10.klassejenta bygget så videre på utsagnet med:

Ja, vi har jo vokst opp med det digitale, så vi vet kanskje litt bedre om hvordan bruke det, logikken bak det gir litt mer mening. Vi bruker det til alt på en måte og ja, det er liksom en del av oss og hverdagen vår.

Generasjon Z var altså født og oppvokst i en tid hvor de mest dyptgripende teknologiske endringene har skjedd, med blant annet fremveksten av smarttelefoner, bærbare datamaskiner, fritt tilgjengelige nettverk, strømmetjenester og sosiale medier. Påvirkningen har formet generasjonen tilsvarende (Singh & Dangmei, 2016, s. 2). Dette kom klart frem i spørsmål om hvor viktig teknologi er for generasjonen deres, hvor informantene svarte: «Masse! Max! Altså teknologi har jo slått skikkelig igjennom etter at jeg ble født, så ja det har preget hele livet mitt» (Ida). Amalie kom med en lignende uttalelse: «I ekstremt stor grad! Ingenting har påvirket det mer».

Dessuten, som Ulrik sier, så har det digitale livet til generasjonen gjort at verden har blitt mer knyttet og det er naturlig for dem å kommunisere via digitale plattformer:

Ta gaming da for eksempel. Man blir mer knyttet. Du kan få deg venner fra overalt i verden. Meg selv inkludert har jo faktisk fått venner fra Nederland liksom. Og sånn som barn blir jo veldig flinke på språk, de blir jo eksponert for mange fremmedspråk. Selv om man ikke nødvendigvis forstår så blir man kastet ut i det, og man blir kjent med det. Det blir en bratt læringskurve.

Internasjonale spesialister, som Żarczyńska-Dobiesz og Chomatowska, fremhever at Generasjon Z kan fungere både i den virkelige og den digitale verdenen. De kan dessuten enkelt bytte mellom disse to verdenene, ettersom de oppfatter dem som komplementære til hverandre (Dolot, 2018, s. 45). Som en konsekvens av dette kan de hente og sjekke informasjonen de trenger. Dette trakk Amalie frem som positivt: «Med alt av informasjon som ligger på nett, så er det veldig positivt fordi man kan hente det så lett, og så fort». Ulrik nevnte også: «Tilgangen på informasjon, hvor fort man kan lære, og hvor fort man lærer seg å

ha tilgang på alt». Ida, på sin side, så det som både positivt og negativt: «Man har så mye informasjon og kunnskap på nett, og finner frem til ting. Men, det negative er vel at man også finner mye feil informasjon (latter)».

Kommunikasjonsbehandlingen blant dem er dessuten kontinuerlig, siden de bruker et bredt utvalg av kommunikasjonsenheter (Dolot, 2018, s. 45). Amalie bekreftet dette: «Med pc, mobil, iPad- det gjør det så lett da. Man kan kommunisere og gjøre så mye mer». Ida sa også: «Og man får jo lettere kontakt med folk». Likeledes uttrykte 10.klassegutten: «Med det er det lettere å connecte [få kontakt med] folk over hele verden og andre». I forhold til dette bør det i tillegg konstateres at absolutt alle informantene eide smarttelefoner, og den kommunikasjonskanalen de brukte aller mest var sosiale medier. Forskningslitteraturen fremhever også at Generasjon Z, i likhet med Milleniumgenerasjonen, er hyppige brukere av sosiale medier, med omtrent 97 prosent som bruker en eller flere sosiale medieplattformer og hvor nesten halvparten innrømmer at de er påkoblet så og si konstant (Beck & Wright, 2019, s. 21). Som eksempel på dette visste alle 6.klassingene hvor de hadde mobilen sin til enhver tid; «Ja! Selvfølgelig» (Gutt-6.klasse) og «Jupp» (Jente-6.klasse), sa de mens de andre på gruppen nikket. En av jentene forklarte også nærmere: «Jeg har den på en måte alltid på meg, eller i nærheten da». Det samme var tilfelle for 10.klassingene, hvor de sa: «Altså, jeg er på [pålogget] 8 timer hver dag, minst!» (Jente-10.klasse). Gutten var enig og sa: «Ja, jeg passer på å ha på notifikasjoner, men på lydløs da, sånn at jeg kan være oppdatert på hva som skjer».

Generasjon Z bruker altså forskjellige mobile enheter, de kommenterer virkeligheten, miljøet og omgivelsene de bor i, de manifesterer sine meninger og holdninger ved hjelp av sosiale medier, blogger og internettfora, hvor de deler bilder, videoer og lignende (Francis & Hoefel, 2018, s. 4). Som Amalie sa kort: «Det gjør at man kan uttrykke seg på en annen måte». 10.klassejenta så på det som plattformer for formidling: «Man snakker jo med venner og sånn. Og så får man inspo [inspirasjon]. Men også sånn formidling, man kan selv dele ting og får masse fra andre delt til deg». Generasjon Z bruker dessuten ikke bare innholdet på Internett, men de skaper og kontrollerer det også (Dolot, 2018, s. 45). Ida eksemplifiserte dette, og opplyste videre hvordan det utvider horisonten av muligheter:

Det er mye enklere å lage sin egen bedrift nå, at det har skapt arbeidsplasser også der. Jeg har liksom sett folk på TikTok som har gått viralt én gang, og så etter har de fått solgt masse. Med

sosiale medier så har man muligheten til å være sin egen sjef, og skape sin egen arbeidsplass innenfor ulike bransjer og i samarbeid med forskjellige bedrifter.

5.2.3 Verdsetter likestilling

Som nevnt er noen av kjennetegnene til Generasjon Z at de er åpne, samt vektlegger betydningen av likestilling, rettferdighet og frihet. Tidligere har informantene vist at de er opptatt av åpenhet rundt vanskelige temaer; som normalisering rundt LHBTQI og inkludering av andre kulturer. Det ble dessuten særlig trukket frem likestilling av kjønn, hvor informantene tror og håper på at alle får likere muligheter i fremtiden. Som Ida la frem: «Jeg kan i hvert fall si at jeg *føler* at det har blitt mer likestilling. At det har åpnet seg flere muligheter for spesielt kvinner». Eller som en jente fra 6.klasse sa: «Jeg føler det går i en bra retning. Jeg tror det blir bedre når vi er eldre, fordi vi er kanskje litt mer åpne enn sånn det var i gamle dager, eller før da». Ulrik trakk også frem «gammeldagse» holdninger og at han trodde det gikk i riktig retning:

Jeg vil si at det beveger seg i riktig retning, selv om det er en lang vei å gå. Men det har jo noe med det vi var inne på i sted, det er jo ofte mange ledere som er blant den gamle generasjonen som har mange av de gamle holdningene. Jeg føler at de fleste unge ofte har et ganske godt forhold til likestilling, at alle skal ha de samme rettighetene og like muligheter. Jeg tror problemet henger i tråd med uttrykket om at det er vanskelig å lære en gammel hund å sitte.

Det er ikke bare, bare å si at de gamle holdningene er feil. Jeg tror at vår generasjon kan hjelpe der og at det går i riktig retning.

Amalie trodde, som de andre, at det hadde blitt likere muligheter: «Hovedsakelig vil jeg tro at alle, eller de fleste har like muligheter. Jeg vil si at det er bedre nå enn før ved at det for eksempel er likere muligheter for jenter, eller kvinner da». Med disse utsagnene, forstår man at informantene er håpefulle, og som 6.klasse-jenten og Ulrik la frem, har de tiltro til at generasjonen kan utgjøre en positiv forskjell.

Det at Ida og Amalie her heller satte søkelys på særlig kvinners likestilling, kan muligens ha med å gjøre at de begge er unge kvinner og har kanskje opplevd kjønnsbasert forskjellsbehandling. Som Ida sa selv i en forklaring på hva hun mente gjenstår i dagens samfunn:

[...] oss unge kvinner, at vi blir avfeiet og tatt useriøst! For eksempel med støtte for tamponger og bind, hvor det ble møtt av mannsjøvinistiske ytringer i kommentarfeltet. De mister helt poenget. Det hadde nok blitt tatt imot helt annerledes om det var for eksempel en voksen mann som hadde skrevet innlegget. Man tenker automatisk at de sitter inne med mer kunnskaper fordi man er eldre, eller noen [...]

5.2.4 Verdensgenerasjon med likt verdisett

Deres bevissthet rundt likestilling, åpenhet og rettferdighet strekker seg samtidig lengere enn lokale grenser, fordi generasjonen er på mange måter en global verdensgenerasjon (Rothman, 2016, s. 2). Som Sladek og Grabinger (2014) poengterer, så har deres forbindelser på tvers av ulike kulturer, vist seg å være svært virkningsfulle. Venner som deler videoer, bilder og meldinger på tvers av nettverkene sine kan gjøre store grupper oppmerksomme på situasjoner som skjer over hele verden. I en større skala har disse nettverkene ført til at ungdom har blitt forent og engasjert i globale temaer og dilemmaer (Sladek & Grabinger, 2014, s. 4).

Angående globale dilemmaer så var det særlig noen som informantene fant relevante; global oppvarming, rasediskriminering og normalisering. I intervjuet av gruppen fra 6.klasse ble det blant annet sagt: «Det er kanskje feil, eller litt rart å si, men jeg føler mange [fra generasjonen] er opptatt av miljøet, i forhold til global oppvarming» (Jente-6.klasse). Videre nevnte en annen jente noen av generasjonens verdier: «Vi bryr liksom oss om sånn rettferdighet og likhet, og egentlig frihet. Alle skal liksom være frie eller hva jeg skal si». Dette ble fulgt av: «Ja og verden skal være rettferdig! I forhold til rasisme. Vi må jo bry oss, for ellers skjer det ikke noe!» (Gutt-6.klasse). Fra disse sitatene kan man legge merke til at 11-åringene vektlegger store, globale temaer som global oppvarming, universell rettferdighet og frihet, og rasisme. Det siste sitatet fra 6. klassegutten indikerer at dersom dagens unge ikke bryr seg, vil heller ingenting bli gjort og samfunnet vil forbli uforandret. Han føler med andre ord at ansvaret er hos de unge, inkludert han selv.

10.klassingene, på sin side, nevnte globale saker som rasediskriminering gjennom «Black Lives Matter», inkludering med «Pride» og global oppvarming gjennom klimastreik:

Jeg føler at man kan engasjere seg litt mer. Som med Pride-paraden, den har mange jeg kjenner gått i. Også på vår alder. Og under BLM, så postet de fleste vennene mine et sånn

svart bilde på Instagram, for liksom å vise ... støtte da. Ehm ... og nå holdt jeg på å glemme klimastreik. Det er også en måte å engasjere seg på. (Jente-10.klasse)

Gutten var enig og la til: «Ja, jeg føler man kan være mer aktiv, og man er jo mer connected. Det er kult at man kan ha noe å si for ting som skjer i verden. Man kan påvirke utvikling».

Studentene var imidlertid mer opptatt av ulike former for normalisering, og viktigheten av at generasjonens stemme ble hørt. Amalie la frem: « [Det er] mer fokus på åpenhet og mental helse også da kanskje. At det er viktigere enn før, og at det er viktig å snakke om. Det er veldig mye som har endret seg». Ida snakket også om mental helse, men tok dessuten opp normalisering av transseksuelle og generasjonens ytringer:

Jeg tror at folk tørr å si meningene sine mer nå enn før. At det på en måte har blitt mer åpent, og mindre tabubelagt med psykiske lidelser og rusavhengighet. Det vil jeg si er en positiv endring. Uten at det skal bli en trend å ha en psykisk lidelse på en måte. Så føler jeg at det er mer snakket om og at det er lettere å få hjelp. Men ... selv om man ytrer mer så føler jeg at det fortsatt er mange voksne som ser ned på oss og ikke respekterer meningene. Liksom «å herregud, vi skjønner at du er trans liksom», at de tenker det ikke er så viktig, eller at de ikke ser hvor viktig det er for mange ungdommer. Som det faktisk er!

Videre sa Amalie: «Jeg tror også at unge har fått en tydeligere stemme enn det de hadde før. Det blir satt pris på av noen, men kanskje ikke så godt som vi ønsker». Med dette sitatet kan man bemerke seg at hun, som Ida, legger frem at de unge ikke alltid blir møtt med respekt og at det til tider kan oppleves som vanskelig for dem å ytre sine meninger.

Ulrik så derimot en negativ side ved dagens ytringer og behandlingen av såre temaer, hva og hvordan man skal snakke om det, også kjent som «politisk korrekthet»:

Det med politisk korrekt ... Jeg føler at det er ikke noe takhøyde lenger. Det var større rom og takhøyde før med tanke på bare det med krenkelse. Det er nesten litt provoserende. Folk tar seg så nær av ting. Det skal ikke være mulig å dra en spøk om noe. Nei, jeg føler folk drar det krenke-kortet altfor fort.

Med utsagnet siktet han til at dagens samfunn ikke er bedre enn det var før, og for dette spesifikke området har vi også en negativ utvikling. Muligens så Ulrik denne problemstillingen fordi han var den eldste informanten, og som nevnt føler han seg på

vippepunktet mellom to generasjoner. En annen begrunnelse kan være at han, til forskjell fra de andre studentene, er mann. Som jeg tok opp ovenfor i «5.2.3 Verdsetter likestilling», uttrykte Ida og Amalie at det kunne være ekstra utfordrende å ytre som ung kvinne i møte med resten av verdenssamfunnet.

5.2.5 Rasjonelle og økonomisk opptatte

Generasjon Z kan ikke sies å ha opplevd en blomstrende verdensøkonomi, særlig etter den globale Finanskrisen i 2008 (Turner, 2015, s. 104). Etter å ha sett fallgruvene til Baby-Boomer-besteforeldrene og Generasjon X-foreldrene deres under Finanskrisen, har de blitt hva man kan kalle «gjeldsvillige» sparere, med 83 prosent som mener «å spare penger er viktig på dette stadiet i livet mitt» (Altitude, 2016, s. 18). Det ble også funnet at Generasjon Z har gjennomsnittlig dårligere økonomisk kapital som ungdommer og unge voksne, enn det andre generasjoner hadde på deres alder. I tillegg, fra alderen 24 år og nedover, har man etablert langt mer i gjeld. Når man derimot sammenligner andre aldre, fra 36-75 år, ser man at den opptjente kapitalen har steget fra det som var gjennomsnittet før. Dette viser en forskyvning av startlinjen (Mueller & McCollum, 2021, s. 268).

Den økonomiske situasjonen har altså ført til at Generasjon Z kan kjennetegnes som sparsommelige og nøkterne. I tillegg har generasjonen en tendens til å være mer fremtidsorienterte og finanspolitisk konservative, og er bevisste på familiens økonomiske situasjon fra en ung alder. Dette ble også tydeliggjort i intervjuet av 6.klassingene, hvor en jente og gutt begynte å diskutere med hverandre. Gjennom diskusjonen viste de hvordan de vurderte situasjoner med økonomiske konsekvenser og hvilken økonomiske påvirkning de trolig hadde plukket opp fra familiene deres:

Jente-6.klasse: Det har mye å si! Du kjøper jo ikke en båt for sånn 50 000, og da har ikke nok til andre ting.

