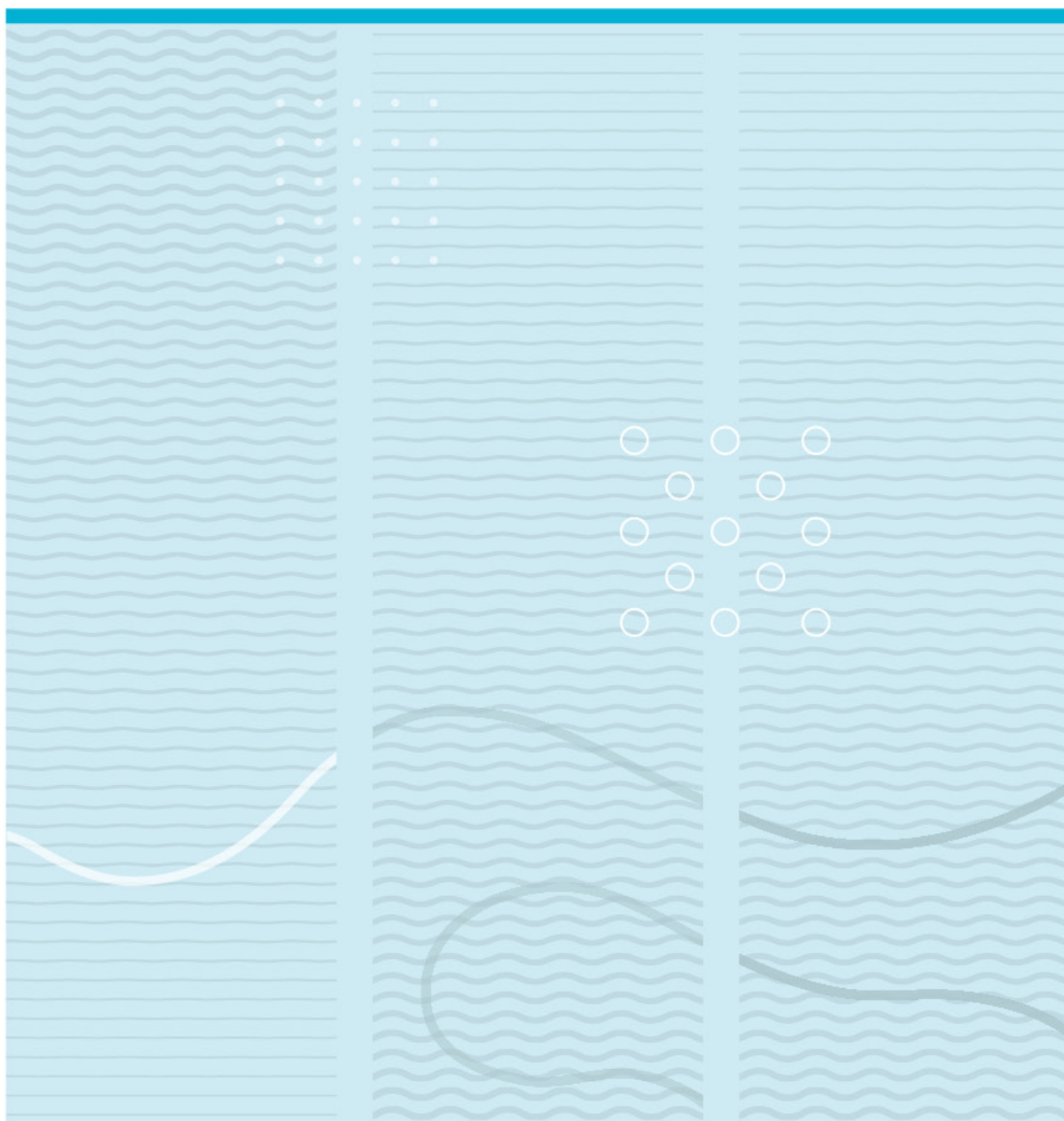


Camilla Lauritzen Monge og Ida Marie Hansen

# Livsmestring i begynneropplæringen



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (HIU)  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Camilla Lauritzen Monge og Ida Marie Hansen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere implementerer det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skoletiden, vi har valgt å avgrense oppgaven til å handle om livsmestring i begynneropplæringen, som vil si 1.- 4. trinn. Med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementet sin definisjon har vi også valgt å ta med Verdens helseorganisasjon sin mening om hva livsmestring er, samt teori som er med på å beskrive de forskjellige begrepene Kunnskapsdepartementet bruker om livsmestring. Problemstillingen for studien går ut på å undersøke hvordan lærere implementerer livsmestring i skoletiden, og for å belyse problemstillingen på en best mulig måte har vi utformet et konkret forskningsspørsmål. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet har vi undersøkt hvordan lærere forstår og arbeider med begrepet livsmestring i skoletiden.

For å samle inn data til studien har vi benyttet oss av en kvalitativ metode, bestående av et semistrukturert intervju, der vi har snakket med fire forskjellige lærere som alle arbeider i begynneropplæringen. Metoden for studien ble valgt med hensikt for å få læreres personlige innsikt i deres livsverden. For å analysere informantenes forståelse og meninger, for så å fortolke fenomenet, har vi benyttet oss av Lindseth og Norbergs (2004) sin metode som er en fenomenologisk-hermeneutisk analyse.

Resultatene i studien, som vi kom frem til gjennom analysen, er fem temaer som beskriver hvordan lærere forstår og arbeider med temaet livsmestring i skoletiden. De fem temaene er *å være rustet for livet, å mestre livet, å lære bort følelshåndtering, å la elevene feile og til slutt å lære elevene samhold.*

## Forord

Endelig er denne reisen ved veis ende. Innleveringen av denne mastergradsavhandlingen markerer avslutningen på en fem år lang grunnskolelærerutdanning ved universitetet i Sørøst-Norge. Fra å bli kjent med hverandre første studiedag, til å nå komme i mål sammen. Det har virkelig vært noen fine, morsomme og lærerike år sammen. Vi er veldig stolte og takknemlige for å ha fullført prosjektet.

Først og fremst må vi takke vår fantastiske og dyktige veileder, Michael Weiss. Tusen takk for at du har vært lett tilgjengelig og kommet med raske tilbakemeldinger, og selvfølgelig alle gode råd og veiledning vi har fått. Vi må også rette en takk til våre fire informanter som åpnet seg opp og ga oss innsikt i deres forståelse og refleksjoner rundt temaet livsmestring. Denne oppgaven ville ikke kommet i havn uten dere.

Til slutt må vi takke familie, venner og samboere for støtten og motivasjonen dere har bidratt med underveis i denne prosessen.

Camilla Lauritzen Monge og Ida Marie Hansen, 29. Mai 2023.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Forord .....</b>	<b>4</b>
<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn .....	7
1.2 Avgrensning og problemstilling.....	8
1.2.1 Begrepsavklaringer .....	9
1.3 Tidligere forskning .....	10
1.4 Disposisjon .....	13
<b>2.0 Livsmestring .....</b>	<b>14</b>
2.1 Det gode liv.....	15
2.2 Self-efficacy .....	17
2.3 Søken etter meningen med livet .....	19
2.4 Salutogenese.....	21
<b>3.0 Kvalitativ metode.....</b>	<b>24</b>
3.1 Kvalitativt forskningsmetode og semistrukturert intervju.....	24
3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver.....	25
3.2.1 Fenomenologi .....	25
3.2.2 Hermeneutikk.....	27
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	27
3.3.1 Utvalg av informanter .....	27
3.3.2 Forberedelse til intervju .....	28
3.3.3 Gjennomføring av intervju.....	31
3.4 Transkribering og analyse av intervju.....	32
3.4.1 Transkribering.....	32
3.4.2 Analyse .....	33
3.5 Etiske hensyn .....	34
3.6 Kvalitet i forskningen.....	36
3.6.1 Reliabilitet.....	36
3.6.2 Validitet .....	36
3.6.3 Generaliserbarhet .....	37
<b>4.0 Resultater .....</b>	<b>37</b>
4.1 Å være rustet for livet .....	38
4.2 Å mestre livet .....	41
4.3 Å lære følelshåndtering .....	44
4.4 Å la elevene feile.....	45
4.5 Å lære elevene samhold.....	47
<b>5.0 Diskusjon .....</b>	<b>48</b>
5.1 Å være rustet for livet .....	49