Gutt-6.klasse: Du kan jo ta lån.

Jente: Det er litt dumt!

Gutt: Det er mange som gjør det, og det trenger ikke å være så dumt.

Jente: Det er dumt hvis du egentlig ikke har penger til det. For du må jo betale det tilbake. Jeg mente at man ikke burde kjøpe en båt i stedet for andre ting. Det er dumt å ta lån for ting man har lyst på, men ikke trenger, og så bruker man alle pengene på det.

Jenten viser en fornuftig økonomisk holdning når hun sier at en ikke skal kjøpe ting om man «ikke har nok til andre ting». Hun omtaler også båten som «noe man har lyst på, men ikke trenger». Gutten kontrer her med at en «kan jo ta opp lån», «mange som gjør det, og det trenger ikke være dumt». Gutten har jo også rett i at de aller fleste benytter seg av lån for å finansiere større ting som utdanning, bil, bolig og den nevnte båten. Det som *ikke* diskuteres her er hvorvidt man har økonomisk evne til å betjene et eventuelt lån og hvilke betingelser et slikt lån kommer med. Begge uttalelsene gir derimot innsikt i hvordan de betrakter økonomiske valg og hva de har lært så langt.

De unge er dessuten veldig komfortable med å diskutere økonomi, og økonomiske konsekvenser blir sett på som en av de viktigste faktorene i forhold til valgene de tar (Mabuni, 2017, s. 10). Dette bekreftet også informantene. Eksempelvis mente Amalie at økonomi hadde alt å si for valgene hun tok:

Det har veldig mye å si! Det har vel egentlig nesten alt å si! Det er jo hele tiden valg man tar, kanskje spesielt oss studenter, hvor man må tenke på prisen, eller for eksempel om det finnes et billigere alternativ. Man mister friheten og må prioritere nøye, fordi det er mange ting man vil gjøre, men som ikke alltid går opp.

Ulrik tok også opp at man må prioritere og den vesentlige rollen økonomiske konsekvenser har for valgene han tar:

Økonomi har veldig mye å si for valgene jeg tar. Jeg har for eksempel veldig lyst til å studere i utlandet og det koster jo sjukt mye penger. Nå har jo vi gode muligheter fordi vi har Lånekassen og stipend innenfor det. Men med tanke på å gjøre det du har lyst til, så har det veldig mye å si.

Fra alle disse utdragene, diskusjonen hos 6.klassingene og sitatene fra Amalie og Ulrik, kan man anta at informantene er sparsommelige og rasjonelle med pengebruken sin.

5.2.5.1 Viljen til å studere

Økonomi er derimot ikke det eneste området hvor Generasjon Z fremstår som rasjonelle. De ser på utdanning som den sikreste og viktigste veien til arbeidsmarkedet (Seemiller & Grace, 2017, s. 26). Samtlige av informantene ønsket eksempelvis å ta eller gjennomføre en høyere utdanning. Som Ulrik forklarte:

Jeg valgte å ta høyere utdanning for å nå målene jeg har satt meg. For å få en god jobb. Så er det jo også generelt at når man tar en høyere utdanning så omgås du med folk som også tar en høyere utdanning. Man blir jo formet av de som er rundt. Hvis du omgås med dem så vil det gi deg mye og lære deg mye. Det er derfor jeg tok det. Både for karrieren og for å utvikle meg.

Likeledes, begrunnet Amalie det med karriere og for å utvikle kompetanse innenfor feltet:

Det er fordi jeg synes markedsføring er veldig spennende og interessant, og jeg ønsker å jobbe med det senere i livet. Og da ha et grunnlag, for å lære mer. Og å kunne vise til en bachelor i hvert fall.

Angående Ida, så visste hun at hun ville ta en høyere utdanning, men hun visste ikke hvilket studie hun ønsket å gå på. Generasjon Z er som sagt den mest velutdannede generasjonen, og de fleste av dem mener det er opplagt å ta en form for høyere utdanning. Som Ida sa selv:

«Jeg kan ikke telle engang hvor mange ganger jeg har fått spørsmålet "hva skal du studere?", vi tar det som en selvfølge at man vil ta en høyere utdanning». Altså, er spørsmålet heller hva man skal velge fra alle valgmulighetene av studieretninger, i stedet for *om* man skal studere.

Det samme var svært gjeldende for Ida i hennes avgjørelse:

Egentlig så bestemte jeg meg en uke før studiestart, hva jeg skulle studere. Ehm, det var fordi at, eller i sommerferien var jeg borte, og da jeg kom hjem hadde alle fastlagt planer. Og jeg var sånn: «shit, hva skal jeg egentlig gjøre?». Jeg ante ikke hva jeg likte, men jeg visste at jeg ville studere! Men nå trives jeg veldig godt og jeg tror nok jeg kommer til å bli der hvor jeg er nå.

Både 6.- og 10.klasse var også sikre på at de ønsket å ta høyere utdanning, fordi: «Du må utdanne deg for å få den jobben du har lyst på. Så ja, jeg tenker absolutt å studere. Det er viktig med utdanning, ellers ender du kanskje opp på et gatekjøkken» (Jente-10.klasse). Her tilføyde 10.klassegutten: «Det gir deg også mer valgfrihet da, hva slags jobb du kan ta, fordi for veldig mange jobber så må du ha en utdanning». Disse utsagnene kan sies å gjenspeile samfunnsutviklingen i det postmoderne samfunnet, hvor du må utdannes til alle yrker og hvor flere av yrkene krever høyere grader av utdanning. Videre hadde 10.klassegutten litt samme tendens som Ida, fordi han ikke hadde et spesielt studie i tankene, men visste at han ville studere. Det samme gjaldt en jente fra 6.klasse: «Ja skikkelig, det [at jeg vil studere] er jeg helt sikker på! Men jeg vet ikke hva da ...». De andre fra 6.trinn utbrøt alle «Ja!» i spørsmålet om de ville studere når de ble eldre, og begrunnet det med at det var nødvendig for

arbeidslivet og en god økonomi. Å ta høyere utdanning har med andre ord, nærmest blitt en selvfølge for Generasjon Z fordi ellers er risikoen stor for at man ikke får de arbeidsmulighetene man har lyst på.

5.2.6 Passer de til beskrivelsene av Generasjon Prestasjon?

Grunnet de dystre rapportene med psykiske plager drevet av stress og prestasjonspress, har dagens unge blitt stemplet som «generasjon prestasjon». Prestasjonssamfunnet er en samtidsbeskrivelse som representerer en epoke i Vesten der det å yte på alle arenaer er blitt en automatisk verdi i seg selv, som forvalter betydelig og uopphørlig press på enkeltmenneskene (Madsen, 2018, s. 114). Fra tendensen eller ønsket om å prestere på alle områder har tilnavnet «flink-pike-syndrom» også blitt tatt i bruk. Disse begrepene, generasjon prestasjon og «flink pike», har derimot vært mest fremtredende i medieoppslag, og det har vært usikkerhet om begrepet er representativt nok for hele Generasjon Z (Madsen, 2018, s. 187). Når det er sagt, så favner visse «generasjon prestasjons-karakteristika» godt noen av dagens unge. Som avklart i den teoretiske innrammingen, viser kallenavnet «generasjon prestasjon» til en gruppe innenfor Generasjon Z som føler på et press for å møte visse forventninger samt prestere på flere områder. Ta eksempelvis Amalie, som selv brukte begrepet i forhold til ønsket om å være vellykket: «Med generasjonen så er det jo litt «generasjon prestasjon»; at alle vil komme veldig langt i livet. At alle vil gjøre det bra, og være veldig vellykket». Gjennom intervjuet hennes ble det dessuten klart at Amalie så viktigheten av jobb, skole, trening og det sosiale livet, og at hun ønsket å være vellykket innenfor disse områdene. Videre vil jeg belyse visse trekk ved «generasjon prestasjons-beskrivelsen» som viste seg å være gjeldende for de unge informantene.

5.2.5.1 Forventninger

Forventninger sies å være en nødvendighet for å mestre livet i samtidens samfunn, med sin refleksive karakter (Giddens, 1991, s. 74-75). Angående forventninger så også de unge voksne nødvendigheten av det. Som Amalie sa: «Man har en liste med forventninger, og det kan jo bli litt mye noen ganger, men jeg føler at det også er viktig å ha forventninger. For hvis man ikke har det blir man litt sånn likegyldig til alt. Det har litt med ambisjoner å gjøre og». Interessant nok, knytter Amalie forventninger til ambisjoner, som uttrykker at hun mener at det er ikke bare nødvendig å ha det, men at det kan være en positiv pådriver. Ulrik trakk i likhet frem at det kunne bli mye med de forventningene og det presset han følte på, men samtidig at det kunne ha en positiv effekt:

Jeg vil si at jeg har mange forventninger til meg selv! Jeg har mange forventninger i form av det å prestere på de ulike arenaene. Utdannelse og alt egentlig. Det er jo et stort press i dag, men det er også ut fra hvordan du selv forholder deg til det. Prøve å ha et sunt forhold til det presset. Så føler jeg at andre folk også har forventninger til meg, de setter visse krav. Som foreldre. Det vil jeg si er bra, og viktig. Forventninger er egentlig satt i negativt lys, men det kan jo også være positivt sånn at man kan strekke seg etter de forventningene og prestere bra. Så presset og kravene er nesten nødvendige, men alt med måte (latter).

Ulrik sitt utsagn kan i tillegg sammenlignes med samfunnsnormen som tilsier at det er de svakeste individene som bikker under for presset, og at det er individuelt hvordan man forholder seg til stresset og presset i hverdagen. Individualiseringen blir tatt for gitt og den medfølgende refleksiviteten blir integrert i individene (Beck et al., 1994, s. 64).

Ida hadde også mange forventninger til seg selv og trodde at andre, som hennes nærmeste, hadde de samme forventningene til henne:

Jeg var for eksempel litt redd for å si karakteren jeg fikk til mamma ... samtidig så tenkte jeg at kanskje hun hadde noen forventninger, og kanskje hun kommer til å tro at jeg hadde sittet og sluppet av hele det siste halvåret. Hun gjør jo ikke det, men det er noe inni meg som sier at hun gjør det. Også de jeg sitter med på skolen tror jeg har noen forventninger til meg, ikke at det påvirker dem hva jeg får, men at de forventer at jeg skal gjøre det bra.

Denne troen på å prestere for å oppfylle forventninger har blitt sagt å være en sterk motivator for Generasjon Z. Utløst av deres sosiale bevissthet og konstante forbindelse til andre gjennom sosiale medier, er deres følelse av sosial samvittighet eller «ønsket om å ikke svikte andre» (Beck & Wright, 2019, s. 24). Ønsket om å ikke skuffe seg selv eller andre, å ikke oppnå de målene man setter seg, kan med dette sies å være ett av kjennetegnene til generasjonen. De tre informantene indikerer dessuten hvordan «generasjon prestasjon-betegnelsen» er relevant for dem. Forventninger er her et nøkkelord. De unge ser ikke på det eksterne presset og egne forventninger som utelukkende negativt, de mener det også er nødvendig for å realisere det man ønsker.

5.2.5.2 Beste versjonen av seg selv

Gruppene fra 6- og 10.klasse hadde derimot ikke så mye fokus på dette, muligens fordi de fremdeles kan støtte seg på sine foreldre på de fleste områder. De er også yngre og en kan forvente mindre erfaring og modenhet hos denne gruppen. De unge voksne, som nå er studenter og har flyttet hjemmefra, føler kanskje mer på forventningene fordi de har mer ansvar, og ansvaret er deres alene. Samtidig, kom det tydelig frem gjennom intervjuene at forventningspresset ikke har så mye å gjøre med kravet om å være perfekt på alle områder, som mange har antatt (Bakken, 2017; Madsen, 2018, s. 118). I stedet handler det om kravet og forventningen om å være den beste versjonen av seg selv. «Jeg prøver å gjøre det så godt jeg kan på alle ting, liksom være den beste versjonen av meg selv» (Jente-6.klasse), hvor en av guttene tilføyde: «Ja, det gjelder egentlig alt; skolen, trening og når man er hjemme».

Likeledes uttalte Amalie:

Jeg har jo forskjellige forventninger, men at man skal være den beste utgaven av seg selv. At man skal få til masse forskjellige ting, som for eksempel jobb, skole med karakterer, og å være med venner og familie. Være en bra person da!

Som vist til i forrige delkapittel (5.1), ble det sagt: «Det å ikke prøve å utvikle seg til å bli en bedre versjon av seg selv- det er å ikke mestre livet» (Ulrik). Alle tre informantene har med dette formulert det helt likt med «den beste versjonen/utgaven av seg selv». Innforstått betyr det at man konstant skal prøve å utvikle seg som menneske, og forbedre seg på alle områder i livet. Det interessante her at det handler i mindre grad om foreldrenes eller andres forventninger, men heller *eget* ønske til å være den beste utgaven av seg selv. Dette ønske kan oppfattes som et tegn på økt individualisering.

5.2.5.3 Alle kan oppnå målene sine!

I forhold til fremtiden og livsmål, så ble det også klart at generasjonen tror at alle kan få til det de ønsker, så lenge de er motiverte og arbeider hardt nok for det. De mente altså at alle har samme utgangspunkt for livsmulighetene, at det hele baseres på innsatsen man legger inn i det, og dette mente absolutt alle informantene. Som Ulrik sa det:

Ja det tror jeg. Absolutt! Ja, punktum. Mulig jeg har en litt ekstrem holdning til det, men jeg vil si at det gjelder alle og at alle kan få det til. Alle kan hvis de vil! Det står egentlig bare på din egen motivasjon og drive på om du får det til eller ikke. Og ja, folk har forskjellige forutsetninger og verden er urettferdig, men om du bestemmer deg for noe så kan du få det til.

Amalie samtykket med dette: «Ja, absolutt! Hvis man vil det sterkt nok, så føler jeg alle mennesker kan få til det de ønsker. Men det er jo kanskje viljen og innsatsen man legger i det som må være til stede». I likhet, utbrøt begge 10.klassingene at ja, de mente det, men som gutten sa: «Eller, nei altså hvis man har en nedsatt funksjonsevne eller noe sånt, så er det jo ekstremt vanskelig om ikke umulig. Men jeg tror egentlig alle har like gode sjanser hvis man virkelig prøver». Ida sa på lignende vis: «Ja det tror jeg! Innenfor visse rammer da og begrensninger. Jeg tror liksom ikke at hvis man er lam, så kan man klare det om man bestemmer seg for å gå». Også alle 6.klassingene mente at alle har samme utgangspunkt for å lykkes: «Hvis man virkelig bestemmer seg for noe så er det mulig! Ingenting er *helt* umulig!» (Jente-6.klasse). Ser man dette i sammenheng med individualismen så forsterker det ideen om at dine seire og nederlag er egenproduserte og selvforskyldte. Du er selv ansvarlig for det du mislykkes, eller lykkes, med. Dette er naturligvis også med på å påvirke generasjonens fremtidssyn, fordi det tilsier hvordan de forholder seg til egen fremtid og mulighetsoppfatningen deres.

5.2.5.4 Paradokset rundt Generasjon Prestasjon

Som jeg har bemerket frem til nå, så forstår informantene seg som Generasjon Z, med kvaliteter som digitalt anlagte, åpne, inkluderende og rettferdige. I forhold til kallenavnet generasjon prestasjon, har imidlertid ingen andre enn studenten Amalie nevnt betegnelsen eller gitt inntrykk for at de mener den er passelig. I spørsmål om det, mente informantene selv at betegnelsen ikke stemmer. Allikevel, som jeg har drøftet i de foregående avsnittene, kan man anta at for mine unge informanter så kan generasjon prestasjon faktisk stemme. Som et slags paradoks. Videre går jeg inn på andre faktorer som er sammenhengende med betegnelsen generasjon prestasjon, og hvordan det individualiserte samfunnet påvirker Generasjon Z.

5.2.7 Et samfunn med høyt tempo og tidspress

Tempojaget i dagens samfunn påvirker de unge ved at de må prioritere hva de ønsker å disponere tiden til (Giddens, 1991, s. 16). Dette tidspresset var til en viss grad relevant for 6.klassingene, hvor en av elevene svarte at de merket det «noen ganger, fordi lekser tar mye plass og tid» mens de andre på gruppen nikket og var samstemmige. En av jentene tilføyde: «Og så har man trening, eller mange forskjellige treninger flere ganger i uken. Og det tar jo også tid». Da sa en annen: «Ja, noen dager så må jeg skynde meg med å gjøre lekser og spise

middag før trening, og så kommer jeg hjem ganske sliten» (Jente-6.klasse). 10.klassingene svarte på lignende vis at de følte på tidspresset «kanskje av og til» og at «det kan føles ut som om tiden går litt for fort noen ganger» (Jente-10.klasse). Lekser ble også tatt opp, men de synes begge at det var overkommelig. Som 10.klassegutten sa: «Sånn med lekser og sånn, så føler jeg at det er overkommelig, men det blir jo veldig stress i tentamenstider, men sett bort ifra det så synes jeg det er helt greit». Jenten fulgte på med: «Vi får ikke så mye lekser akkurat, men det er jo for eksempel presentasjoner å gjøre ferdig. Vi får også tid i timen ...». Da svarte gutten: «Ja det er sant! Altså, hvis man er *veldig* fokusert og determined [bestemt], så kan man rekke å gjøre det i timen». Gjennom utdragene fra grunnskoleelevene er det mulig å forstå at de føler litt på tidspresset, med tanke på skole, lekser og trening, men at det ikke er ekstremt og helt dominerende.

Studentene, som har ansvaret for å strukturere sin egen hverdag, følte på tidspresset i mye høyere grad. Som Ulrik sa:

Ja, jeg føler garantert på et tidspress i hverdagen. Jeg føler at jeg nesten alltid må sette karrieren, altså nå med utdanning og det å tenke på fremtiden, først. Det er veldig vanskelig å balansere karriere, venner og familie. Generelt bare det å få tid til ting man virkelig har lyst til. Ta seg tid til å koble av. For eksempel i høst tok jeg meg tid til å dra på jakt en uke med noen kompis. Det er en situasjon hvor jeg vet at jeg burde holdt på med noe annet, men samtidig så veit jeg med meg sjøl at det øker min motivasjon- fordi jeg gir meg selv muligheten til å gjøre sånne ting. Det føler jeg er viktig, men det er jo også individuelt da.

Fra det siste Ulrik sa, kommer det frem at man får litt dårlig samvittighet når man prioriterer annerledes, altså når man prioriterer avkobling og det sosiale, før utdanning og karriere.

Amalie kommenterte også at man må prioritere, hvor skole og skolearbeid kommer først. I tillegg mente hun at man konstant må ta fornuftige valg, selv når det kommer til fritiden:

Ja ganske ofte! Man prioriterer skolen over trening og ... Eller i hvert fall sånn i hverdagen da. At skolen tar veldig mye mer tid enn det man tror, og så må man prioritere det opp mot trening og jobb. Så kan man heller gjøre det senere i ferier og sånn. Jeg jobber mest i ferien, ved behov ... Spesielt i eksamensperioden, så føler jeg det blir veldig liten tid og at man må prioritere. Man tar skolen først, og hvis man har tid så går man for eksempel og trener. Man

må finne ut av sine viktigste prioriteringer, og da ta det først. Jeg føler egentlig ikke at man får slappet av i helgene heller, fordi det er alltid så mye som skjer. Av sosiale sammenkomster, det er jo alltid bare hyggelige ting, men det er jo ikke alltid at man får landet helt. Dersom man har hatt en veldig stressende uke. Så er det ikke alltid aksept for at man kan slappe av på en lørdag liksom. Det er jo ikke noen negative ting, som regel er det positivt, men når det blir litt for mye til tider. Så er det litt vanskelig å stresse ned.

Det høye tempoet er altså også til stede i helgene og fritiden til de unge. Det er et press om å få tid til alt og alle, og som Amalie følte på så er det «ikke alltid aksept for at man kan slappe av».

Ida vektla at hun synes timene og dagene går i et for høyt tempo. Som de andre studentene bemerket hun at man må prioritere skolen først, og så prøve å få tid til andre ting og gjøremål på siden:

Ja (sukk). Jeg føler at dagen går sånn (hun knipset)! I hvert fall om vinteren, fordi da blir det mørkt så tidlig og da føler jeg dagen er over. Det var noen dager hvor jeg prøvde å stå opp tidlig, sånn klokken 5:30, for å trene før skole i eksamensperioden. Så sitte mange timer på skolen, og så kommer man hjem sent og det er mørkt ute, og så må man lage seg middag, og så går man og legger seg liksom. Dagen bare flyr. Som oftest må jeg prioritere skole. Men jeg prøver å prioritere venner! Det føler jeg er kjempeviktig å prioritere sånn at man ikke går på en skikkelig smell, og til slutt bare sitter med skole hele tiden. I hvert fall nå som det er hjemmeskole.

Eksempelet til Ida, viser hvor hektisk hverdagen kan være for de unge. Beck (1992) kommenterte også at tidspresset fra arbeidet og desentralisering av arbeidsstedet, hvorav hjemmeskole er et ekstremt tilfelle, påvirker individene i det postmoderne samfunnet i spesielt stor grad (Beck, 1992, s. 129).

5.2.8 Framtidsorientering og livsmuligheter

Som Ulrik sa i et sitat overfor: «Jeg føler at jeg nesten alltid må sette karrieren, altså nå med utdanning og det å tenke på fremtiden, først». 10.klassingene hadde også begynte å planlegge for fremtiden, og som jenten forklarte: «Man må jo tenke på karakterer og sånn nå. Eller vi

må, for å komme inn på den videregående man ønsker. Og så bli ferdig med videregående, og begynne å studere for å få jobb». Dette kan hinte til hvor fremtidsorienterte generasjonen må være. De unge må sørge for å oppfylle visse kriterier, «arbeidserfaring, grei økonomi og gode nok karakterer», for å «holde flere dører åpne» eller muliggjøre flere livsmuligheter (Gutt-10-klasse). Denne fremtidsdisiplinen blir også innenfor teorien sett på som en av grunnene til at ungdomsbegrepet har beveget seg nedover i alder. Siden de unge tvinges tidligere enn før til å bli fremtidsdisiplinerte og at det er et økende fokus på fremtidig avkastning på investeringer hos barn og unge (Vogt, 2017; 2020, s. 81). Det blir en orientering mot fremtiden (Giddens, 1991, s. 29). I det individualiserte samfunnet vil altså valgene man tar i nåtiden, være bestemmende for de tilgjengelige livsmulighetene i fremtiden.

5.2.9 Livsmål for stabilitet og ønsket om et A4 liv

I en verden av alternative livsmuligheter blir strategisk framtidsplanlegging eller livsmål, av spesiell betydning. Framtidsplanlegging er i denne forstand, et middel for å forberede en kurs mot fremtidige handlinger «mobilisert når det gjelder selvets refleksivt organiserte biografi» (Giddens, 1991, s. 85, egen oversettelse). Med andre ord må de unge planlegge for fremtiden, for at det skal være mulig for dem å realisere livsmålene deres. For informantene, var livsmålene deres først og fremst faktorer som ga dem stabilitet, sikkerhet og trygghet. Målene deres gikk blant annet ut på å ha et fint hus og familie, bli ferdig utdannet, få en jobb man trives med og ha en god, stabil økonomi. Ulrik ønsket: «Å få en ålreit utdanning er det jeg prøver å oppnå nå. Etter det er det å stifte en familie, og få seg noen trygge rammer». Ida hadde tre livsmål som også indikerte ønsket om et trygt A4 liv:

Egentlig så har jeg ikke noen sykt spennende mål, bare det som de fleste har, vil jeg anta: Å skaffe seg en utdanning man er fornøyd med. En jobb man trives i (sånn at man klarer 9-17 hver dag) og som er greit betalt. Og familie. Jeg tror det er mine tre hovedmål.

Amalie delte likeledes: «Det vil jo være å ha en jobb som man trives med, og som man kan leve av. Og at man er glad, og har venner og familie som også er tilfredse og glade».

10.klassegutten, på sin side, gledet seg til å bli pensjonist:

Ja ... I guess, det hadde vært fint å ha et fint hus, kanskje ha barnebarn. Jeg gleder meg egentlig til jeg er pensjonist. For da kan man slappe av, ikke sant. Da er man ferdig med jobb og utdanning og sånt.

Jenten fra samme klasse, tok til forskjell opp et mål om høyere utdanning: «Spesielt bare å studere, eller bli ferdig med utdanning». Hos 6.klassingene ble det sagt: «Jeg gleder meg til å studere og tjene mine egne penger» (Jente-6.klasse) og «Få lappen, flytte hjemmefra og studere» (Gutt-6.klasse). En av jentene på gruppen sa også litt sjenert: «Få en jobb jeg trives med. Jeg føler jeg ikke har så mange mål, men liksom noen store».

5.2.9.1 Grunnleggende og underordnede livsmål

Samtlige av informantene mente i likhet med sistnevnte (6.klassejenten), at det eksisterer noen store livsmål, gjerne grunnleggende mål, og andre mindre livsmål som kan endre seg med tiden. Som Amalie forklarte:

Ja, eller jeg føler man kanskje har mindre mål også da. Som for eksempel jeg har veldig lyst på sommer-internship i en bedrift liksom. Mens det er litt mer store, overordnede mål som man kanskje har hele livet da. Men at de små målene forandrer seg litt mer fordi det kanskje ikke går som man hadde tenkt, hvis det kommer noen uforutsette endringer. At de store målene er mer som grunnleggende mål.

Ulrik sa også noe lignende om at man har noen store livsmål som er selve fundamentet, og andre undermål som kan endre seg underveis:

I forhold til livsmål, så er dette veldig store mål og så har man undermål underveis. Jeg føler at det er liksom byggeblokkene, så jeg tror ikke de store målene kommer til å endre seg. I hvert fall ikke for min del, det er vanskelig så si om det gjelder for alle. Man finner ut hva som er viktig underveis, og mange tilfeldigheter spiller inn langs veien. Akkurat det er veldig uforutsigbart. På karrierevalg for eksempel.

Ida trodde heller ikke at de større livsmålene hennes vil endre seg, fordi «nå føler jeg at det har falt litt mer på plass», men som hun la til:

Det kan jo hende at det også endrer seg, det er så sykt vanskelig å forutse. For eksempel at jeg ikke har lyst på familie senere- ikke at jeg tror det kommer til å skje, men det kan jo hende (latter).

Med sitatet mente Ida altså at hun har noen grunnleggende livsmål som er kjernen av det hun ønsker å oppnå i løpet av livet, men samtidig er livet så uforutsigbart at hun kan ikke utelukke

noe. Denne usikkerheten ble også tatt opp av en av guttene fra 6.klasse: «Ikke de store målene, men andre mål kan endre seg ja. Det kan jo også skje mye som man ikke vet om på forhånd, ting kan jo forandre seg liksom. Man kan ikke vite noe 100% sikkert». Angående de mindre livsmålene, så sier teorien mye av det samme, om at noen livsmål revideres og rekonstrueres vanligvis når det gjelder uforutsette endringer i individets omstendigheter eller sinnstilstand (Giddens, 1991, s. 85). 10.klassingene var de eneste av informantene som mente at livsmålene, generelt sett, forandrer seg gjennom livet grunnet: «Synet ditt på livet forandrer seg jo, og da gjør målene dine også det. Og tankegangen din» (Gutt-10.klasse).

5.3 Livsmuligheter for dagens unge i et individualisert samfunn

Individualiseringen i det postmoderne samfunnet kan kondenseres ned til et slags kategorisk skifte i forholdet mellom individ og samfunn (Beck, 1992, s. 123). Individene blir nå anmodet om å finne biografiske løsninger på strukturelle kriser. Dermed fragmenterer individualiseringen kollektive erfaringer til individuelle problem (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 27). Spørsmålet er hvor integrert individualiseringen kan sies å være hos de unge informantene fra Generasjon Z, og på hvilken måte det påvirker deres livsmuligheter.

5.3.1 Bedre og flere livsmuligheter?

Dagens unge står overfor et hav av valgmuligheter (Pala, 2011, s. 25). Men har de bedre og flere livsmuligheter i det individualiserte samfunnet? Igjen knyttet informantene temaet opp mot utdanning. Ulrik så på det som et tveegget sverd, grunnet de både heldige og uheldige følgene av utdanningsekspløsjonen:

Ja vi har aldri hatt flere valgmuligheter enn det vi har nå i forhold til utdanningsvalg og i skolen, man kan jo studere alt som finnes her i verden! Men samtidig blir det satt visse krav, at man helst skal «gjøre *det*, og leve på *den* måten». Men ehh ... Hvis man tar inntakskrav da, så er det jo sånn at når flere og flere får muligheten til å komme inn på studiet, så minsker det sjansen for at nettopp du får den plassen. At når utvalget er stort så blir også kravene for å komme inn høyere. Det er også litt naturlig og bra da, at man ikke slipper alle inn. Samtidig så er det viktig at mange får muligheten. Det bør ikke nødvendigvis være sånn at den med de beste karakterene slipper inn, fordi jeg føler det er så mye mer som går inn på om man er god i jobben sin. Det har også mye med personlighet å gjøre, som man ikke blir rangert på.

Med uttalelsen mente han at det har blitt flere valgmuligheter, men i forhold til utdanning så har det også gjort at færre får muligheten fordi inntakskravene har blitt langt vanskeligere å nå.