5.2 <i>Å mestre livet</i> .....	51
5.3 <i>Å lære bort følelshåndtering</i> .....	53
5.4 <i>Å la elevene feile</i> .....	55
5.5 <i>Å lære elevene samhold</i> .....	58
<b>6.0 Oppsummering og konklusjon</b> .....	<b>60</b>
6.1 <i>Videre forskning</i> .....	61
6.2 <i>Avsluttende refleksjoner</i> .....	62
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>64</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>66</b>

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn

I 2020 fikk den norske grunnskolen et nytt læreplanverk. Der kom det blant annet inn tre tverrfaglige temaer som berører ulike utfordringer i samfunnet. Et av disse temaene er folkehelse og livsmestring. Læreplanverket sin definisjon av folkehelse og livsmestring lyder som følgende:

“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” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Til tross for at folkehelse og livsmestring er et tema i læreplanverket ønsker vi i denne studien å kun ta for oss begrepet livsmestring. Årsaken til det er at vi ser på livsmestring som et viktig og interessant begrep som kan bety så mangt. Det var som en lærer sa under intervjuet til denne studien: «Det er jo alt. Altså mestre livet, både psykisk og fysisk» (Informant- Frøy). Dette er også den tanken vi satt igjen med etter nesten fem år i lærerutdanningen: Hva vil det egentlig si å mestre livet og hvordan skal vi som fremtidige lærere lære bort dette til elevene? I opplæringsloven står det klart og tydelig at formålet er at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Altså så skal elevene få kunnskap, ferdigheter og holdninger til å mestre livet sitt, og dette er vi som lærere pliktet til å lære dem. Opplæringsloven sier dermed at skolen skal bidra til og lære elevene å mestre livet

sitt, og Kunnskapsdepartementet har bestemt at livsmestring skal inn i skolen. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal jobbes med i alle fag. Som lærere kommer vi til å møte mange ulike elever i løpet av vårt lange liv i yrket, og man blir naturligvis glad i dem. Det som vil være felles for alle disse årene i yrket er at vi ønsker at våre elever skal lykkes, oppleve mestring i fag og selvfølgelig at de skal håndtere og mestre alle de ulike sidene et liv har å by på både nå og senere. Det tverrfaglige temaet forteller oss hvilke områder det er viktig at elevene har kunnskap og ferdigheter om, men det sier lite om hvordan man spesifikt skal arbeide med dette eller hvilke måter man skal lære det til elevene på. Med dette i tankene var vi dermed veldig interessert i å finne ut mer om hvordan andre lærere jobber med livsmestring i skolen, slik at vi som nyutdannede lærere kan ta med oss noen av deres erfaringer. Vi ønsker større innsikt i temaet slik at vi mest sannsynlig blir bedre rustet til å lære våre fremtidige elever å mestre de ulike aspektene ved livet. Det er jo klart at vi ønsker at alle våre fremtidige elever skal oppleve livet som noe bra, og at de har best mulig forutsetninger for å mestre livet nå, men også når de blir eldre.

Men hva er egentlig livsmestring? Utdanningsdirektoratet sin definisjon av livsmestring er at «livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Definisjonen kan sees på å være et vidt begrep som handler om at man skal kunne forstå og samtidig påvirke ulike faktorer i livet for å kunne mestre det. Bjørndal og Bergan (2020) mener at man vil kunne trenge ulike ferdigheter for å påvirke betydningen av sitt eget liv, noe som Verdens helseorganisasjon (WHO) kaller *life skills*, altså livsferdigheter (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 49). World Health Organization er verdens ledende globale helseorganisasjon. *Life skills* blir definert av Verdens helseorganisasjon som “abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life” (World Health Organization, 2020, s. 17). Det vil med andre ord bety at livsmestring er ferdigheter som forbereder et menneske til å leve selvstendig og produktivt i et samfunn (World Health Organization, 2020, s. 17).

## 1.2 Avgrensning og problemstilling

Det er nok mange måter å tolke det tverrfaglige begrepet livsmestring. Man kan se definisjonen fra Utdanningsdirektoratet som nokså vag på hva det faktisk innebærer, og mange lærere sitter sikkert igjen med ubesvarte spørsmål om hva folkehelse og livsmestring



er (Madsen, 2020, s. 10). På grunn av oppgavens omfang og tid, vil oppgaven bli avgrenset til kun begrepet livsmestring.

Siden livsmestring er en del av et tverrfaglig tema som skal inn i alle fag, ønsker vi med denne oppgaven å se på hvordan lærere forstår og arbeider med livsmestring. Vi vil dermed besvare følgende problemstilling: "Hvordan implementerer læreren det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen?". For å konkretisere og presisere problemstillingen har vi valgt å stille følgende forskningsspørsmål: "Hvordan forstår og hvordan arbeider fire lærere med livsmestring i skoletiden?".

### 1.2.1 Begrepsavklaringer

Livsmestring er i denne sammenhengen beskrivelser gitt fra Kunnskapsdepartementet og Verdens helseorganisasjon (WHO). Kunnskapsdepartementet (2017) beskriver at "livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv". Det inngår i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og skolen skal dermed legge til rette for at elevene utvikler denne kompetansen i de ulike fagene. "Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Verdens helseorganisasjon (WHO) sin definisjon av *life skills* er at man evner å være tilpasningsdyktig og har en positiv atferd som gjør at man på en effektiv måte er i stand til å håndtere utfordringer og hverdagslige krav (World Health Organization, 2020, s. 17). Noen viktige evner som trekkes frem er blant annet kommunikasjon, mellommenneskelige forhold, selvbevissthet og det å håndtere følelser (World Health Organization, 2020, s. 17).

Det er nok forskjellig for hva begynneropplæringen blir definert som, noen mener det er fra 1.- 2. trinn, samtidig som andre mener det er fra 1.- 4. trinn. Skorpen (2009) mener begynneropplæringen er fra 1.- 4. trinn (Skorpen, 2009, s. 8), det mener også Palm, Becker og Michaelsen (2018). De skriver om begynneropplæringen som perioden fra "overgangen fra barnehage til skole, og de fire første årene i skolen" (Palm et al., 2018, s. 13). Videre skriver de at begynneropplæringen handler om alt det elevene møter på i skolehverdagen, slik som læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle fagene på skolen (Palm, et al., 2018, s. 13). Det omfatter dermed både det faglige og det ikke-faglige som skjer i skoletiden, både inne i klasserommet og ute i friminuttet. I denne studien er begynneropplæringen de fire første årene til elevene i grunnskolen.

### 1.3 Tidligere forskning

Som en forberedelse av vårt forskningsprosjekt har vi sett på hva tidligere studier om livsmestring har fått av resultater og hva deres konklusjon er. Videre vil vi oppsummere tre ulike studier, men som alle forsker på livsmestring i forskjellige vinklinger. Vi har valgt å forholde oss til tidligere forskning som har foregått i Norge da vi mener dette er mest relevant for vår oppgave.

En studie med prosjektnavn ROBUST ble gjennomført i Norge i regi av Universitetet i Stavanger. Fokuset på studien var livsmestring, og studien ble gjennomført i kommunen med elever fra 8. trinn. Det var 800 elever som deltok i et livsmestringsprogram (Weiss & Helskog, 2020, s. 2). I samme prosjekt var det også en kontrollgruppe på 800 elever som fikk undervisning i filosofi og retorikk. Intensjonen for kontrollgruppa var å dekke det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, som er et annet tverrfaglig tema i den reformerte læreplanen for 2020. En av forfatterne av artikkelen, Guro Hansen Helskog, ble invitert til å trene opp lærerne i kontrollgrupper. I disse kontrollgruppene fikk lærerne opplæring i hvordan de kunne legge til rette for filosofiske dialoger og retoriske øvelser med elevene sine, basert på *Dialogos Way* (Weiss & Helskog, 2020, s. 2). Det teoretiske grunnlaget for forskningen er *Dialogos Way* som er utviklet av forskeren i studien, Guro Hansen Helskog. *Dialogos Way* er en måte å legge til rette for visdomsorientert pedagogikk. Grunnlaget i *Dialogos Way* vil være å arbeide med filosofiske ideer og konsepter fra logiske, etiske, emosjonelle, erfaringsmessige, eksistensielle samt relasjonelle og spirituelle utgangspunkter og perspektiver (Weiss & Helskog, 2020, s. 3). Videre blir *Dialogos Way* beskrevet som en måte å filosofere på i en form for pedagogisk filosofisk praksis som er rettet mot det å pleie våre indre liv og relasjoner ved å se etter visdom fra forskjellige vinkler. Sett i et klasseromsperspektiv, når man bruker *Dialogos Way*, vil lærerens oppgave være å tilrettelegge, som en veileder, gjennom spørsmål i stedet for å søke etter svaret. Læreren må også erkjenne at man ikke kan si fullt ut hva utfallet av *Dialogos Way* vil være, men håpe på at prosessen vil ende med en utvikling av ferdigheter og innsikter. Videre står det at det er eleven selv som må gjøre arbeidet, for dialog kan ikke påtvinges (Weiss & Helskog, 2020, s. 4).