Amalie tok også opp at man har fått flere muligheter innenfor yrkes-og utdanningsvalg: «Jeg føler det er langt flere yrker, mange forskjellige skoler, folkeskoler og utdanninger. Det har jo kommet veldig mye mer den siste tiden, vil jeg si. Som igjen gir flere muligheter». Både Ida og Ulrik trakk frem noen av ulempene, og fordelene, ved kunnskapssamfunnet:

Ja [det blir flere muligheter], men samtidig så er utdanning mye vanskeligere. Dette har jeg snakket med mamma om, og hun sa at da hun tok utdanningen sin, hvor hun hadde noen av de samme fagene som jeg har nå, så er det mye av det som er helt gresk for henne. De måtte liksom ikke gjennom så mye i utdanningen sin. Jeg føler at det kanskje var litt enklere før. Men nå er det flere alternativer da og flere retninger å gå! Så derfor føler jeg at man har flere valgmuligheter. Samtidig som inntakskravene blir høyere og høyere, og det er vanskeligere å få gå den studieretningen man vil ta. Det kan jo være fordi det er mer fokus på utdanning, at de ønsker at flere skal utdanne seg- og det er jo veldig bra. (Ida)

5.3.1.1 Ikke noe annet valg enn å velge

Den kanskje uventede ulempen med det moderne liv, er seieren over våre egne skjebner. Hvor vi blir bedt om å bestemme nærmest alt, og vi må bestemme det alene (Cunningham, 1991, s. 203). Dette teoretiske sitatet kan sies å sikte til valgmulighetene, og at vi som individer må ta valg på alle arenaer fordi vi «blir bedt om å bestemme nærmest alt». 6.klassingene mente som studentene at man har flere valgmuligheter. Samtidig gikk de inn på at valgfriheten blir så stor at nesten alt kan føles som et valg. Som en av jentene på gruppen sa:

Det blir egentlig bare flere valg, som man selv må bestemme. Sånn hva man vil studere og jobbe med, hva man skal spise ... Og jeg tror at det blir flere valg jo eldre man blir. Da står man jo uten foreldre som tar mange valg for meg nå.

På dette sa en av guttene fra gruppen oppsummerende: «Ja alt blir et valg og man er alene [om dem]». Dette kan også minne om det Giddens (1991) snakker om når han forklarer at for å svare på selv det enkleste hverdagsspørsmålet, så må individet vurdere alternativer fra et nesten uendelig utvalg av åpne muligheter (s. 36-37). For enkeltmenneskene er således en grunnleggende komponent i den daglige aktiviteten *valg*, og vi har ikke noe annet valg enn å velge.

Videre redegjør Giddens (1991) for at livsmulighetene er mindre varierte enn mangfoldet av valg, fordi det innebærer en sammenkobling av alternativer i et mer eller mindre sortert mønster. Livsmuligheter må her forstås i sammenheng med tilgjengeligheten av det han kaller potensielle livsstiler, eller «lifestyles»:

In conditions of high modernity, we all not only follow lifestyles, but in an important sense are forced to do so- we have no choice but to choose. A lifestyle can be defined as a more or less integrated set of practices which an individual embraces. Overall lifestyle patterns, of course, are less diverse than the *plurality* of choices available in day-to-day and even in longer-term strategic decisions. (Giddens, 1991, s. 81-82)

6.klassingene belyser altså ulempen med at man må selv bestemme fra et hav av valgmuligheter, på liknende vis som det både Cunningham (1991) og Giddens (1991) teoretiserte.

5.3.2 Ansvar for egen livsmestring

For det første blir dagens unge holdt ansvarlige for sin egen mestring, lykke og suksess. Da informantene ble spurt om hvem som hadde ansvaret for deres livsmestring svarte de alle at det var dem selv. Hos 10.klassingene kom det kjapt fra jenten: «Det er oss selv det!», uten noen innvendinger eller andre kommentarer fra gutten. Det samme var tilfellet blant 6.klassingene, hvor en av jentene sa: «Deg selv så klart!» mens alle de andre på gruppen nikket. Felles for begge gruppene var at de var forundret da spørsmålet ble stilt og kunne nærmest ikke forstå hvorfor det ble stilt.

Hos studentene derimot, fordelte de mestringsansvaret på flere aktører i løpet av resonnementet deres. Eksempelvis svarte Ulrik:

Jeg har selv ansvaret for å mestre livet. (Tenkepause). Det er meg hovedsakelig. Men som barn, så er ikke det så veldig lett, ettersom at du ikke vet hva som er for ditt eget beste (litt latter). Nei, jeg vil si foreldre, de rundt deg, og de nærme deg når du er barn og egentlig så gjelder dette en god stund også. Men jeg vil tro at det er hovedsakelig deg selv, fra en viss alder. Det er veldig individuelt når det begynner, altså når man står på egne ben.

I likhet sa Ida: «Meg selv! Eller, meg i hovedsak. Og så mine rollemodeller som mamma og pappa, og lærere. Jeg føler ikke at for eksempel søstre har det fordi de er jo bare et par år eldre». Amalie nevnte også foreldre, men hun mente at alle voksne bør ha ansvaret for sitt eget liv og livsmestring fordi noe annet ville være en form for ansvarsfraskrivelse:

Det mener jeg er meg selv! Jeg føler liksom ikke at man kan si at en annen har ansvaret for mitt liv. Jeg synes alle bør ha ansvaret for sitt eget liv. Jeg tenker at det er min oppgave å gjøre

på en bra måte. Ja, det blir litt sånn å ta saken selv i egne hender. Noe annet ville på en måte vært ansvarsfraskrivelse. Å tenke at «du har ansvaret for meg». Selvfølgelig, foreldre har jo ansvaret for barna sine, men når man er voksen så tenker jeg at man har ansvaret for sin egen livsmestring og sin egen lykke generelt. Tenker jeg da.

Gjennom disse sitatene kommer det tydelig frem at de unge informantene mener at alle bør ha ansvaret for sin egen livsmestring, spesielt etter man er voksen. Hva man oppnår i livet er dermed hovedsakelig opp til hver enkelt. Dette synspunktet kan sies å gjenspeile den individualiserende tendensen i dagens samfunn, med troen på at alt det du oppnår er selvprodusert.

5.3.3 Kastet ut i det

Individualiseringen i samfunnet blir også tydeliggjort ved at de unge blir kastet ut i det ukjente hvor de må stå på egne ben. Hvor godt de håndterer denne overgangen vil bestemme hvilke livsmuligheter som tilgjengeliggjøres for dem. En av de mest markante markørene i dagens samfunn kan sies å være overgangen til høyere utdanning. Som vi har sett så er studielivet svært relevant for generasjonen, når flesteparten sier at de skal ta en høyere utdanning. For de fleste medfører studielivet fraflytting hjemmefra, nye rutiner, mer ansvar og flere nye områder som skal mestres. Som Ida sa:

Jeg har jo aldri studert før, så jeg visste ikke helt hvordan det var. Jeg ble på en måte kastet ut i det. Man må jo jobbe beinhardt for å få tilnærmet like gode karakterer som på videregående, og bare det med å skrive en akademisk tekst som jeg aldri har gjort før. Og så har de ikke noe skrivekurs på det. Nei det er bare veldig vanskelig, og den overgangen til studiet kom som et sjokk.

Ulrik kommenterte også at man tidlig møter kravene fra samfunnet og at «i hvert fall som 18- eller 19-åring så er ikke det så veldig lett å guide [navigere] seg gjennom». Han la videre til: «Jeg føler ikke som 18-åring at du vet så mye egentlig [...]». Amalie bemerket på sin side: «Man kan føle seg veldig alene da, som student. Men samtidig, man vokser veldig som person. Det var liksom en hel verden som åpnet seg på en måte». For alle studentene var det altså en betydelig overgang fra videregående til universitetet, med opplevelsen av fornyet ansvar og oppgaven om å navigere seg alene innenfor nye rammer.

Ida, som startet på studiet høsten 2021, hadde nylig gjennomgått denne forandringen og hadde dermed gjennomført sin første eksamen som student:

Ahhh, jeg hadde jobbet så mange timer og effektivt med det faget der. Og så måtte vi plutselig skrive for hånd på eksamen, hvor jeg måtte krysse ut masse og strukturen var helt kaos. Det var bare så irriterende fordi jeg visste at jeg hadde lagt så mye innsats i det faget, og så ender jeg opp med en ræva karakter. Enten så har jeg misforstått veldig eller så er jeg bare veldig dårlig. Og så satt jeg med venninnen min som ikke har møtt opp i noen forelesninger nesten, og hun kjøpte boka et par uker før, og har generelt bare ikke fulgt med i det hele tatt. Og hun har *jeg* hjulpet! Hun fikk to karakterer bedre enn meg ... Da var jeg sånn «jeg er glad på dine vegne, men jeg unner deg det ikke» (mild latter).

Særlig setningen «enten så har jeg misforstått veldig eller så er jeg bare veldig dårlig» har individualiserende trekk på grunn av at individet (her Ida) tolker det som at hun ikke strekker til og at hun er «dårlig». Med individualisering blir de unge, som tidligere nevnt, holdt ansvarlige for sine fremganger og suksesser, men følgelig også sin motgang og faderer. Dette reflekteres i forståelsen om at hun feilet og bare har seg selv å skylde på. Dette eksemplifiserer tendensen hvor de unge blir kastet ut i det ukjente, uten nødvendigvis å ha de erfaringene og verktøyene som behøves, og hvor ethvert feiltrinn blir tolket som selvforskyldt.

5.3.4 Konkurransedriv og karrieremuligheter

Livet i det postmoderne samfunnet har blitt karakterisert som konkurransepreget (Bauman, 2001, s. 27). I dagens samfunn ønsker man i tillegg å utvikle de unges individuelle fleksibilitet og konkurransevne, som refleksivt er med på å forsterke konkurransedrivet i ulike områder som utdanning og arbeidsliv (Mertanen et al., 2020, s. 13). I spørsmål om hva arbeidsplassene vil trenge av sine ansatte, kan det sies at Ida kom inn på disse forholdene: «Kompetanse, for det første. Så føler jeg at det er viktig at de ansatte er innovative, slik at de kommer med nye løsninger og blir bedre enn konkurrentene». På lignende vis, forklarte Amalie at man må være «kreativ og viljesterk». Disse to kvalitetene kan sammenlignes med fleksibilitet og konkurransevne, som er det man ønsker å utvikle hos dagens unge. Amalie la dessuten frem at hun trodde arbeidsplassene vil trenge: «Personer som er presise, punktlige og at man klarer evnen til konversasjon med andre mennesker».

Ulrik, på sin side, trakk en parallell mellom motivasjon og karrieremuligheter. Han mente da at man må legge inn innsats og gripe de mulighetene man får:

Jeg føler at hvis du er motivert nok som arbeidstaker, så klarer du egentlig å løse det meste av problemer. Hvis du er nysgjerrig nok; du må bare få muligheten. Er du motivert og villig, så føler jeg at du får til det meste. Får man muligheten så må man gripe den.

Som Ulrik, nevnte 10.klassegutten tilsvarende: «Effort [innsats] og determination [besluttsomhet]». Med tanke på karrieremuligheter vektla han dessuten kvaliteter som «styrke, fokus og vinnermentalitet» (Gutt-10.klasse). 10.klassejenta sa ytterligere at: «Det må være noen som har sånn, ledertype ... hvis du skjønner. Man må være sterk, fokusert og en ordentlig arbeider».

Gjennom intervjuet av 6.klassingene kommenterte en av guttene at for å være et sterkt menneske må man være hardfør: «Jeg bare synes ikke at, hvis man legger ut TikTok-videoer, og blir faktisk såret av stygge kommentarer ... så er man et svakt menneske».

Som nevnt ovenfor, brukte Amalie begrepet «viljesterk», som går inn på denne hardførheten.

I forhold til konkurransedriv og karrieremuligheter kan sammenligne det i lys av utdanningsløpet. Skarpenes (2021) fremhever hvordan konkurransedrevet synliggjøres i utdanningsløpet gjennom kvantifisering og målstyring. Han forklarer at det skjer ved at læringen og faginnholdet er individualisert, samtidig som elevenes prestasjoner måles stadig hyppigere. Dette er betydningsfullt for de unges livsmuligheter, fordi slike kvantifiseringer påvirker hvordan andre ser på oss, hvordan vi ser på oss selv, og hvordan vi utformer våre liv (Skarpenes, 2021, s. 139-142). Den utdannede personen inkorporerer altså refleksiv kunnskap om modernitetens forhold og utsikter, og blir på denne måten videre en agent for refleksiv modernisering. Utdanningen er dessuten ofte knyttet til en forventning om oppadgående mobilitet, selv om denne mobiliteten i realiteten er som en illusjon. Grunnen til at den kan betegnes som en illusjon, er fordi det er kun mulig å bestå formell utdanning ved å lykkes individuelt gjennom oppgaver, eksamener og prøver. Formell utdanning i skoler og universiteter gir i sin tur individuelle legitimasjonsbeskrivelser som fører til individualiserte karrieremuligheter (Beck, 1992, s. 93-94).

5.3.5 Det asosiale samfunnet

Individualiseringen synliggjøres på flere forskjellige måter i dagens samfunn. Et av disse kjennetegnene er basert på hvor asosiale individenes liv har blitt. Med tanke på de unge, så fant jeg det interessant at både Amalie og 10.klassingene trakk det autonomt frem i forbindelse med noe negativt ved dagens samfunn, kontra hvordan samfunnet var før i «gamle dager». Her mente de at vi har blitt mer asosiale, og uhøflige i møte med fremmede. Som Amalie sa:

Ehh ... Si det ... Ikke bedre ... Jeg vet ikke helt. Kanskje, ehm ... Jeg føler kanskje at folk er mye mer åpne nå enn de var før, og det kan kanskje være negativt i form av at noen kan virke litt mer uhøflige enn de var før. Jeg føler at da var man ... Hvis du liksom møtte på noen så var man høflig og kanskje ikke så liksom nære på en måte. Mens i dagens samfunn så føler jeg at veldig mange, ja hvis man for eksempel møter naboen på bussholdeplassen så står man med to meter avstand i stedet for å snakke sammen, som man kanskje gjorde før.

Hos 10.klassingene ble det sagt: «Ehm, det gjør jo folk mer innesluttet» (Gutt-10.klasse). Hvor jenten la til: «Ja vi blir jo mindre sosiale på en måte». Da spurte jeg dem om det var slik at dersom de var i et rom med masse mennesker, så latet de noen ganger som om de gjorde noe viktig på mobilen. På dette svarte gutten:

Ja, eller det er jo litt sånn på bussen, og t-banen og sånt; da er man jo i et rom med mange folk, men ja. Gamle folk driver jo og sier sånn: «ja da jeg var liten så drev alle og snakket sammen på T-banen» og sånne greier, og nå er det jo ikke sånn.