Resultatene i studien viser at læreren ga tilbakemeldinger om at elevene deres hadde begynt å venne seg til den nye tilnærmingen, og de hadde begynt å se verdien av den. Konklusjonen i

studien var at det å filosofere og gjennomføre filosofiske dialoger i klasserommet med elever hadde et verdifullt potensial til både livsmestring, og demokrati og medborgerskap som de hadde i kontrollgruppa. Samtidig så også studien at hvis lærerne hadde en skeptisk holdning til prosjektet ville det som regel forekomme negative kommentarer fra de elevene som hadde den læreren. Studien så at lærerens holdninger, enten om de var positive eller negative, ble gjenspeilet i elevens holdninger (Weiss & Helskog, 2020, s. 14). Forskningsspørsmålet i artikkelen var som følgende: *“What are the challenges and developmental benefits – with regards to life skills and democratic citizenship – when training teachers in facilitating philosophical dialogues and philosophizing together with their students?”*. Det man kunne se i forskningen var at det var klare fordeler for utvikling for deltakerne. Avsluttende ordet for artikkelen er at det vil være et potensial å trene lærere i å filosofere med elevene når det kommer til integrering av de tverrfaglige temaene i den nye læreplanen, LK20, folkehelse og livsmestring, samt demokrati og medborgerskap (Weiss & Helskog, 2020, s. 15).

Annen forskning som vi også finner interessant er en studie, som er en del av et større prosjekt med navn *“A Systematic Approach – the Five-step Motivation Method”*, der studien ble startet i Sør-Norge og har spredd seg til Peru (Horverak, 2020, s. 31). I denne oppgaven tar vi kun for oss den delen som viser til Norge. Studien handler om hvordan legge til rette for økt motivasjon og utvikling av livsmestringsferdigheter i klasserommet slik at elevene er klare når de møter utfordringer i læringen og i livet deres generelt. Bakgrunnen for studien var en bekymring over høyt fravær og lav motivasjon i norske skoler. Studien tok for seg motivasjon og mestring av livet for elever i videregående skole, der elevene skulle reflektere over positive og utfordrende sider av livet deres. Essensen med studien er at elevene lærer å ta ansvar over sitt eget liv og sin egen læring, i stedet for å se etter løsninger som andre mennesker kan tilby dem (Horverak, 2020, s. 31-32). I studien fokuserte de på hvordan læreren kan tilrettelegge for utvikling av motstandskraft og livsmestringsferdigheter i grunnskolen. Den teoretiske tilnærmingen i studien er bygget på motivasjonsteori, der de tar blant annet utgangspunkt i Ryan og Deci (2000, 2017) sine synspunkter. Det blir presentert at det å ha en indre motivasjon betyr at man har et ønske om å gjøre noe, ikke nødvendigvis for andre sin skyld eller ytre belønninger, men for å glede seg over selve aktiviteten. Studien tar også for seg Aron Antonovsky (2012) sin teori om salutogenese opp mot motivasjonsteorien (Horverak, 2020, s. 33).

Resultatene i studien var at de norske elevene satte i noen grad pris på og var tilfreds med en systematisk tilnærming for å legge til rette for utvikling av resiliens og livsmestringsferdigheter. Det var ganske mange av de norske elevene som meldte fra om at de hadde blitt bedre til å prioritere, de var mer motiverte og var flinkere til å finne løsninger. Konklusjonen i studien er at en systematisk tilnærming til undervisning med resiliens og livsmestringsferdigheter kan støtte elevene til å bli mer fokuserte, robuste og motiverte (Horverak, 2020, s. 40).

Den siste studien som vi ønsker å trekke frem, er en studie gjennomført av Marit Uthus. I studien er det fokus på hvordan “skolen fremme elevenes helse og mulighet til å mestre egne liv som følge av inkludering, tilpasset opplæring, gode læringsmiljø og elev–lærer relasjoner m.m.” (Uthus, 2020, s. 192). Studien tar derfor for seg det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og støtter seg til teorien om selvbestemmelse og autonomistøtte. Uthus sitt teoretiske grunnlag, som hun refererer fra Deci & Ryan (2000), er selvbestemmelsesteori som handler om at selvbestemmelse er en frivillig atferd som har grunnlaget i personen selv, i deres interesser og/eller verdier. Ved å ha selvbestemmelse vil man oppleve det å ha en egen vilje, eller det at du selv er kilden til sine egne handlinger (Uthus, 2020, s. 192). Forskningen bestod av tre ulike skoler fra to ulike kommuner og ble ledet av Marit Uthus, der 115 elever og 14 lærere fra 3.-7. trinn deltok (Uthus, 2020, s. 192).

Det overordnede målet for forskningen var inkluderende og tilpasset opplæring der lærerne som deltok i forskningen skulle praktisere en didaktisk modell. Denne modellen blir kalt TIL-modellen, og er en modell som består av en arbeidsplan som er utformet for å ivareta sentrale pedagogiske prinsipper som blant annet “læringsorientert miljø, differensiering, elevaktivitet, elevsamarbeid, selvregulering, struktur og oversikt” (Uthus, 2020, s. 193). Forskningen gikk ut på at lærerne skulle praktisere modellen én dag i uka over ett skoleår. For å samle inn resultater ble elevene stilt åpne spørsmål, som “hva synes du om TIL-dagen” og “Hvorfor det”. Samtlige elever svarte at de likte dagen fordi de fikk bestemme selv (Uthus, 2020, s. 193). Andre funn som Uthus (2020) trekker frem fra resultatene av analysen sin er at når elevene, i forskningen, får mulighet for selvbestemmelse i læringsaktiviteter i skolen får opplevelsen av å utøve “seg selv”. Dette er noe som teorien om selvbestemmelse, som hun bruker i forskningen, blir beskrevet som en opplevelse som har sammenheng med god helse (Uthus, 2020, s. 202). Hun fant også ut at selv når elevene fikk mulighet og verdsatte det å få bestemme selv, var det ikke alltid like lett for elevene å få dette til. Uthus (2020) fant i

forskningen ut at “selvbestemmelse for elever i skolen er et komplekst fenomen, som stiller store krav til læreres kompetanse” (Uthus, 2020, s. 202). Uthus (2020) avslutter artikkelen med å skrive at

“elevenes stemmer i denne studien utvidet vår forståelse av selvregulering, til at det ikke handler om å regulere seg selv som en form for innordning eller selvdisiplinering, men heller om å regulere læringsaktivitetene i takt med seg selv, egne behov og læreforutsetninger. Selvbestemmelse kan på dette grunnlaget forstås som en forutsetning for selvregulert læring i skolen” (Uthus, 2020, s. 203-204).

#### 1.4 Disposisjon

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Det første kapitlet er innledningen, her har vi presentert bakgrunnen for oppgaven, samt problemstillingen og forskningsspørsmålet vårt, for til slutt å vise til tidligere forskning som er aktuelt i forhold til vårt forskningsprosjekt. Neste kapittel, kapittel to, vil ta for seg det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven. Her vil vi se på hvordan Kunnskapsdepartementet og Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer begrepet livsmestring. Oppgaven tar også for seg teorier som vi mener egner seg for å redegjøre for hva livsmestringsbegrepet kan innebære. Vi har derfor valgt å ta for oss Aristoteles sitt etiske hovedverk som tar for seg det gode liv, Albert Bandura sin teori om self-efficacy, Viktor Frankl om meningen med livet og Aron Antonovsky sin teori om salutogenese. Vi mener alle kommer med teorier som vil bidra til å få en bredere forståelse og innsikt om hvordan livsmestring kan forstås, og hva det kan innebære. I det tredje kapitlet vil oppgaven ta for seg metoden som er brukt i studien, som er en kvalitativ metode med et semistrukturert intervju for å samle inn data. I dette kapitlet redegjør vi også for og beskriver de vitenskapelige perspektivene som er relevant for studien og beskrivelser av hva vi har gjort av forberedelser og hvordan vi har gjennomført intervjuene. Mot slutten av kapittel tre tar vi for oss de etiske hensynene for studien og hvordan vi har kvalitetssikret forskningen. Videre, i kapittel fire, vil vi ta for oss datamaterialet fra intervjuene. Her vil vi vise frem analysen og resultatene vi fikk ved bruk av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. I det femte kapitlet vil vi drøfte resultatene opp mot det teoretiske grunnlaget som har blitt presentert. Til slutt, i kapittel seks, vil vi oppsummere oppgaven og komme med en konklusjon av studien. Her kommer det også forslag til videre forskning og en avsluttende refleksjon fra undertegnende.

## 2.0 Livsmestring

Innledningsvis ble det presentert noen definisjoner for hva livsmestring kan være. Den ene definisjonen er fra den overordnede delen av læreplanverket, der definisjonen for livsmestring er “å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Videre beskriver Kunnskapsdepartementet (2017) at temaet også innebærer «Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner». Verdens helseorganisasjon (WHO) sin definisjon for *life skills*, som handler om ferdigheter som forbereder et menneske til å leve selvstendig og produktivt i et samfunn (World Health Organization, 2020, s. 17). Livsmestring vil altså være å kunne påvirke faktorer for å mestre sitt eget liv, samtidig som det skal forberede et menneske til å leve i et samfunn med andre mennesker.

Som skrevet i innledningen av denne oppgaven mente Verdens helseorganisasjon (WHO) at for at et menneske skulle mestre livet sitt, var det livsferdigheter som skulle bidra til dette. De ferdighetene er *kommunikasjon og relasjonskompetanse, kritiske tenkning og handlingskompetanse*, og til slutt mestringskompetanse og selvmedfølelse (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50). Det å ha livsferdigheten *kommunikasjon og relasjonskompetanse* vil si “å kunne uttrykke følelser, gi respons, lytte aktivt, anerkjenne, forhandle, påvirke, løse konflikter, sette grenser, sette seg i andres situasjoner” (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50). Den neste livskompetansen *kritisk tenkning og handlingskompetanse* handler om at mennesker skal kunne “foreta valg, se konsekvenser, finne løsninger, analysere holdninger, verdier, normer og påvirkningskilder” (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50). Den tredje livsferdigheten som WHO mener alle mennesker trenger for å mestre livet sitt er *mestringskompetanse og selvmedfølelse*, som betyr at du skal kunne “bygge selvtilit, selvinnsikt, håndtere følelser, stress og endringer” (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50).

Ut ifra disse definisjonene vil vi se nærmere på hvordan Aristoteles i antikkens Hellas stilte spørsmål om hva det gode liv er, der lykken er det høyeste målet for livet, videre tar oppgaven for seg Albert Bandura sin teori om self-efficacy, som betyr at å ha tro på egen mestringsevne, altså tro på at egne evner vil hjelpe i ulike situasjoner. Ifølge Sælebakke (2018) henger

livsmestring sammen med helse. Sælebakke referer til Mæland (2010) som skriver om at begrepet helse har vært utviklet over lengre tid, fra å starte med betydde det fravær av sykdom, til nå å se på det som ressursene mennesker har for å leve det gode liv (Sælebakke, 2018, s. 24). Både Viktor Frankl og Aron Antonovsky sine teorier vil derfor også ta del i denne oppgaven. Frankl skriver om meningen med livet som en drivkraft i oss mennesker, noe også Antonovsky oppdaget i hans arbeid med salutogenese, der menneskets opplevelse av sammenheng med meningsfullhet er sentralt.

## 2.1 Det gode liv

I overordnet del av læreplanverket 2020 står det at “livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv”

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det vil si at elevene skal ha kontroll over hva som skjer med deres eget liv og hvordan de selv kan mestre dette. Ved å se på Aristoteles sin teori om hva det gode liv er, kan man få et innblikk i hvordan man kan forstå hva det betyr å mestre livet for hvert menneske.

Så hva er det gode liv? Allerede i antikken var mennesket opptatt av å søke etter meningen med det gode liv. Det er Aristoteles som utarbeidet etikken som sitt felt, han skrev sitt etiske hovedverk; *Den nikomakiske etikk*. Verket tar opp tidligere etisk tenkning og setter det på dagsordenen for etterfølgere gjennom tidene (Aristoteles, 2013, s. 293).

I etikken er det mest sentrale spørsmålet hva det gode liv er, Aristoteles prøver å svare nettopp på dette spørsmålet. Han starter sitt verk, *Den nikomakiske etikk* med å fastslå at “all menneskelig handling er målrettet, og at det finnes et enkelt høyeste mål som all aktivitet er rettet mot” (Aristoteles, 2013, s. 294). Når Aristoteles bruker ordet mål, mener han *eudaimonia*, som på norsk oversettes med *lykke*. Hvis man oversetter *eudaimonia* med ordet *lykke*, vil det ifølge Aristoteles betyr at lykken er å lykkes (Aristoteles, 2013, s. 295). Man trenger ikke å ha en form for positiv opplevelse for å oppnå lykke, man kan oppnå lykke selv om man opplever ubehag eller smerte (Aristoteles, 2013, s. 296).

Aristoteles (2013) skriver at «statsmannskunsten søker det høyeste av alle goder man kan etterstrebe i handling» og at de edle og folk flest mente dette var lykke (Aristoteles, 2013, s. 20). Der ble statsmannskunsten brukt som kunsten i å delta i styre og stell av en stat eller by (Aristoteles, 2013, s. 345). Hva som menes med lykke er de ikke enige om, da folk flest og de

edle ikke gir de samme svar (Aristoteles, 2013, s. 20). Begrepet lykke, eller på gresk *eudaimonia*, er et sentralt begrep i etikken til Aristoteles og som opprinnelig betyr “velsignet med en god ånd” eller med andre ord “belønnet av skjebnen”. De som har lykke, lever et godt liv og er tilfreds med det fordi alt går bra for dem i livet (Aristoteles, 2013, s. 340). Den nikomakiske etikk prøver å besvare hva lykke betyr, og det kan kort besvares med at den som er lykkelig virker på sitt beste, altså “virkeliggjør sin egen form i størst mulig grad” (Aristoteles, 2013, s. 341). Aristoteles så på lykke som noe man skaper selv gjennom egen innsats, lykken blir oppnådd gjennom virkeliggjøring av seg selv og sitt eget vesen (Aristoteles, 2013, s. 341). Det gode som søkes etter er forskjellig, både i handlinger og former, altså er målet for handlinger og beslutninger forskjellig og dersom det er flere mål, vil det være flere goder, og om noe må velges bort betyr det at ikke alle mål er endelige (Aristoteles, 2013, s. 26). Det å være fullstendig menes å være det endelige gode (Aristoteles, 2013, s. 27). Begrepet fullstendighet blir brukt av Aristoteles for å uttrykke selvstendighet. Når han bruker begrepet fullstendighet ser han det lykkelige menneske som er i en avgjørende grad “herre over sitt eget liv” (Aristoteles, 2013, s. 338). Det vil si at man ikke mangler noe i livet, og at livet er å foretrekke (Aristoteles, 2013, s. 27). «Noe slikt mener vi at lykken er» (Aristoteles, 2013, s. 27). Mennesket er et samfunnsvesen, og med fullstendighet omfatter familie, venner og medborgere (Aristoteles, 2013, s. 26).