Som jenten tilføyde lattermildt: «Ja nå har jo alle ørepropper i ørene og vi hører jo det ikke selv når noen snakker til oss». Dette kan ses i sammenheng med det Bauman bemerker: «Mobile phones are expected to carry a load of expectations they lack the strength to lift, let alone to hold» (Bauman & Vecchi, 2004, s. 90). Fordi, med den elektroniske teknologien og forenklingen av samtaler, så mister vi evnen til å inngå spontan interaksjon med andre mennesker i fysiske møter. At vi har en tendens til å strekke oss etter mobilene våre, slikt som 10.klassingene poengterte, og at vi oppdaterer oss og sender meldinger der for å unngå samhandlingen. For å unnsnippe fra det Bauman og Vecchi (2004) kaller komplekse, rotete, uforutsigbare og vanskelige å avbryte, interaksjoner med de «virkelige menneskene» fysisk til stede rundt oss (s. 94). Med andre ord har vi blitt mer individualiserte, fordi vi forholder oss til oss selv i stedet for å interagere i sosial samhandling med de rundt. Vi har som

informantene sa, blitt mer asosiale. I forhold til de unge, så gjør denne normen at man blir mer sosialt avstumpet og har da flere vanskeligheter med å interagere. Dette kan ha betydning for karriere og arbeidsliv, når ungdommen ikke er vant til den sosiale settingen på arbeidsplassene drevet av eldre. Mest sannsynlig er ikke dette særlig merkbart, men det kan allikevel være interessant å adressere eventuelle ringvirkninger av den asosiale trenden.

5.3.6 Fremtidssynet til Generasjon Z

Fremtidsoptimismen blant dagens unge har som sagt gått noe ned (Bakken, 2020, s. 22), men hvordan ser dagens unge på fremtiden og hva tror de den vil bringe? Mange av informantene hadde et positivt syn på fremtiden og en tro på mulighetene som kan oppstå. Som Ulrik klart sa det: «Man må jo være positiv, og tenke lyst om fremtiden». Amalie var enig og fremhevet dessuten mulighetene:

Jeg ser lyst på fremtiden, hvis man kan si det (latter). Jeg føler at det er veldig mange forskjellige muligheter som venter oss unge. Og dersom man står på og jobber hardt, så kan man få til det man vil.

Av 6.klassingene var det en gutt som trakk frem ny teknologi: «Flyvende biler! (latter). Ja, eller sånn ny teknologi da» (Gutt 1-6.klasse). Som sådan fremhever teorien at vi er, i det nåværende øyeblikk, overrennet av (ekte eller oppfattede) løfter om teknologiske gjennombrudd som ville føre til drastisk forbedrede sosiale forhold for massene (Schroth et al., 2015, s. 1475). To av jentene fra 6.klasse-gruppen mente at det generelt ville bli bedre: «Jeg tror det ikke vil være så annerledes, men kanskje at verden vil være bedre» (Jente 1-6.klasse). Hvor hun andre fulgte med: «Ja kanskje en bedre verden. Litt som, i forhold til folk som er i nød og trenger hjelp. At vi kanskje får ned den fattigdommen som er rundt omkring» (Jente 2-6.klasse). Disse sitatene antyder at noen av informantene trodde fremtiden vil gi anledning til flere muligheter, innenfor blant annet teknologi og demografisk utvikling. I tillegg til, som Amalie la frem, mulighetene for enkeltindividet.

Imidlertid mente de fleste informantene at fremtiden enten ville bli positiv eller negativ; altså en «enten-eller»-situasjon. Som en 6.klasse-gutt fortsatte med som oppfølging til uttalelsene sitert ovenfor: «... Eller enda verre! At det blir så mye forurensing at alle liksom må gå med gassmasker» (Gutt 2-6.klasse). Da nikket en av jentene og sa: «Jeg skulle egentlig si at det kan hende at det blir bedre klima eller ikke, at det blir dårligere, nesten enten eller» (Jente 3-6.klasse). Dette fikk de andre på gruppen til å tenke, hvor en av jentene funderte høyt over

konsekvensene av at forholdene forverrer seg i fremtiden: «Hvis det blir bedre [klimate] så blir det også bedre på mange områder, men hvis det blir verre, så blir det jo motsatt igjen. Da blir det mere naturkatastrofer, folk blir kanskje fattigere ...» (Jente 2-6.klasse). Likeledes sa jenten fra 10.trinn:

I forhold til å se positivt på fremtiden, så føler jeg at det kan gå begge veier. Jeg synes det er litt vanskelig å vite, fordi man vet jo ikke hvordan fremtiden vil være. Den er liksom helt åpen da.

Det at fremtiden tolkes så uforutsigbar og prekær kan skyldes tendensene av risikosamfunnet (Giddens, 1991, s. 44). Ida fremhevet både hvor skummel hun synes fremtiden er, men også de mulighetene hun trodde på. Fordi som hun sier, så orker hun ikke annet enn å tenke at alt vil løse seg til slutt:

Det er litt skummelt og vanskelig fordi om sånn 50 år så vil kanskje jorden være helt grusom på grunn av global oppvarming. Og så med tanke på teknologi så er det mange innovasjoner nå, og det som er litt skummelt er at det kommer til å ta over en del jobber. Og spørsmålet om hvor mange jobber det vil ta over ... og at det fører til arbeidsledighet. Alt ser egentlig ganske dårlig ut. Men samtidig så er mennesker veldig tilpasningsdyktige og innovative, og kanskje man vil finne løsninger til alt dette igjen. Jeg tror egentlig jeg ser på fremtiden som lys. Eller jeg tror at jeg ikke kan forestille meg noe annet. Det er så skummelt at jeg bare må tro at fremtiden blir lys! Jeg tør ikke å tenke på hva som skjer om det ikke går bra.

Gjennom sitatene og synspunktene til informantene kommer det frem at Generasjon Z tror fremtiden blir enten bedre eller verre. De velger derimot å se lyst på det og har troen på at det blir funnet opp løsninger på de dystre verdensutfordringene. Denne epoken blir nemlig i økende grad definert av en pågående og langsom kansellering av fremtiden (Berardi, 2011, s. 18). Videre, knytter teorien om fremtidig utvikling seg til eksemplene som Ida og Gutt 1-6.klasse la frem: Noen lurte på om roboter reduserer arbeidsmulighetene for mennesker, mens andre kommer til følgende konklusjoner: Ingen jetpacks. Null flygende biler. Hvor blir det av fremtiden vi ble lovet? (Mueller & McCollum, 2021, s. 266).

5.3.7 Usikkerhet og risiko

Informantenes søken etter stabilitet, sikkerhet og trygghet kan ses i sammenheng med det individualiserte samfunnet, som på mange måter er et risikosamfunn (Beck, 1992, s. 4). Risikobegrepet er primært knyttet til et negativt utfall, forårsaket av en trussel, fare eller skade. Det som har forandret seg i dagens samfunn er den konstante usikkerheten, hvilke farer som truer, samt vurderingen av risiko og hvordan man forholder seg til dette (Trondsen & Tjora, 2012, s. 121). Som Giddens (1991) sier det, innebærer risikosamfunnet en balanse mellom risikoene og de eksisterende mulighetene (s. 78). Tidligere trakk jeg frem at Generasjon Z har levd gjennom, og således vært preget av, de økonomiske usikkerhetene som fulgte etter Finanskrisen i 2008. Det som derimot ikke ble nevnt, er hvor versatilt risikobildet er, og at det overlapper de sosiale, politiske, biografiske og kulturelle risikoene (Beck, 1992, s. 87). Ta for eksempelet terrorangrepet på 11. september i 2001; selv om svært få fra generasjonen vil huske de faktiske hendelsene, så har spenninger i Midtøsten, økt flyplass-sikkerhetstiltak og andre terrorangrep vært en konstant realitet for dagens unge. Dessuten har globale problemer som skoleskyting, voldsgrupper og seksuelle overgrep, som direkte påvirker de unges følelse av trygghet, dominert media (Beck & Wright, 2019, s. 22). Det samme kan sies om rapporteringer av kriser rundt klima, med økende ekstremvær, ekstinkte dyrearter og naturkatastrofer (St.meld. 9 (2007-2008), s. 13-14).

Med media tilgjengelig digitalt og konstant oppdatert, føles risikoene nærmere og griper mer gjennomgående inn i livene våre. Som jeg forklarte i teorikapittelet, blir generasjonene påvirket av de kulturelle, sosiale og historiske samfunnsvirkningene, spesielt av de samfunnshendelsene som foregår i løpet av generasjonenes ungdomstid. Med økende dokumentasjon i lyd og bilde av destruktive hendelser som foregår verden over, virker også risikobildet mer faretruende (Giddens, 1991, s. 16). Imidlertid, kan uroen sies å ha tilspisset seg, på flere områder, etter det som blir omtalt som katastrofeåret 2020 (Knutson, 2021; Sæter, 2021). Med klimatrusler som skogbrannen i Australia, globale protester etter George Floyd sin død, eksplosjonene i Beirut, politisk usikkerhet med stormingen av Kongressen og Talibans maktovertakelse for å nevne noen. Og største risikofaktoren med også argumentert størst innvirkning på de unges liv i dag: koronapandemien (Hauser, 2021).

Covid-19 er et sørgelig aktuelt eksempel på hvordan dagens trusler sprer seg langt hurtigere og med større rekkevidde enn før (Madsen, 2020, s. 120). Pandemien hadde enorme konsekvenser for dagens unge, og påvirket omtrent alle områdene av livene deres. Den brakte

blant annet med seg sosial distansering, hjemmeskole og stengte fritidsaktiviteter, og studier viser en generell reduksjon i ungdoms livstilfredshet og trivsel (Bakken, 2021; Eriksen, 2021, s. 2). Imidlertid, selv om koronapandemien skapte store endringer i Generasjon Z sine liv, var effektene tilsynelatende ikke så store som opprinnelig fryktet. For de fleste gjaldt det justeringer av hverdagspraksiser, snarere enn store omveltninger og forstyrrelser (Eriksen, 2021, s. 2-3). Tross dette, så informantene vemodig på endringene som Covid-19 bragte med seg og de kunne ønske at de var foruten. Ida bemerket eksempelvis:

[...] så er det jo korona, som gir få muligheter. Men jeg fant ut at det beste var å ta en bachelor. Og så tenkte jeg at det kanskje var bedre å ta et friår eller noe etter bachelor, og før jeg begynner på master. Korona påvirker jo fortsatt studielivet, så det er litt kjipt, men jeg tror det var den smarteste løsningen for meg.

10.klassingene var også lei av pandemien og synes den hadde en ganske stor innvirkning på livene deres:

Det ble en stor forandring da korona kom, med tanke på fritiden spesielt. Det var noen perioder hvor du ikke fikk lov til å møte folk (generelt), husker jeg. Så jeg synes det har blitt ... Så er det mindre muligheter for å finne på ting, fordi mange steder er stengt (Gutt-10.klasse).

10.klassejenta var enig og synes at karantene var spesielt irriterende: «Ja! Og vi har også måttet være i karantene tre ganger. Jeg har hatt korona to ganger da, så ... (smilte oppgitt)». På dette la gutten til: «Ja vi har vært i karantene en del ganger for å si det sånn!». Angående informantens kommentarer om Covid-19 bør det bemerkes at jeg ikke hadde et spørsmål som omhandlet det, og at de som trakk det frem gjorde det autonomt. Likevel er pandemien et godt eksempel på noe som er utenfor generasjonens kontroll, men som har stor påvirkning på livene deres og som således har konsekvenser for livsmulighetene deres. Derfor var det ønskelig å trekke frem de relevante kommentarene og bruke det for å poengtere risikosituasjonen til dagens unge fra Generasjon Z. Den siste tiden har det i tillegg brutt ut krig i Ukraina, mens pandemien fremdeles ikke er helt over, og med dette kan trusselbildet sies å ha forverret seg (Aasen, 2022).

6 Avslutning

Denne studiens formål har vært å skape innsikt i hvordan dagens unge fra Generasjon Z forstår livsmestring, samt å få en forståelse for hvordan de unge forholder seg til sine livsmuligheter. Følgelig har den overordnede problemstillingen i masteroppgaven vært: *Hva betyr livsmestring for dagens unge, og hvordan relaterer de dette til livsmuligheter for sin generasjon?*

Livsmestring er et tema det er viktig å få økt kunnskap om, siden det har betydning for elevenes liv også etter endt skolegang. Temaet er fremhevet i Fagfornyelsen fordi det skal bidra til å motvirke negative trender i samfunnet, som økende helseutfordringer, avtagende trivsel og psykiske lidelser blant ungdom. I tillegg begrunnes den tverrfaglige satsningen i temaet med at det skal gi elevene nødvendige ferdigheter for fremtidens samfunns- og yrkesliv (NOU 2015: 8, 2015). Dermed er det vanskelig å være uenig i nytteverdien temaet kan ha i skolen. Imidlertid er det kun det emosjonelle aspektet som blir vektlagt, og fokuset er på å hjelpe elevene til å utarbeide et «psykologisk immunforsvar». Denne masteroppgaven er et bidrag til det som forhåpentligvis kan bli en dypere samtale om hvordan skolen kan tilrettelegge for at de unge oppnår livsmestring og hva ungdommen bør lære for å muliggjøre sine livsmål.

For å operasjonalisere livsmestring har jeg undersøkt hva som rører seg blant ungdommen og hvordan livene deres er. I undersøkelsen er det gjennomført fem intervjuer bestående av ett utvalg med studenter og ett med grunnskoleelever. I dette arbeidet var det også aktuelt å utforske deres generasjonsspesifikke beskrivelse i sammenheng med mulighetene de har for å realisere målene sine i dagens individualiserte samfunn. Utgangspunktet for denne studien var at det er de unge selv som kan gi den vesentligste innsikten i hva livsmestringsundervisning bør inneholde og hva det innebærer for dem å mestre livet. Undersøkelsen er derfor gjennomført med kvalitative, semistrukturerte intervjuer med unge representanter fra Generasjon Z.

I dette arbeidet har jeg benyttet meg av den «weberske tradisjonen», som fremhever aktørens rolle i den sosiale konstruksjonen av virkeligheten. Forståelse før forklaring (Weber & Cohn, 2006, s. 4). I forhold til analysekapittelet, bør jeg derfor formidle når poengterer noe informantene selv ikke direkte formidler. Med dette mener jeg forskjellen mellom hva de selv

sier, versus hva jeg mener de sier. Dette omhandlet spesielt forståelsen av hva de selv ønsket av livsmestringsundervisningen og hvorvidt informantene passet til «generasjon prestasjonsbetegnelse». Videre vil jeg konkludere forskningsspørsmålene mine basert på innsikten fra de ulike delkapitlene i analysen.

6.1 Konklusjon av forskningsspørsmål

1) Hvordan forstår mine unge informanter livsmestring og ytrer de at de synes det er behov for livsmestring på timeplanen?