Enhver kunnen, som vil er den intellektuelle dyd som gir seg til kjenne i godt utført frembringelse, altså det å skape eller produsere noe (Aristoteles, 2013, s. 345), og enhver undersøkelse, men også handling og beslutning ser man på å søke etter noe som er godt. Derfor er det grunnen til at det gode blir kalt «det alt søker henimot» (Aristoteles, 2013, s. 17). Med andre ord så har alle mennesker det samme målet i livet, selv om vi har ulike tanker om hva det gode er. Hvis det finnes et mål for de tingene vi gjør og det vi ønsker oss på grunn av oss selv og selve målet vil ifølge Aristoteles være det beste gode, da vil også kjennskap til dette målet være helt avgjørende for vårt liv og med dette gjøre det bedre for å nå målet (Aristoteles, 2013, s. 18). Begrepet *dyd* er et grunnbegrep i gresk etikk og består av det greske ordet, som er en substantivering av superlativ form *aristos* (som betyr best), av *agathos* (god) (Aristoteles, 2013, s. 338). Definisjonen av dyd vil si å være i sin beste tilstand. Når alle de vesentlige evner ved mennesket er utviklet og brukes maksimalt vil man si at de er «dyktig», og når det virker på sitt beste sier man at det vil være lykkelig og gjøre det godt (Aristoteles, 2013, s. 338). Dyd er blant annet klokskap og visdom, ettersom disse er å foretrekke i seg selv. Det er ikke slik at klokskap og visdom i seg selv frembringer noe, slik som legekunsten



frembringer sunnhet, men visdom frembringer lykke (Aristoteles, 2013, s. 170). Den frembringer lykke fordi den eies og virker inni mennesket (Aristoteles, 2013, s. 170). Vennskap kan også være en dyd. Det er nødvendig for å leve, ettersom det er vanskelig å tenke seg til at noen ønsker å leve uten venner til tross for at man har alt godt (Aristoteles, 2013, s. 209). Mennesket lever naturlig sammen med andre og er et sosialt vesen, og ingen velger alt det gode i ensomhet (Aristoteles, 2013, s. 253).

## 2.2 Self-efficacy

Albert Bandura (f.1925) var en kanadisk psykolog, og var med på å etablere den sosial-kognitive læringsteori. Bandura mente at «hva folk tenker, tror og føler påvirker hva de gjør. I sin tur vil de ytre virkningene av deres handlinger være med på å bestemme hvordan de tenker og føler» (Bandura, 1986, referert i Imsen, 2014, s. 106). Basert på prinsippene imitasjon og observasjon videreutviklet Bandura teorien om personens forventning om å mestre, «Self-efficacy» (Bandura, 1977). Self-efficacy kan best oversettes til mestringsforventninger. Self-efficacy er en mental prosess som er i endring hele tiden, men som også er spesifikk. Det handler om hva du tror du kan oppnå under en rekke omstendigheter, ut ifra hvilken oppfatning du har om deg selv (Bandura, 1997, s. 36-37). Altså handler det i liten grad om hva du faktisk mestrer, men mer om hva du tror og tenker at du har mulighet til å mestre eller oppnå. Opplevelsen av self-efficacy påvirker hvilken innstilling man har i aktiviteten man involverer seg i, og forventningen av en eventuell suksess kan påvirke innsatsen og mestring når en aktivitet er igangsatt (Bandura, 1977, s. 194). Mennesker har en tendens til å unngå de truende situasjonene de tror de ikke mestrer, men involverer seg når de vurderer seg i stand til å håndtere situasjoner som ellers ville være skremmende (Bandura, 1977, s. 194). Truende situasjoner forstås som de situasjonene man ser på som vanskelige, skumle, uopnåelige eller krevende. Så lenge man har troen på seg selv, og en oppfatning av at dette er noe man kan mestre eller håndtere, vil dette bidra til at man involverer seg og møter situasjoner og aktiviteter på en bedre måte enn om man ikke har troen på seg selv.

Bandura (1977) skiller mellom og beskriver to typer forventninger, «efficacy expectations» og «outcome expectations». Efficacy expectations handler om forventninger om å klare en handling som kreves for å nå målet (Bandura, 1997, s. 193). Outcome expectations handler om en forventning om resultatet (Bandura, 1977, s. 193). «An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcome»

(Bandura, 1977, s. 193). Forventningen om mestring påvirker hvor mye innsats som legges ned, og hvor lenge man holder ut i møte med hindringer (Bandura, 1977, s. 194). Det vil si at dersom man har stor tro på at man skal klare noe vil man legge ned en større innsats, og man møter vansker og hindringer på en bedre måte enn om man ikke har troen. Forventningen om personlig mestring påvirker initiering og utholdenhet av mestringsatferd (Bandura, 1977, s. 193). Styrken til folks self-efficacy vil sannsynligvis påvirke om de i det hele tatt gjør et forsøk på å håndtere gitte situasjoner (Bandura, 1977, s. 193). Altså påvirker det hvilken innsats du legger ned, og om du håndterer eller gir opp i møte med hindringer. De som fortsetter og velger å stå i de subjektive truende situasjonene vil få korrigerende opplevelser som kan resultere i og forsterke følelsen av mestring (Bandura, 1977, s. 194). Så lenge man fortsetter i de aktivitetene eller situasjonene som i utgangspunktet virker skumle eller vanskelige vil man kunne få opplevelsen av mestring. Opplevelsen av svake forventninger hos individer kan endres ved å avkrefte opplevelser, mens hos de med sterke forventninger om mestring vil til tross for avkreftede opplevelser holde ut (Bandura, 1977, s. 194). Det kan bety at man håndterer å feile til tross for at man hadde forventninger om mestring. Forventning til mestring og innsats er viktige aspekter for endringsprosessen og har en gjensidig effekt på hverandre ettersom forventninger om mestring påvirker innsatsen og innsatsen påvirker forventninger om mestring (Bandura, 1977, s. 194).

Bandura mente at forventninger til mestring er basert på fem informasjonskilder: tidligere erfaring, vikarierende erfaringer, verbal overbevisninger, emosjonelle forhold og personens tolkning (Imsen, 2014, s. 353). Tidligere erfaringer, eller prestasjoner, handler om hvilke erfaringer vi har innenfor samme område (Imsen, 2014, s. 353). Erfaringene kan være gode eller dårlige. Opplevelsen av suksess vil øke opplevelsen av mestring samtidig som gjentatte feil bidrar til å redusere denne, spesielt dersom det skjer tidlig (Bandura, 1977, s. 195). I skolen kan dette være erfaringer i de ulike fagene som vil kunne påvirke om du føler du mestrer det eller ikke, og jo tidligere og oftere man opplever mestring i de ulike situasjonene, jo bedre håndterer man motgang og feil. Feil som overvinnes ved målbevisst innsats kan styrke utholdenheten dersom man gjennom erfaring opplever at vanskelige hindringer kan mestres dersom innsatsen vedvarer (Bandura, 1977, s. 195). Når denne erfaringen er etablert har økt self-efficacy en tendens til å kunne overføres til andre situasjoner der innsatsen reduseres på grunn av personlige utilstrekkeligheter (Bandura, 1977, s. 195). Vikarierende erfaringer går på at man observerer andre utføre samme type oppgaver, og at man kan sammenligne seg med disse (Imsen, 2014, s. 353). Ved å se andre utføre oppgaver man ser på

som truende, uten negative konsekvenser, kan det bidra til at de også vil forbedre seg og legge ned større innsats (Bandura, 1977, s. 197). Det kan bidra til å styrke troen på at en selv også skal mestre det samme. Ved å observere mennesker med ulike egenskaper lykkes, vil det kunne bidra til en økende følelse av self- efficacy (Bandura, 1977, s. 197). Det kan dermed bidra til en større tro på deg selv og virke motiverende for at du også skal klare det samme som du har observert at noen andre har klart. Verbal overbevisning beskrives med at støtte og oppmuntring fra andre hjelper, og ikke bare egne erfaringer (Imsen, 2014, s. 353). Denne typen forventning til mestring er svakere enn de en selv har erfaringer fra fordi de ikke kommer fra et autentisk grunnlag (Bandura, 1977, s. 198). Ved verbale overbevisninger er menneskers atferd forsøkt påvirket ved å ledes til å tro at de kan mestre det som tidligere har overveldet dem (Bandura, 1977, s. 198). Det kan være en lærer som forsøker å overbevise en elev om at dette er noe han eller hun får til. Verbale overbevisninger har sine begrensninger, men kan bidra til suksess gjennom å korrigere innsatsen (Bandura, 1977, s. 198). De som er sosialt overbevist om at de har evnene til å kunne mestre vanskelige situasjoner og får bistand for å effektivisere handlingene vil mest sannsynlig legge ned større innsats enn de som kun mottas bistand (Bandura, 1977, s. 198). Så lenge du er overbevist om at du får det til, og ved hjelp av bistand, vil det påvirke deg positivt slik at du legger ned større innsats. De emosjonelle forholdene er knyttet til resultater eller handlinger (Imsen, 2014, s. 353). Stressende og belastende situasjoner svekker vanligvis innsatsen, og individer har dermed oftest høyere forventninger om suksess når de ikke er preget av disse situasjonene (Bandura, 1977, s. 198). Frykt bidrar til å skape enda mer frykt.