De unge informantene var litt usikre på hva livsmestring innebattet. Imidlertid ga de abstrakte og overordnede svar på hva de mente begrepet rommet. På lignende vis forstod de temaet livsmestringsundervisning som å dreie seg om identitet og selvbylde, samtidig som de hadde vanskeligheter med å presisere hvorfor de mente det hadde så stor betydning i undervisningens innhold. I spørsmål om det er mulig å mestre livet, mente 6.- og 10.klassingene at det ikke var mulig fordi man hele tiden utvikler seg og dermed blir det ikke et endelig mål man kan nå. Utvalg 1 mente på sin side det motsatte; at det er oppnåelig å mestre et liv ved at man er tilfreds. I tilknytning til hva det vil si å *ikke* mestre livet ble det snakket om hvilke forutsetninger og forventninger man selv har, og at dersom man ikke oppfylte disse, mestret man heller ikke livet. For informantene betydde altså det å ikke utvikle seg til å bli en bedre versjon av seg selv, det samme som å ikke mestre livet. Det virker som nøkkelordet for mestring var utvikling, enten det gjaldt å mestre eller ikke mestre livet, og dette gikk igjen hos alle informantene. I forsøket på å konkretisere livsmestring ble hvordan det benyttes i samfunnsfag brukt som eksempel. I forhold til dette faget var informantene igjen usikre, men de trakk blant annet frem at det kunne handle om normalisering, fellesskap og ulikheter. Dette vil si at mine unge informanter forsto livsmestring som et overgripende og abstrakt konsept, som innebar undertemaer som identitet, selvbylde, personlig utvikling og faglige temaer tilknyttet til respekt og fellesskap.

Samtlige informanter så nytteverdien av livsmestring. De mente at det kunne hjelpe mange unge som en veiledning for situasjoner som kan oppstå underveis i livet, og for å normalisere ulike psykiske temaer. Dette samsvarer med deres forståelse av livsmestring, fordi for å utvikle seg generelt som menneske, så må man lære hvordan å samhandle med andre og hvordan fungere i samfunnet (Skulberg et al., 2014). Med tanke på livsmestring i skolen,

mente informantene at det var en velegnet arena å lære om temaet, men at det da var viktig at undervisningen ble rettet mot det de trenger av kunnskap og ferdigheter før voksenlivet starter. Behovet til informantene, kunnskapen de mente var nødvendig å lære om på skolen, var konkrete ferdigheter knyttet til personlig økonomi og arbeidslivet, og seksualundervisning. Livsmestring operasjonalsert som noe konkret både skjønner og trenger de. Ergo, ytret alle informantene at det var behov for opplæring av livsmestring i skolen.

2) Passer informantene til beskrivelsene og forstår de seg selv som generasjon prestasjon?

Generasjon prestasjon er en betegnelse som blir brukt om en gruppe av dagens unge som blir drevet av stress og press for å prestere på alle områder og arenaer (Madsen, 2018, s. 114). Denne gruppen er en del av den større Generasjon Z, slik at mange av de generasjonsspesifikke beskrivelsene korrelerer. I analysearbeidet ble det tydelig at de unge informantene mine passet til flere av beskrivelsene. Som blant annet at de er digitalt anlagt, at de verdsetter likestilling, åpenhet og rettferdighet, i tillegg til å være rasjonelle og nøkterne. Av konkrete beskrivelser av generasjon prestasjon, oppdaget jeg at informantene også passet til dem. Ved besvarelse av direkte spørsmål sa de at de ikke er så preget av prestasjonspress, men i de andre svarene deres virket det slik allikevel. For det første mente samtlige av informantene at det var nødvendig med forventninger, og at disse kan fungere som positivt pådriv. For det andre, etterstreber de alle å bli «den beste versjonen av seg selv» på alle områder. For det tredje, tvilte ingen av dem på at alle kan oppnå det de ønsker, uansett utgangspunkt, så lenge man er motivert nok. Dessuten, fremkom flere faktorer som er sammenhengende med generasjon prestasjon og det individualiserte samfunnet. Dette var blant annet hvordan det høye tempoet og tidspresset forsterket prestasjonsfokuset hos informantene, ved troen på at de konstant må være fornuftige og gjøre prioriteringer. En annen faktor omhandlet hvor fremtidsorienterte informantene var, med livsmål som gikk ut på å oppnå en grad innenfor høyere utdanning, god økonomi, stifte en familie og ha en jobb de trives med. Basert på dette er det mulig å slå fast at informantene passet til beskrivelsene av generasjon prestasjon, selv om de heller forsto seg selv som kun Generasjon Z.

3) Er individualiseringstesen en fruktbar inngang til å forstå dagens unge?

Individualiseringstesen innebærer en rekke tendenser som påvirker dagens unge i stor grad. Nå er valgmulighetene flere og valgfriheten større for unge, samtidig fører dette til at nærmest alt blir et valg. De har ikke noe annet valg enn det å måtte velge. I tillegg har individenes, og da særlig ungdommens, liv blitt betydelig mer asosialt og man er alene om de aller fleste

beslutninger. Med individualisering blir også enkeltmenneskene anmodet om å finne individuelle løsninger på strukturelle problemer. Informantene tydeliggjorde at dette stemmer for dagens unge, da de så det som en selvfølge at alle har ansvaret for sin egen livsmestring og lykke. Videre ble det forklart gjennom intervjuene at de unge ofte blir kastet ut i det ukjente, uten nødvendigvis å ha de erfaringene og verktøyene som behøves. På tross av dette blir enhver feil tolket som selvskapt. Dette er også et kjennetegn på individualiseringstesen: det som oppnås antas å være selvbygd og nederlagene er ens egen feil. Som ytterligere forsterkning, er de fleste områder, i utdanningsløpet og i arbeidslivet, påvirket av et konkurransedriv. De unge må prøve å utmerke seg for å bli bedre enn konkurrentene, og i kunnskapssamfunnet kreves det mer og mer.

Til sist, må jeg adressere usikkerheten og risikoen som har blitt en integrert del av de unges liv. Informantene viste bevissthet i forhold til samfunnets risikobilde og av den grunn så de på fremtiden enten som bedre, eller som mye verre hvis vi ikke oppfant løsninger på de mange samfunnsproblemer. Dagens unge lever i risikosamfunnet, noe som ble ekstra tydeliggjort med koronapandemiens utbredelse og media som uavbrutt rapporterer om situasjoner i verden. Med tanke på alt dette kan man se på individualiseringstesen som en fruktbar inngang for å forstå dagens unge.

6.2 Refleksjoner

I studier som denne, må en konstant beslutte hva som er mest relevant i forhold til det problemstillingen skal besvare. I eget arbeid er det flere valg jeg har tatt, som kunne vært gjort på en annen måte. På bakgrunn av min problemstilling valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ studie med både individuelle intervjuer og gruppeintervjuer av dagens ungdom. Sammenlagt var det syv informanter, men gruppeintervjuene ble ansett som en helhet. Det kunne kanskje gitt mer nyanserte svar dersom jeg kun benyttet meg av individuelle intervjuer, men dette ble gjort for å prøve å tilrettelegge for trygghet når det gjaldt de umyndige informantene. Angående informanter, kunne jeg også inkludert større forskjeller ved å bevisst basere meg på sosioøkonomiske forskjeller og at alle informantene måtte komme fra ulike deler av landet. Fordi, unge fra andre steder av landet kan kanskje være mindre påvirket av individualiseringstendensene og heller ha andre utfordringer som i større grad preger deres hverdag. Mine utvalg bestod av informanter kun fra Østlandet, men samtidig varierte hjemstedene deres mellom by og mer landlige steder. For å bruke den nyklassiske sosiologien

som bakgrunn, valgte jeg å fokusere mindre på hvordan klasseforskjeller fremdeles er av betydning i dag. Altså, er det mulighet for å utforske disse skillene nærmere. Med eksempelvis bakgrunn i empiriske studier som bygger på reproduksjonen av forskjeller med voluntarisme kontra determinisme.

Denne masteroppgaven har tatt utgangspunkt i at dagens unge selv er eksperter på hva de anser som gode måter å mestre livet på. I stedet kunne jeg utforsket hva lærere mener man bør undervise om i det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Oppgaven hadde på denne måten muligens blitt mer direkte rettet mot skolen. Med bakgrunn i dette, hadde det vært interessant å knytte det til dannelsesperspektivet, ved å sammenligne skolens dannelsesmandat med livsmestring.

En annen mulighet hadde vært å kun forholde meg til «generasjon prestasjons-betegnelsen», til tross for at den ikke favner alle av dagens unge. I forhold til en snevrere inngang, kunne jeg også bare gjennomført intervjuer av elever i grunnskolen. Her vil jeg derimot presisere at jeg valgte å ta for meg et bredere aldersspenn for å inkludere flere fra Generasjon Z for å sammenligne svarene til de ulike informantene og knytte det til generasjonsbeskrivelsene.

For å ta fatt i videre spørsmål fra eget prosjekt, er en mulig oppfølging å gå nærmere inn på at høyere utdanning er en kapital som mister verdi når alle besitter den. For viljen til å studere er et uttrykk for at det forventes i samfunnet; de unge blir på mange måter tvunget til å gjennomføre høyere utdanning. I sammenheng med utdanning og generasjoner, er det dessuten interessant å foreta en undersøkelse av dette i lys av Pierre Bourdieu sin teori om de ulike kapitaltypene, sosiale felt, og hvordan han mener utdanningssystemet bidrar til å reprodusere maktforhold gjennom symbolsk vold. For (som jeg i denne oppgaven har vært inne på) kan sosioøkonomiske forskjeller være særlig relevante i forhold til generasjon prestasjon. Forskjellene er fremdeles av betydning, og modererer aspekter ved individualiseringstenen.

Litteraturliste

- Altitude, F. (2016). Through the eyes of Generation Z. *Whitepaper*, 83(6), 10-21.
- Amnesty International. (2020, 8. juni). *9 Powerful Social Change Movements You Need to Know About*. <https://www.amnesty.org.au/9-powerful-social-change-movements-you-need-to-know-about/>
- Andersen, S. S. (2006). Aktiv informantintervjuing. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 22(3), 278-298. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2936-2006-03-03>
- Annie E. Casey Foundation. (2021, 14. februar). Social Issues That Matter to Generation Z. *Generation Z Social Issues*. <https://www.aecf.org/blog/generation-z-social-issues>
- Aven, T. (2021, 6. juli). *Mulighet*. Store norske leksikon. <https://snl.no/mulighet>
- Awartani, M., Whitman, C. V. & Gordon, J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People's Perceptions of how School as a Learning Environment Affects their Well-Being. *European Journal of Education*, 43(1), 51-70.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017: Nasjonale resultater* (10/17). Oslo: NOVA. OsloMet,.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater* (16/20). Oslo: NOVA. OsloMet.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021: Nasjonale resultater* (8/21). Oslo: NOVA. OsloMet.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Polity Press.
- Bauman, Z. & Vecchi, B. (2004). *Identity : conversations with Benedetto Vecchi*. Polity Press.
- Beck, L. & Wright, A. (2019). iGen: What you should know about post-millennial students. *College and University*, 94(1), 21-26.
- Beck, U. (1992). *Risk society : towards a new modernity*. Sage.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. Sage.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford University Press.
- Becker, D. (2013). *One nation under stress: The trouble with stress as an idea*. Oxford University Press.
- Boye, N. (2019, 11. mai). *Generasjon Z*. NHO. <https://www.nho.no/regionkontor/nho-vestfold-telemark/artikkelarkiv/generasjon-z/>
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine.
- Brevik, S. M. & Pettersen, P. F. (2021, 3.august). Generasjon Z- skjøre som snøfnugg eller slitesterke opprørere? *Aftenbladet*. <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/zgalww/generasjon-z-skjoere-som-snoefnugg-eller-slitesterke->

[opproerere?code=doT1nCSJ5bxUxntnP9OthmsNI9MIalExdhrE0M9EMGGuHhF8W
TMk9BR2vBv65Vsf](https://doi.org/10.1007/978-981-4451-15-4_10)

- Cahill, H. (2015). Approaches to Understanding Youth Well-Being. *Handbook of children and youth studies*, 1(2), 95-113. https://doi.org/10.1007/978-981-4451-15-4_10
- Carlsen, S. & Beinnes, C. (2020). *Generasjon Z-en studie om kjennetegn ved Generasjon Z og de mest relevante måtene å lede dem på* [Nord universitet].
- Christensen, T. S. (2015). *Fagdidaktik i samfundsfag*. Frydenlund.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Abstrakt forlag.
- Cunningham, M. (1991). *A Home at the End of the World*. Harmondsworth: Penguin.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dalrymple, T. (2015). *Admirable evasions: How psychology undermines morality*. Encounter Books.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(2), 542-575. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J. & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International journal of wellbeing*, 2(3).
- Dolot, A. (2018). The characteristics of Generation Z. *E-mentor*, 74(2), 44-50.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2019). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.
- Edmunds, J. & Turner, B. S. (2002). Introduction: Generational Consciousness, Narrative and Politics. I *Generational Consciousness, Narrative and Politics* (s. 1-13). Rowman & Littlefield Publishers.
- Edmunds, J. & Turner, B. S. (2005). Global generations: social change in the twentieth century. *The British journal of sociology*, 56(4), 559-577.
- Education, N. C. o. E. i. (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. *The Elementary School Journal*, 84(2), 113-130.
- Eide, B. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn- metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Damm akademisk
- Eriksen, I. M. (2021). Ungdom i endring. I. NOVA, OsloMet.
- Eyerman, R. & Turner, B. S. (1998). Outline of a theory of generations. *European Journal of Social Theory*, 1(1), 91-106.
- Fjær, E. G. (2018). Til forsvar for kvalitative intervju. *Dansk sociologi*, 3(29). <https://rauli.cbs.dk/index.php/dansksociologi/article/view/5803/6475>

- Fogg, P. (2009). When Generations Collide. *Educational Digest*, 74(6), 25-30.
- France, A. (2000). Towards a sociological understanding of youth and their risk-taking. *Journal of youth studies*, 3(3), 317-331.
- Francis, T. & Hoefel, F. (2018). True Gen': Generation Z and its implications for companies. *McKinsey & Company*, 12.
- Frisén, A. & Hwang, P. (2020). *Ungdomar och identitet*. Natur och kultur.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity : Self and Society in the Late Modern Age*. Wiley.
- Grubb, V. M. (2016). Defining the Generations. I *Clash of the Generations : Managing the New Workplace Reality* (s. 13-25). John Wiley & Sons, Incorporated.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hioa/detail.action?docID=4714037>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Guttu, T., Gundersen, D. & Wangensteen, B. (2021, 25. september). *Stor norsk ordbok*. Gyldendal. <https://www.ordnett.no/search?language=no&phrase=livsmestring>
- Halvorsen, P. (2018, 11. april 2018). *Vil ha psykisk helse i skolen*. Norsk psykolog forening.
<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/vil-ha-psykisk-helse-i-skolen>
- Hansen, M. (2018). *Social Systems Shaping Generation Z* [Master of Business Administration, The College of St. Scholastica].
- Hauser, E. (2021, 3. januar). The Headlines After Dark. *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/live/2021/01/03/world/late-notes-2020>
- Helsedirektoratet. (2017, 31. mai). *Psykisk helse og livskvalitet*.
<https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/psykisk>
- Holte, A., Aarflot, H., Grindheim, N., Hansen, E., Klomsten, A. & Nygaard, E. (2019, 12. mai). Ny læreplan i skolen uten psykisk helse? Dette kan du ikke leve med Sanner. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/GGwvGl/ny-laereplan-i-skolen-uten-psykisk-helse-dette-kan-du-ikke-leve-med-s>
- Hovd, S. (2021, 1.juni). *Fenomenologi*. <https://snl.no/phenomenology>
- Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. Vintage.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Høyskoleforlaget Kristiansand.