### 2.3 Søken etter meningen med livet

Livsmestring i skolen handler blant annet om at det skal “bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte”, videre står det at aktuelle områder innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring vil også være “verdivalg og betydningen av mening i livet [...]”, m.m. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Tidligere i dette kapitlet ble det skrevet om hva det gode liv kan være ut ifra at Kunnskapsdepartementet mener at livsmestring dreier seg blant annet om “å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det vil derfor i dette delkapittelet ta for seg hva meningen med livet er, og dette vil belyses gjennom forfatteren Viktor Frankl.

Viktor Frankl ble under andre verdenskrig tatt til fange i en konsentrasjonsleir på grunn av hans jødiske bakgrunn. Under tiden i konsentrasjonsleiren mistet han både kona, foreldrene og broren sin, og han hadde ingen igjen (Frankl, 2019, s. 15). Frankl mente at de som hadde størst sjanse for å overleve konsentrasjonsleiren var de som hadde et personlig ønske om en fremtid, og ikke nødvendigvis de som var sterkeste, rent fysisk sett (Frankl, 2019, s. 16). Selv om Viktor Frankl mistet alt han hadde under fangenskapet, overlevde han konsentrasjonsleiren fordi han, etter hans mening, ikke mistet håpet for fremtiden (Frankl, 2019, s. 16).

Viktor Frankl var en psykiater som er kjent for logoterapi, som er en form for psykoterapi. Han så på menneskets leting etter mening i livet som en avgjørende drivkraft for blant annet mental sunnhet og sykdom (Skålevåg, 2022). Logoterapi har fått sitt navn fordi logos, som er et gresk ord, betyr mening. Den fokuserer oppmerksomheten mot meningen med et menneskets liv og mot søken etter denne meningen. I logoterapien er denne søken for å finne meningen med livet, den primære drivkraften til mennesket (Frankl, 2019, s. 153). Ved søken etter meningen med livet må den, og kan den bare realiseres av det enkelte menneske selv, det er bare da den får en betydning som oppfyller behovet til dets egen vilje til mening (Frankl, 2019, s. 153). Frankl mente at meningen med menneskelivet ikke er noe som oppfinnes av oss selv, men det må heller oppdages (Frankl, 2019, s. 155). Logoterapi handler om søken etter meningen med livet, som Frankl mener er drivkraften til menneske. Ved en rent psykodynamisk undersøkelse kan man i prinsippet finne ut hva drivkraften til et menneske er, men Frankl mener at det ikke er verdier som driver et menneske. Verdier skyver ikke mennesker fremover, men trekker oss heller. Med andre ord mener han at når mennesket blir trukket av verdier er det alltid frihet med i "spillet", fordi mennesker står fritt til å velge mellom å godta eller avslå et tilbud, som vil si å realisere en mulighet for mening eller å gi slipp på den (Frankl, 2019, s. 156).

På søken etter meningen med livet kan menneskets vilje også for eksempel bli skuffet, frustrert eller uoppfyllt. Når dette skjer vil det oppstå en "eksistensiell frustrasjon" som man sier i logoterapien (Frankl, 2019, s. 157). Frankl kommer med et eksempel på hvordan man kan overveie spørsmålet om hva meningen med livet er. Han mener at hvis en, i hans tilfelle en pasient, spør hva meningen med livet er, så tror ikke Frankl at en lege kan gi et generelt svar på spørsmålet. For Frankl mener at meningen med livet vil variere "fra menneske til menneske, fra dag til dag og fra time til time", nettopp fordi det ikke er livets mening i all sin

alminnelighet det kommer an på, men heller den unike meningen med et menneskeliv i et gitt øyeblikk (Frankl, 2019, s. 165). Derfor skal man ikke lete etter en abstrakt mening med livet, nettopp fordi hvert liv har sitt særskilte kall eller misjon til å gjøre en konkret oppgave som krever å bli gjennomført. Hver situasjon i livet vil representere en utfordring for mennesket. (Frankl, 2019, s. 166).

Ifølge logoterapien kan mennesket oppdage meningen med livet på tre forskjellige måter, den første er *ved å utføre en handling*, den andre er *ved å oppleve en verdi*, og den tredje er *ved å lide* (Frankl, 2019, s. 168). Den første måten som kan sees på som ytelse eller prestasjoner, går ikke Frankl noe mer inn på da han mener dette er selvinnløsende. Den andre måten å finne en mening i livet på, vil kunne skje ved å erfare noe eller noen, som for eksempel natur eller kultur, eller å oppleve kjærlighet (Frankl, 2019, s. 168-169). Mens den siste måten å oppdage mening, er ved å finne en mening i tilværelsen gjennom lidelse, det handler om hver gang et menneske står over en uunngåelig situasjon eller en skjebne som man ikke kan forandres, slik som en uhelbredelig sykdom, kan mennesket få en siste sjanse til å realisere dens høyeste verdi, oppfylle den dypeste meningen (Frankl, 2019, s. 170). Frankl mener at det som betyr mest, er den holdningen vi får overfor lidelsen, altså menneskets innstilling ved vår lidelse (Frankl, 2019, s. 170). Men det er derimot ikke det viktigste for mennesket å oppnå nytelse eller å unngå smerte, med det som er det mest sentrale for mennesket er å finne en mening med livet sitt. Derfor er mennesket villig til å lide, med den betingelsen at lidelsen har en mening (Frankl, 2019, s. 171).

## 2.4 Salutogenese

Som en overgang fra Viktor Frankl og hans teori om mening med livet, går vi over til teorien om salutogenese av Aron Antonovsky. Antonovsky kunne se en sammenheng mellom hans teori og Frankl sin. Antonovsky skriver om OAS (opplevelse av sammenheng) som en del av den salutogene modellen, han legger spesielt vekt på et element i OAS, nemlig den tredje komponenten, meningsfullhet. I en studie så Antonovsky at de som hadde en sterk OAS, ofte snakket om livsområder som var viktige for dem, som ga mening i følelsesmessige områder og ikke bare i kognitiv forstand (Antonovsky, 2012, s. 41). Som Antonovsky selv skriver, ble han ikke oppmerksom på Viktor Frankl sitt verk før etter han hadde skrevet boken sin ferdig (Antonovsky, 2012, s. 41).

Aron Antonovsky, med sin teori om salutogenese, rettet søkelyset fra det som forårsaket sykdom (patogenese), til å heller se på og kartlegge faktorene som bidro til helsens (saluto) opprinnelse (genese), derav navnet salutogenese (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 54). Han var opptatt av å studere menneskets motstandskraft mot uhelse til tross for gjentatte utfordringer, belastninger og stress. Antonovsky kom til den konklusjon at de menneskene som viste seg å være motstandsdyktige mot vedvarende belastninger, klarte å etablere OAS (opplevelse av sammenheng) i møte med sine utfordringer (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 54). Sælebakke (2018) skriver om at tilpasset opplæring kan være et eksempel på en helsefremmende faktor for elevene i skolen. Hun skriver om at det er læreren sin jobb å hjelpe den enkelte elev til å oppleve sammenheng og mening i skoletiden og med skolearbeidet, og samtidig skal elevene oppleve mestring, som kan gjøres ved å hjelpe de med å legge til rette for forståelse av oppgaver og støtte de i arbeidet (Sælebakke, 2018, s. 25). Videre skriver hun at grunnlaget for at en elev skal oppleve sammenheng, forståelse og mestring, foregår i relasjoner mellom lærer og elev, elevene seg imellom og elevenes relasjoner til det faglige på skolen (Sælebakke, 2018, s. 25).