- Kampmann, J., Fasting, M. L. & Skreland, L. L. (2021). *Å forske blant barn: kvalitative metoder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kelan, E. K. (2014). Organising Generations—What Can Sociology Offer to the Understanding of Generations at Work? *Sociology Compass*, 8(1), 20-30.
- Knutsen, K. (2021, 10. mai). Store overskudd for kulturaktører i katastrofeåret 2020. *Aftenbladet*. <https://www.aftenbladet.no/kultur/i/pAz9Jj/store-overskudd-for-kulturaktoerer-i-katastrofeaaaret-2020>
- Kommandantvold, M. & Gjellerud, I. (2019, 24. april). *Slik skal ungdommen lære å mestre hverdagen*. NRK. <https://www.nrk.no/osloogviken/slik-skal-ungdommen-laere-a-mestre-hverdagen-1.14520405>
- Krange, O. (2004). *Grenser for individualisering: Ungdom mellom ny og gammel modernitet* (NOVA Rapport 4/04). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4887/4368_1.pdf?sequence=1
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)* (Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006). <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget#>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvernmo, G. (2005). Intervju som metode- barn og unge som informanter I *Studenten som forsker i utdanning og yrke* (2. utg.). Høgskolen i Akershus.
- Kvåle, G. & Tønnessen, E. S. (2016). 2 Metode og data. I (s. 32-52). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016-03>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Leskauskas, D. (2020). Generation Z – everyday (living with an) auxiliary ego. *International Forum of Psychoanalysis*, 29(3), 169-174. <https://doi.org/10.1080/0803706X.2019.1699665>
- Levy, F. & Murnane, R. (2005). *The new division of labor: How computers are creating the next job market*. Princeton University Press.

- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). Stress i skolen—en systematisk kunnskapsoversikt. *Bedre skole 1* (Oslo: Kunnskapssenter for utdanning).
- LNU. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155. <http://dx.doi.org/10.1023/A:100682410>
- Mabuni, L. (2017). Exploring the meaning of luxury to Gen Z.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon : hva er det som feiler oss?* Universitetsforl.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus forlag.
- Madsen, O. J. (2021). The Paradox of Health. I *Deconstructing Scandinavia's " Achievement Generation"* (s. 193-224). Springer.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Mannheim, K. (1952). *Essays on the sociology of knowledge*. Edited by Paul Kecskemeti. Routledge & Kegan Paul.
- Mannheim, K. (1970). The problem of generations. *Psychoanalytic review*, 57(3), 273-305. https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=Eli9BLw6IOEC&oi=fnd&pg=PA273&dq=Mannheim,+K.+the+problem+of+generations&ots=P4MxT72fqz&sig=tA9cnPAQo91e4C1ps1VWFM6vVQI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Martin, J. & McLellan, A.-M. (2013). *The education of selves: How psychology transformed students*. Oxford University Press.
- Meld. St. 19 (2014-2015). *Folkehelsemeldingen. Mestring og muligheter*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 19 (2018-2019). *Folkehelsemeldinga. Gode liv i eit trygt samfunn*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nno/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Mertanen, K., Pashby, K. & Brunila, K. (2020). Governing of young people at risk with the alliance of employability and precariousness in the EU youth policy steering. *Policy Futures in Education*, 18(2), 1-36.
- Michaelson, J., Abdallah, S., Steuer, N., Thompson, S. & Marks, N. (2009). *National accounts of well-being: Bringing real wealth onto the balance sheet*. New Economics Foundation.
- Mueller, J. C. & McCollum, J. (2021). A Sociological Analysis of “OK Boomer”. *Critical Sociology*, 08969205211025724.
- Myrstad-Nilsen, I. (2017, 22. mars). *Grønne tanker- glade barn!* <https://www.ringsaker.kommune.no/groenne-tanker-glade-barn.5974421-196585.html>
- Nordtug, B. & Engelsrud, G. (2017). Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 41(4), 262-278. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2017-04-06>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole- Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=9>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Oakes, G. (1998). On the Unity of Max Weber’s Methodology. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 12(2), 293-306.
- Pala, A. (2011). The need for character education. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3(2), 23-32.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Riese, H., Hilt, L. & Søreide, G. E. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole».
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
- Rothman, D. (2016). A Tsunami of learners called Generation Z. *Journal FA*. http://www.mdle.net/JoumaFA_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Schille-Rognmo, M. (2017). Generasjonsdiagnosen: Hvor sann er sannheten om de deprimerte tenåringsjentene? *Forebygging.no*.
<http://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Generasjonsdiagnosen-hvor-sann-er-sannheten-om-de-deprimerte-tenaringsjentene/>
- Schroth, G., Läderach, P., Blackburn Cuero, D. S., Neilson, J. & Bunn, C. (2015). Winner or loser of climate change? A modeling study of current and future climatic suitability of Arabica coffee in Indonesia. *Regional Environmental Change*, 15(7), 1473-1482.
- Seemiller, C. & Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. John Wiley & Sons.
- Seemiller, C. & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. *About Campus*, 22(3), 21-26.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data*. Sage Publications.
- Singh, A. P. & Dangmei, J. (2016). Understanding the generation Z: the future workforce. *South-Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(3), 1-5.
- Skarpenes, O. (2021). De unges problem- individualisering og kvantifiseringskultur i skolen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 38(1-2), 139-153. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12>
- Skulberg, H., Sund, A., Norvik, N., Halkjelsvik, B. & Minken, M. (2014, 23. oktober). *Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2014/ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/>
- Sladek, S. & Grabinger, A. (2014). *Gen Z. Introducing the first Generation of the 21st Century Available at*.
- Sletten, M. A., Eriksen, I. M., Pedersen, E. & Seland, I. (2019). Grenser for skolens ansvar? Skolelederens perspektiv på mandat i det frafallsforebyggende arbeidet.
- St.meld. 9 (2007-2008). *Risiko, sårbarhet og deltakelse*. Utenriksdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-9-2007-2008-/id493401/?ch=3>
- Stornes, T. (2012). Prestasjon og mestring. Om motivasjon og læring i grunnskolen. *Bedre skole*, 4, 79-83.
- Svartdal, F. (2018, 29. august). *mestring*. Store norske leksikon. <https://snl.no/mestring>

- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget
- Sæter, S. O. (2021, 19. juli). Flere fløy søndag enn noen annen dag under pandemien. *E24*.
<https://e24.no/norsk-oekonomi/i/aW8RLO/flere-floey-soendag-enn-noen-annen-dag-under-pandemien>
- Saavedra, A. R. & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
<https://doi.org/10.1177/003172171209400203>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Trondsen, M. & Tjora, A. (2012). Risikofokus på barn med psykisk syke foreldre. *Helsesosiologi: Analyser av helse, sykdom og behandling*, 39(10), 117-133.
- Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and social interest. *The journal of individual Psychology*, 71(2), 103-113.
- Turner, B. S. (2002). Strategic Generations: Historical Change, Literary Expression, and Generational Politics. I J. Edmunds & B. S. Turner (Red.), *Generational Consciousness, Narrative and Politics* (s. 13-31). Rowman & Littlefield Publishers.
- Twenge, J. M. (2013). The Evidence for Generation Me and Against Generation We. *Emerging Adulthood*, 1(1), 11-16.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2167696812466548>
- UiO. (2022). *Ole Jacob Madsen*. Hentet 4. mai fra
<https://www.sv.uio.no/psi/personer/vit/olejm/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag ((SAF01-04))*.
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del- 2.5.1 Folkehelse og livsmestring* (Fastsatt som forskrift). Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- 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 og kritikk*, 6.
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(01), 105-119.
- Vogt, K. C. (2020). *Kortsiktighetens pris*. Universitetsforlaget.

- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Weber, M. & Cohn, G. (2006). *Weber*. Routledge London.
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Callear, A. L., Newby, J. M. & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 51, 30-47.
- WHO. (2022). *Constitution*. World Health Organization. Hentet 4. mars 2022 fra <https://www.who.int/about/governance/constitution>
- Wyatt, D. (1993). *Out of the sixties: Storytelling and the Vietnam generation* (Bd. 66). Cambridge University Press.
- Yousefi, S. (2017, 9. juli 2017). -Ungdom opplever at hovedårsaken til de psykiske helseplagene er skole. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/lqnV7/ungdom-opplever-at-hovedarsaken-til-de-psykiske-helseplagene-er-skol>
- Ødegård, G. (2016). Ungdom, opprør og tilpasning. Et essay om generasjonsdannelser. *Sosiologi i dag*, 46(3-4).
- Østrem, S. (2018). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Cappelen Damm akademisk.
- Aarre, T., Christophersen, J. & Børhaug, K. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk* (3. utg.). Samlaget.
- Aasen, E. S. (2022, 18. mars). Advarer om økt trusselsituasjon: Disse må passe ekstra på. *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/nyheter/advarer-om-okt-trusselsituasjon-disse-ma-passe-ekstra-pa/s/12-95-3424257565>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide Utvalg 1

Intervjuguide

Koblingsnøkkel: _____

Informasjon om intervjuet

1) Om meg:

- Tid. Intervjuet vil ta cirka 45 - 60 minutter

2) Samtykke

- Intervjuet vil bli tatt opp. Så dessverre kan jeg ikke ha airpods.
- Du som deltaker vil være anonym i besvarelsen.
- Jeg ønsker kun å bruke informasjon om aldersgruppe, kjønn og grad av utdanning i den publiserte utgaven av oppgaven.
- Andre opplysninger fra intervjuet vil bli slettet fra opptaksutstyr og notater ved forskningens avslutning.
- Du kan trekke deg når som helst.

3) Spørsmål?

- Om det er noe du lurer på underveis må du bare si ifra.
- Si også ifra om du synes et spørsmål virker uklart, så skal jeg forklare det nærmere.

4) Presisering

- Ønsker å høre dine egne tanker, og gjerne prøv å utdype disse tankene
- Jeg vil forklare nærmere hvis et spørsmål er vanskelig, lytte og kanskje komme med innspill, jeg vil også notere for hånd underveis

5) Starte lydopptak

Generelt:

Alder/fødselsår:

Kjønn:

Utdanning:

Begrepet livsmestring:

1. Hva er det første du tenker på når du hører begrepet livsmestring?
2. Hva vil du si at det innebærer å mestre livet?
 - Vil du si at det går an å mestre et liv?
3. Hva tenker du det innebærer å ikke mestre livet?

Her har jeg en rekke ord og begreper. Disse vil jeg at du skal bruke under neste spørsmål. Hvis du er usikker på hva noen av dem betyr, så er det bare å si ifra.

- | | | |
|------------------|------------------------|-------------------|
| • Kreativitet II | • Identitet ### | • Respekt III |
| • Helse III | • Relasjoner II | • Økonomi IIII |
| • Følelser II | • Levevaner III | • Rettferdighet I |
| • Selvbilde ### | • Digitale plattformer | • Utvikling IIII |
| • Normer I | • Konflikt | • Fellesskap II |

4. Hvilke av dem mener du henger sammen med, eller er innenfor temaet livsmestring?
 - Hvordan vil du rangere disse? Hvilken rekkefølge har de utvalgte fra viktigst til minst viktig?

Som tema på skolen:

5. Er det noe du kunne ønske at du lærte om på skolen?
 - Hvilke ferdigheter?
6. Hva er det du tror man kan få ut av livsmestring som et tema på skolen?
 - Hvilke utfordringer kan skolefagene hjelpe deg med å overkomme? Eller mener du det hører bedre sammen med feks klassenstime?
7. Hva er den største hverdagsutfordringen du kunne ønske at skolen lærte deg om?
8. Hva tror du samfunnsfaget kunne lært deg av ferdigheter for livet?

Generasjon:

9. Føler du noen fellesskapsfølelse til de fra samme generasjon?
 - Hvis ja: På hvilken måte? Hva vil du si dere har til felles?
 - Hvis nei: På hvilken måte?
10. Ser du på deg selv som en voksen? Hvilken alder mener du er starten på voksenlivet?
11. I hvilken grad vil du si at teknologi har preget din oppvekst?
 - Kan du se noe positivt og negativt ved dette?

12. Hva vil det si for deg å ha en «gammeldags tenkemåte»? Hva går en slik ut på?
- Tror du at dere har noe som er typisk for deres aldersgruppe, som er annerledes fra andre aldersgrupper (for eksempel foreldregenerasjonen eller besteforeldregenerasjonen)?

Fremtidssyn:

13. Hvordan ser du på fremtiden?
14. Har du noen livsmål?
15. Tror du målene man setter seg nå, vil endre seg med tiden?
16. Tror du at hvis man bestemmer seg for noe så kan man få det til?
- Gjelder dette alle?
 - Tror du at det er de flinkeste som kan være akkurat hva de vil?

Individualisering:

17. Hvem mener du har ansvaret for at du skal mestre livet?
18. Vil du si at du har mange forventninger til deg selv? Hvilke forventninger har du?
- Har andre forventninger til hvordan du gjør det på skolen/jobben/ellers?
19. Vil du si at man har flere valgmuligheter nå enn før?
- Har man valgfrihet nok til å skape sitt eget liv og identitet?
 - Prøver man å ha en unik identitet? «Finne seg selv, og sin personlige identitet»? Tenker du ofte på «hvem er jeg»?
20. Føler du på et tidspress i hverdagen, hvor du er nødt til å prioritere fordi du ikke rekker alt?

Livsmuligheter for generasjonen:

21. Hva var grunnen til at du valgte å (ikke) ta en form for høyere utdanning?
22. Hva tror du arbeidsplassene kommer til å trenge av sine ansatte? Noen som...
23. Hvor mye har økonomi å si for valgene du tar?
- Kan du komme med noen eksempler?
24. Vil du si at flere vil få likere muligheter? Uavhengig om man er feks mann eller kvinne, eller basert på etnisitet?
25. Hvilke livsmuligheter mener du har endret seg de siste 20 årene?
26. På hvilken måte vil du si samfunnet er bedre nå enn før?
- På hvilken måte er det ikke det?

Populærkultur:

27. Hvem er dine forbilder?

28. Hva bruker du mest tid på i fritiden din?

- Hvorfor?
- Ser du på sosiale medier som mest positivt eller negativt? Hvorfor?

29. Hvem er det du relaterer til mest av de kjente du følger?

- Hvorfor, hva er grunnene til dette?

Avslutning

1) ~~Se over spørsmål og notater. Har jeg forstått deg riktig?~~

3) Nå som vi er ferdige- er det noe du vil legge til? Er det noen tanker du vil dele?

4) Har du noen spørsmål? ~~Kan jeg kontakte deg hvis jeg har oppfølgingsspørsmål eller noe er uklart i opptaket?~~

5) Ta gjerne kontakt om du lurer på noe i etterkant av intervjuet.