Ved å bruke den salutogene tilnærmingen vil det ikke nødvendigvis si at man finner en løsning til alle problemene til et menneskets liv, men det vil føre til en dypere forståelse og vil kunne gi mer kunnskap om mennesket (Antonovsky, 2012, s. 29). Det salutogene perspektivet ser på de forskjellige faktorer som kan fremme en bevegelse i retning av helseenden av kontinuumet, altså sammenheng, og det vil ofte være snakk om forskjellige faktorer. Man vil ikke kunne bevege seg i retning av den salutogene enden ved å bare ha lite av risikofaktorer (Antonovsky, 2012, s. 30). Antonovsky skriver om stressforskning, at det vil være lettere å forklare retningen på helseenden av kontinuumet ved å sammenlikne fokuset på stressfaktorer med interessen for mestringsmekanismer (Antonovsky, 2012, s. 30). Det bunner i forståelse og det å være åpen for å se på resultater med "nye øyne". Man kan se på det slik at salutogenese åpner for rehabilitering av stressfaktorer i menneskets liv (Antonovsky, 2012, s. 32). Salutogenese retter oppmerksomheten mot et mer generelt problem med aktiv tilpasning til et miljø der man overalt finner ulike stressfaktorer, der målet er å lokalisere nyttige innspill i det sosiale systemet, eller det fysiske miljøet (Antonovsky, 2012, s. 33). Når man ser på menneskets effektive tilpasning, kan man trekke inn teorier om god mestring (Antonovsky, 2012, s. 33). Det salutogene perspektivet vil altså gjøre at vi går vekk fra en todelt, en dikotomisk klassifisering av mennesker som enten syke eller friske, men heller se på det som et "flerdimensjonalt kontinuum", altså et flerdimensjonalt sammenheng av det hele, mellom

uhelse og helse. Man ser på og kartlegger hele menneskets historie for å finne ut hvilken retning på helseenden av kontinuumet mennesket er (Antonovsky, 2012, s. 36). Med den salutogene tilnærmingen ser vi vekk fra fokuset på stressfaktorer og retter heller oppmerksomheten mot mestringsressurser. Man ser på holdninger til å håndtere stress og uventet forhold, og derfor vil ikke stressfaktorer sees på som noe som må bekjempes, men som noe som kanskje kan være helsebringende ved å se på stressfaktorens karakter og hvorvidt spenningen kan løses opp på en tilfredsstillende måte (Antonovsky, 2012, s. 36). Man ser heller på hvordan man kan aktivt tilpasse seg miljøet og løfter et blikk ut over de patogene (sykdommen) undersøkelsesfunnene og ser heller på avvikene som ble funnet i undersøkelse (Antonovsky, 2012, s. 36). Det å ha en salutogen tankegang vil derfor tvinge oss til å jobbe for å utforme og fremme en teori om mestring (Antonovsky, 2012, s. 37).

Antonovsky var overbevist om at det å oppleve sammenheng, eller det han kalte for OAS (opplevelse av sammenheng) er helt avgjørende for at et menneske bevarer sin plassering på kontinuumet mellom helse og uhelse, og eventuelt går i retning av heldesenden (Antonovsky, 2012, s. 38). Videre skriver han om tre kjernekomponenter i OAS som er gjennomgangstemaer, disse er *begripelighet*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet*. Ifølge Antonovsky vil en person som har en sterk OAS, skåre høyt på disse tre kjernekomponentene (Antonovsky, 2012, s. 39). Den første komponenten, begripelighet, er at mennesker forstår sin livsverden og opplever det som forutsigbart. Med den andre komponenten, håndterbarhet, vil man oppleve at man har tilstrekkelig med ressurser til rådighet for å kunne håndtere en situasjon. Mens den siste komponenten, meningsfullhet, vil man oppleve de livsområdene som er viktige for dem, som de selv er involvert i, som noe som “ga mening” følelsesmessig, og ikke nødvendigvis bare kognitiv forstand. Dette betyr ikke at en som skårer høyt på meningsfullhet vil glede seg over tragiske hendelser, som for eksempel død eller krig, men at når mennesket opplever slike hendelser er de villige til å ta utfordringen, finne meningen i den og gjøre sitt beste for å komme seg igjennom hendelsen på en anstendig måte (Antonovsky, 2012, s. 41). Antonovsky mente at selv om alle de tre komponentene i OAS er nødvendige, ville det ikke nødvendigvis bety at de var like viktige. Han så at motivasjonskomponenten, den som ligger i opplevelsen av mening, var mest sentral (Antonovsky, 2012, s. 44). Dette mente han fordi en engasjert person som oppriktig bryr seg, vil veien ligge åpen for større forståelse og ressurser. Begripelighet og håndterbarhet er ikke uten betydning, for å ha høy begripelighet forutsetter det forståelse, og når man snakker om håndterbarhet kan man tenke seg hvis en person føler at hun ikke har ressurser til rådighet, vil dette kunne svekke

opplevelsen av mening og vilje til å mestre en situasjon (Antonovsky, 2012, s. 44). Han konkluderer med at god mestring avhenger av OAS samlet sett (Antonovsky, 2012, s. 44). Det som er avgjørende for mennesket er at det finnes områder i livet som er viktige, for hvis slike områder ikke oppleves viktige vil det være liten sannsynlighet for at personen skårer sterkt på OAS. Da vil spørsmålet være om mennesket opplever disse viktige områdene som begripelige, håndterbare og meningsfulle (Antonovsky, 2012, s. 45).

### 3.0 Kvalitativ metode

Hensikten med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan lærere arbeider med og forstår det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20. For å få lærernes meninger og erfaringer har vi valgt å benytte oss av en kvalitativ forskningsmetode der vi har brukt et semistrukturert intervju for innsamling av datamaterialet. Det vil være læreres subjektive erfaringer og meninger og vi som skriver oppgaven sin tolkning som er grunnlaget for datamaterialet og resultatet i denne oppgaven. På bakgrunn av dette har vi dermed valgt å benytte oss av en fenomenologisk hermeneutisk analyse for å belyse resultatene. I dette kapitlet vil vi vise frem våre metodiske valg ved å først presentere valg av forskningsdesign opp mot vår problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil vi se på prosessen gjennom datainnsamlingen, for så å vise frem hvordan vi analyserte datamaterialet. Til slutt vil vi presentere de etiske hensynene, validiteten og reliabiliteten for oppgaven.

#### 3.1 Kvalitativt forskningsmetode og semistrukturert intervju

Kvalitative intervjuer er den formen for datainnsamling som er mest dominerende i kvalitativ forskning, dette fordi det er en fleksibel metode som kan brukes omtrent overalt, og at metoden gir rom for å innhente fyldige og detaljerte beskrivelser av det man forsker på (Johannessen et al., 2021, s. 105). I denne masteroppgaven har vi valgt å bruke intervju som forskningsmetode ettersom vi ønsker å få både fyldige og detaljerte beskrivelser av erfaringer, meninger og refleksjoner av enkeltindivider. Det vil egne seg å bruke intervju når man har et behov for å gi deltakerne i studien større frihet til å uttrykke seg, enn hva de hadde fått gjennom for eksempel et strukturert spørreskjema (Johannessen et al., 2021, s. 106). Målet med kvalitative intervjuer er å forstå den som blir intervjuet sine perspektiver ved deres dagligliv, med andre ord deres erfaringer og handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).



For å kunne besvare problemstillingen vår på en best mulig måte har vi valgt å benytte oss av et semistrukturert intervju. Kvale og Brinkmann (2015) kaller det et semistrukturert livsverdenintervju fordi det har til hensikt å innhente beskrivelser og informasjon fra livsverden til intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Det vil si at det er intervjupersonens perspektiver, tolkninger og oppfatninger som skal komme frem. Det har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, samtidig som spørsmål, temaer og rekkefølge på spørsmålene kan variere, altså at den som intervjuer har rom for å bevege seg frem og tilbake (Johannessen et al., 2021, s. 108). Det kan ligne en samtale man har i dagliglivet, men har som formål å innhente intervjupersonens egne perspektiver på dagliglivets temaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Semistrukturert betyr at det verken er en åpen samtale eller lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Ved å bruke et semistrukturert intervju kunne vi på forhånd utforme noen spørsmål som vi ønsket svar på, og samtidig legge opp til refleksjon fra den som ble intervjuet. Det er åpenhet for å endre rekkefølgen og formuleringen av spørsmålene, slik at man kan følge de spesifikke historiene og svarene intervjupersonen kommer med (Kvale & Brinkmann, 2015, s.157). Man vil kunne benytte seg av oppfølgingsspørsmål og utdypninger, som ikke er planlagt på forhånd, fra de som blir intervjuet (Svenkerud, 2021, s.95-96). Det gjør det mulig for den som intervjuer å få enda mer innsikt i tanker og erfaringer ettersom man kan be intervjupersonen utdype temaer eller begreper man lurer på, eller mer innsikt i det de forteller om. Ved å på forhånd ha klart en rekke spørsmål ville det kunne hjelpe oss som intervjuet til å eventuelt hente oss inn igjen hvis den som ble intervjuet snakket seg litt bort, eller kom med mye refleksjoner som kunne ende med digresjoner. Det vil senere bli presentert hvordan vi gjennomførte intervjuet i dette kapittelet.