Intervjuguide

Koblingsnøkkel: _____

Informasjon om intervjuet

1) Om meg:

- Tid. Intervjuet vil ta cirka 45 - 60 minutter

2) Samtykke

- Intervjuet vil bli tatt opp.
- Dere som deltakere vil være anonyme i teksten.
- Jeg ønsker bare å bruke informasjon om alder og hvor mange dere er i min (master)oppgave.
- Dere kan trekke dere når som helst.

3) Samtykkeerklæring

- Spør om behov for oppklaring?

4) Spørsmål?

- Om det er noe dere lurer på underveis må dere bare si ifra.
- Si også ifra om dere synes et spørsmål er for vanskelig eller dere ikke skjønner hva jeg mener, så skal jeg forklare det nærmere.

5) Presisering

- Jeg ønsker bare å høre deres egne tanker.
- Så håper jeg dere prøver å forklare nærmere tankene deres, så skal jeg for det meste lytte til dere og komme med noen innspill.

6) Starte lydopptak

Generelt:

Alder/fødselsår:

Antall i gruppen:

Begrepet livsmestring:

1. Hva er det første dere tenker på når dere hører begrepet livsmestring?
2. Vil dere si at det går an å mestre livet?
 - Hva mener dere det betyr/På hvilken måte?
3. Hva tenker dere det betyr å ikke mestre livet?

Her har jeg en rekke ord og begreper. Disse vil jeg at dere skal bruke under neste spørsmål. Hvis dere er usikre på hva noen av dem betyr, så er det bare å si ifra.

Kreativitet, helse, følelser, selvbilde, identitet, relasjoner, levevaner, respekt, økonomi, rettferdighet, internett, utvikling, regler, konflikt og fellesskap

4. Hvilke av dem mener dere henger sammen med, eller er innenfor temaet livsmestring?
 - Hvordan vil dere rangere disse? Hvilken rekkefølge har de fra viktigst til minst viktig?

Som tema på skolen:

5. Hva mener dere at skolen bør lære dere før dere blir voksne?
6. Hva er det dere tror man kan få ut av livsmestring som et tema på skolen?
 - Tror dere det kan hjelpe dere mens dere går på skolen? Hvordan da?
 - Hva tror dere om at et mål for skolen er at dere skal få til livsmestring? Tror dere at det er mulig å få det til i løpet av skolen?
 - Hvorfor tror dere at livsmestring har kommet inn i skolen?

(Jeg er jo samfunnsfagslærer, derfor lurer jeg på:)

7. Hva er det dere tenker at samfunnsfag kan lære dere for at dere skal kunne mestre livet?

Generasjon:

8. Føler dere noen følelse av fellesskap til de fra samme generasjon?
 - Hvis ja: På hvilken måte? Hva vil dere si at dere har til felles?
 - Hvis nei: På hvilken måte?
9. Når mener dere man er voksen, og har startet på «selve voksenlivet»?
10. Føler dere at dere merker en forskjell mellom dere selv og de som er 15 år eldre enn dere?
 - Hvordan tror dere de var da de var like gamle som dere?
11. Synes dere at det er mange som tenker mye på resultater og hvordan de gjør det på skolen?

- Er det slik at man prøver å gjøre det bra på alle steder, som skolen, trening og hjemme? Eller velger man seg ut noen steder man gjør det bra på, og fokuserer ekstra på dem?
 - Prøver man å finne ut av hva man er god i, og hva som er spesielt ved seg selv?
12. Tror dere at dere har noen ting som er typisk for dere og de andre på deres alder, som er annerledes fra andre aldersgrupper (for eksempel deres foreldre eller besteforeldre)?
- Hva betyr det for dere å ha en «gammeldags tenkemåte»?

Fremtid:

13. Hvordan ser dere på fremtiden?
14. Hva er det dere gleder dere mest til? Hva tror dere kan bli utfordrende?
15. Har dere noen mål for livet?
16. Hva tror dere blir det neste målet dere vil nå?
17. Tror dere målene dere har satt nå, vil endre seg med tiden?
18. Tror dere at hvis man bestemmer seg for noe så kan man bli det, eller få det til?
- Er det sånn for alle?
 - Tror dere at det er de flinkeste som kan bli det de vil?

Individualisering:

19. Hvem mener dere har ansvaret for hvordan dere gjør det og har det på skolen?
- Hvem har ansvaret for at dere skal mestre livet?
20. Føler dere på et tidspress? At dere har for dårlig tid til å rekke alt dere vil i hverdagen?
21. Hvor mange valg tror dere at dere tar i løpet av en dag?
- Hva er det dere får velge selv i livene deres?
 - Føler dere at alt blir et valg, og er opp til dere å velge?
22. Hva synes dere om regler? Hvor kan det være lurt å ha regler?

Livsmuligheter for generasjonen:

23. Har dere lyst til å utdanne dere til noe?
- Hvorfor/hvorfor ikke?
24. Hva er det dere kan tenke dere å jobbe med i fremtiden?
25. Hva tror dere arbeidsplassene kommer til å trenge av sine ansatte? Noen som...
26. Hvor mye tror dere at økonomi har å si for valgene dere tar i fremtiden?

27. Vil dere si at flere vil få likere muligheter? Uavhengig om man er feks mann eller kvinne, eller i forhold til rasisme?

Populærkultur:

28. Hva bruker dere mest tid på i fritiden deres?

- Hvorfor?
- Hvem av dere har mobiler? Hvor mye tid vil dere si at dere bruker på den?

29. Hvem er det dere ser mest opp til av de kjente/kjendisene dere følger?

- Hvorfor, hva er grunnene til dette?

30. Hvem av dere er på sosiale medier? Kan dere se noe positivt og negativt ved det?

31. Hvilken film/serie tror dere flest har sett på eller hatt mest å si for deres generasjon?

Avslutning

3) Er det noe dere vil legge til? Hva er det dere tenker om livsmestring og generasjonen deres nå som vi er ferdige?

4) Har dere noen spørsmål?

5) Ta gjerne kontakt om dere eller foreldrene deres lurer på noe i etterkant av intervjuet.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Livsmestring- fra de unges perspektiv*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva livsmestring betyr for dagens unge. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Fra 2020 ble det rettet ekstra fokus mot det tverrfaglige temaet livsmestring, og det ble også satt inn som overordnet tema i alle fag i skolen. Begrepet er derimot lite utforsket og kan virke diffust i skole-sammenheng. I denne studien ønsker jeg derfor å undersøke hvordan de unge fra Generasjon Z tenker rundt begrepet livsmestring, i relasjon til skoleløpet og andre muligheter.

Dette er en masteroppgave med følgende overordnede problemstilling:

Hva betyr livsmestring for Generasjon Z, og hvordan relaterer de dette temaet til livsmuligheter for sin generasjon?

Med dette vil jeg også utforske livsmestring i forhold til generasjonen og om det kan relateres til fellestrekk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier/Instituttet for grunnskole- og faglærerutdanningen ved Oslo Metropolitan University (Oslomet) er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du inviteres til å delta i denne studien fordi du er innenfor den aktuelle aldersgruppen (18-24 år), og kan bidra med god refleksjon og innsikt.

Jeg vil presisere at det kun er din egen mening og svar som jeg er ute etter under intervjuet.

Henvendelsen gis til andre gjennom eget nettverk, altså andre jeg vet om som passer beskrivelsen og som jeg har mulighet for å kontakte.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 45 - 60 minutter. Intervjuet vil omhandle spørsmål om din forståelse av begrepet livsmestring. Det vil ikke bli stilt spørsmål om sensitive forhold, og det vil være anonymt. Intervjuene vil bli tatt opp med lyd. Dersom det er ønskelig eller nødvendig, vil intervjuet gjennomføres elektronisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg som vil ha tilgang til kontaktopplysningene. Videre vil kun personopplysninger om alder, kjønn og utdanning komme frem i datamateriale.
- Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.
- Det elektroniske opptaket vil lagres på en sikker måte gjennom et eget program. Navnet og kontaktopplysningene vil erstattes med en kode, som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Nettskjemaet *Diktafon* vil bli brukt som databehandler når jeg samler inn, bearbeider og lagrer dataen.

Ingen personopplysninger vil komme frem i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Ved prosjektslutt slettes alle personopplysninger og elektroniske opptak.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultet for LUI- lærerutdanning og internasjonale studier, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Fakultetet for LUI ved Mari Myhre Hverven og førsteamanuensis Marlen Ferrer (veileder)
marihverven2@hotmail.com og marfe@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Tlf. 67 23 77 77 eller
postadresse: Oslomet- storbyuniversitetet Postboks 4, St. Olavs plass 0130 Oslo

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

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

Med vennlig hilsen

Mari Myhre Hverven
(Prosjektansvarlig/forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Livsmestring- fra de unges perspektiv*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Livsmestring fra de unges perspektiv»

Dette er et spørsmål til ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva det livsmestring betyr for dagens unge i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Med den nye læreplanen fra 2020 ble det tverrfaglige temaet livsmestring satt inn som overordnet tema i alle fag i skolen. Begrepet er derimot lite utforsket i skole-sammenheng. I denne studien ønsker jeg derfor å undersøke hva unge fra den nyere generasjonen (Generasjon Z), tenker rundt begrepet livsmestring, i relasjon til skoleløpet og fremtidige muligheter. Dette er en masteroppgave med følgende overordnede forskningsspørsmål:

Hva betyr livsmestring for Generasjon Z, og hvordan relaterer de dette temaet til livsmuligheter for sin generasjon?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier/Instituttet for grunnskole- og faglærerutdanningen ved Oslo Metropolitan University (OsloMET) er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ditt barn inviteres til å delta i studien fordi hen er innenfor aldersgruppen (10-16 år), og kan bidra med god refleksjon rundt temaet. I tillegg skal det overordnede temaet «Livsmestring og folkehelse» allerede være iverksatt i skolen, slik at eleven kan komme med erfaringer og tanker om emnet.

Deltakerne blir valgt ut basert på anbefalinger fra kontaktlærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom barnet ditt velger å delta i prosjektet, innebærer det at hen deltar på et gruppeintervju med rundt 4 elever fra samme aldersgruppe som er trygge på hverandre. Intervjuet vil ta ca. 45 - 60 minutter. Intervjuet vil handle om spørsmål om deres forståelse av begrepet livsmestring. Det vil ikke bli stilt spørsmål om sensitive forhold, og det vil være anonymt. Intervjuene vil bli tatt opp med lyd. Intervjuet vil også foregå på skolen til eleven, og bli satt opp i samarbeid med lærer.

Foresatte kan få tilgang på intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn ønsker å delta, kan hen når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle deres personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis hen ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Det vil heller ikke påvirke forholdet til verken skolen eller lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om eleven til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som vil ha tilgang til kontaktopplysningene.
- Kun personopplysninger om alder/fødselsår vil komme frem i datamateriale.
- Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.
- Det elektroniske opptaket vil lagres på en sikker måte gjennom et eget program. Navnet og kontaktopplysningene vil erstattes med en kode, som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Nettskjemaet *Diktafon* vil bli brukt som databehandler når jeg samler inn, bearbeider og lagrer dataen.

Alle deltakere vil være helt anonyme når oppgaven publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Ved prosjektslutt skal alt av personopplysninger og elektroniske opptak være slettet.

Dine rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om hen basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI), har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Fakultetet for LUI ved Mari Myhre Hverven og førsteamanuensis Marlen Ferrer (veileder) marihverven2@hotmail.com og marfe@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Tlf. 67 23 77 77 eller
postadresse: Oslomet- storbyuniversitetet Postboks 4, St. Olavs plass 0130 Oslo

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

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

Med vennlig hilsen

Mari Myhre Hverven
(Prosjektansvarlig/forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Livsmestring fra de unges perspektiv*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

at barnet mitt _____(barnets navn) deltar i gruppeintervju

Jeg samtykker til at hans/hennes opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt for prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema

Referansenummer

999202

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Alder og fødselsår for utvalg 2.

Alder, kjønn og evt. utdanning for utvalg 1. E-mail vil også være måten jeg rekrutterer utvalg 1, mens utvalg 2 vil skje gjennom deres kontaktlærer som sender det videre til deres foresatte.

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Elevenes Livsmestring- Masteroppgave

Prosjektbeskrivelse

Hvordan dagens unge og elever ser på livsmestring, og hvordan de relaterer dette temaet til livsmuligheter for deres generasjon.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Livsmestring handler om hva det vil si å mestre livet, dermed når en skal undersøke hvordan objektene for studien ser på livsmestring er det naturlig at de gir inntrykk for deres livsoppfatninger (filosofisk overbevisning).

Ellers vil jeg trenge opplysninger som alder, kjønn og eventuell utdanning.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mari Myhre Hverven, marihverven2@hotmail.com, tlf: 41003455

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier /
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marlen Ferrer, marfe@oslomet.no, tlf: 67237045

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

De som er født rundt tusenårsskifte

Rekruttering eller trekking av utvalget

Jeg rekrutterer gjennom eget nettverk. De jeg vet om som passer beskrivelsen og som jeg har en mulighet for å kontakte. Førstegangskontakten vil skje gjennom e-mail eller sms.

Alder

18 - 24

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator

- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av

opplysningene? Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Elever som fremdeles er i grunnskolen og som er en del av Generasjon Z

Rekruttering eller trekking av utvalget

For dette utvalget vil jeg selv rekruttere i feltarbeidet, i tillegg til at lærere fra ulike skoler vil ta kontakt med sine elever på mine vegne. Førstegangskontakten vil da skje ved hjelp av lærerne, eller fordi jeg kjenner elevene og spør dem i feltarbeidet.

Alder

10 - 16

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Gruppeintervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Foreldre/foresatte

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av

opplysningene? Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)
- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Den registrerte kan trekke samtykke tilbake ved at de blir informert om at de når som helst kan trekke seg (i informasjonsskrivet, gjennom kontakt og rett før intervjuet blir gjennomført). Alt de trenger er å gi beskjed, så blir alt informasjon den registrerte har gitt slettet.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

De registrerte kan få innsyn i egne opplysninger og en kopi av opplysningene dersom de ber om det. De vil da få en kopi av den transkriberte informasjonen som gjelder dem spesifikt.

Hvis det er noe mangelfullt eller noe de vil fjerne vil det bli gjort, og de vil få anledning til å se at det transkriberte intervjuet ikke utgir noe personavdekkende informasjon.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)
- Private enheter

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Databehandler
- Prosjektansvarlig

Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?

Nettskjemaet-Diktafon som databehandler.

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning

- Andre sikkerhetstiltak

Hvilke

Innlåsing av dokumenter, koblingsnøkler for alle intervjuene, og elektroniske dokumenter med ikke-transkribert materiale i kodelåste mapper.

Varighet

Prosjektperiode

20.08.2021 - 30.06.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Koblingsnøkkelen slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Det kan være at jeg rekrutterer informanter fra arbeidsplassen jeg er ringevikar på. Kun fordi det er der jeg har best tilgang til de som passer utvalget mitt og for å sørge for å ha nok informanter.

Veileder kan få tilgang til opptak eller datamaterialer som ikke er anonymisert.