## 3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver

### 3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologisk filosofi er læren om tingene slik de fremstår for oss gjennom sansene våre. Fenomenologi er både et kvalitativt forskningsdesignen og en filosofi, der forhåndsoppfatninger blir satt til side, mens hvordan fenomener oppstår i menneskets bevissthet er det man ser på (Johannessen et al., 2021, s. 165). Fenomenologisk filosofi kan dateres tilbake til Edmund Husserl (1859-1938) som var en tysk filosof (Johannessen et al., 2021, s. 165). Edmund Husserl var bekymret for at vitenskapen ble påtvunget forskerens egne teorier, og argumenterte derfor for at tidligere oppfatninger skal settes til side slik at

fenomener beskrives slik de fremstår (Johannessen et al., 2021, s. 165). Husserl mente at all aktivitet forutsetter “Lebenswelt”, oversatt til livsverden, og han var den første som prøvde å beskrive denne strukturen (Johannessen et al., 2021, s. 165). Martin Heidegger (1889-1976) og Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) videreførte Husserl sitt arbeid. Det de fremhever er at “for å forstå menneskene, må vi forstå menneskets relasjon til omverden og erkjenne at menneskene lever i en historisk, kulturell og sosial sammenheng (Fjelland, 1995, referert i Johannessen et al., 2021, s. 165).

Ved å bruke et kvalitativt design med en fenomenologisk tilnærming, ønsker man å utforske og beskrive hvordan mennesker erfarer og forstår et fenomen. Når man bruker fenomenologisk forskningsdesign er målet å få frem det enkelte menneskets subjektive opplevelse av blant annet fenomener (Johannessen et al., 2021, s. 165). Fenomenologisk forskningsdesign er med andre ord å studere essensen i menneskets levde erfaringer (Johannessen et al., 2021, s. 166).

Når man bruker et kvalitativt forskningsdesign med fenomenologisk tilnærming i en studie, er det for å søke etter forståelsen av hvordan et menneske skaper mening ved bruk av sine erfaringer. Ved å studere mennesker sine meninger og erfaringer kreves det av forskeren å beskrive grundig hvordan mennesker for eksempel opplever en hendelse, en situasjon eller et fenomen. Dette gjøres gjennom å få informasjon om hvordan de oppfatter hendelsen, hvordan de beskriver det, føler om hendelsen, evaluerer, husker og hvordan det gir mening for individet som blir brukt i studien (Johannessen et al., 2021, s. 166).

Ved å gjennomføre kvalitative intervjuer med mennesker kan man samle inn data som gir informasjon om menneskets erfaring ved fenomenet av interesse, med andre ord, det vil si at de har “levd erfaring” altså noe som ikke er andrehåndserfaring (Johannessen et al., 2021, s. 166). En fenomenologisk metode brukes til å forske på hvordan verden blir slik den er, og metoden brukes også til å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av fenomener. Det samme fenomenet oppleves ulikt fra person til person, ut ifra personens bakgrunn, interesse og forståelse. Fenomenet kan være det samme for begge menneskene, men oppleves forskjellig (Johannessen et al., 2021, s. 166). Ved å bruke en fenomenologisk tilnærming utforsker man mennesket erfaringer og forståelse av et fenomen, man må forstå mennesket for å forstå verden. “Det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke omvendt» (Johannessen et al., 2021, s. 167).

### 3.2.2 Hermeneutikk

Hellige skrifter, altså teologiske tekster og lovtekster, har lagt grunnlaget for en utvikling av hermeneutikk som et tolkningsprinsipp hvor målet var å oppnå riktig fortolkning og etableringen av et autorativt lovdogme (Kvarv, 2021, s. 84). Hermeneutikere ønsket å markere en avstand fra positivismen og det å bruke naturvitenskapelige metoder når studien omhandlet samfunn og mennesker (Kvarv, 2021, s. 85). Fra midten av 1600-tallet bindes den tidlige hermeneutikken sammen med bibelstudier (Kvarv, 2021, s. 84).

Hermeneutikk betyr å forstå, fortolke eller tyde (Kvarv, 2021, s. 84). Det sentrale er tekstlig fortolkning, altså at man søker etter forståelse og mening gjennom lesningen (Kvarv, 2021, s. 83). Det tekstlige som skal fortolkes kan både være muntlig og skriftlig. Den som tolker og søker etter mening i det tekstlige har allerede en forforståelse og ulike antakelser fra før som bidrar til en “forståelseshorisont” (Kvarv, 2021, s. 83). Gjennom denne forforståelsen og fortolkningen av det tekstlige søker man etter mening, og det ved å prøve å tyde hva som er sagt. Forforståelsen bidrar til å veilede forskeren når detaljene skal undersøkes (Kvarv, 2021, s. 83). Det vil si at forforståelsen gjør at vi allerede har ulike tolkninger av det som skal undersøkes, og ved forståelseshorisonten blir disse tolkningene styrket eller revidert ettersom man søker etter mening og forståelse. Ved å analysere det tekstlige skapes denne meningen, og denne prosessen kalles den hermeneutiske sirkel (Postholm, 2010, s. 19). I den hermeneutiske sirkel skjer det en tolkningsprosess der man ser de ulike delene i sammenheng med helheten (Kvarv, 2021, s. 86). Det vil si at meningen i delene påvirkes av hvordan hele teksten oppfattes. Når delene undersøkes påvirkes meningen ut ifra helheten, samtidig som helheten og forskerens forforståelse vil påvirke de ulike delene (Postholm, 2010, s. 100).

## 3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

### 3.3.1 Utvalg av informanter

Når man skal intervju mennesker i et forskningsprosjekt må man tenke på hvem man velger til passende informanter, og som vil kunne gi den mest troverdige informasjonen som er nødvendig for studiet (Svenkerud, 2021, s. 98). Det vil også være spesielt viktig å få tak i informanter som er villige til å snakke om informasjonen på en åpen og ærlig måte (Svenkerud, 2021, s. 98). Vi ønsket i utgangspunktet å innhente helt ukjente informanter til studien, da vi ikke ønsket at en eventuell relasjon skulle påvirke det som ble sagt i intervjuet.

Dette var i realiteten vanskeligere enn vi trodde. Skolene vi tok kontakt med takket enten nei eller svarte ikke, og derfor måtte vi finne informanter som allerede var bekjente for oss, eller gjennom andre bekjente. Kriteriene vi hadde for de vi skulle intervjuer var at de alle jobbet som lærere, på nåværende tidspunkt, på 1. til 4. trinn. Begrunnelsen for dette er at vi ønsket å forske på lærere i begynneropplæringen. Det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* kom først inn i læreplanverket i 2020, og dermed ønsket vi lærere som i dag jobber i 1.-4 trinn, og ikke lærere som har gjort det tidligere. Basert på kravet, og ved hjelp av bekjente, fikk vi tak i 4 personer som ønsket å delta.

Når man skal gjennomføre en studie med kvalitativt intervju som metode er hovedregelen at man velger deltakere som ønsker å uttale seg om temaet på en reflektert måte, og det kan da være ulike grunner til at de ønsker å delta på en slik studie (Tjora, 2021, s. 145). I et kvalitativt intervju vil ikke deltakerne til studien være tilfeldig plukket ut for å representere en populasjon, men heller en gruppe utplukkede mennesker som har forbindelser med temaet for studien (Tjora, 2021, s. 145). Informanter i denne studien er plukket ut på bakgrunn av kriteriene og deres arbeidserfaring. Når man er i prosessen for å rekruttere personer til studiet vil det være lurt å tenke på hvordan dette foregår for å blant annet ikke svekke studiens troverdighet. Tjora (2021) skriver at premier kan føre til deltakelse på andre premisser enn genuin interesse for temaet, men det å sette pris på deltakerne etter intervjuet vil vise en takknemlighet, og bidrar ikke til skade eller påvirke deltakelse eller resultat (Tjora, 2021, s. 145). Etersom vi satt pris på at intervjupersonene ønsket å være en del av dette forskningsprosjektet ga vi de etter endt intervju en liten oppmerksomhet for å vise vår takknemlighet.

### 3.3.2 Forberedelse til intervju

Før selve intervjuene skulle gjennomføres ønsket vi å være så godt forberedt som mulig til intervjuene. Vi forberedte oss ved å lage en intervjuguide med ni spørsmål der to av de var oppvarmingsspørsmål. I intervjuguiden lagde vi oss også stikkord til hvert spørsmål som til hjelp for eventuelle oppfølgingsspørsmål eller for å hjelpe den som ble intervjuet til å reflektere eller tenke høyt. Grunnet personvern og lite relevans for vår oppgave valgte vi å verken ta opp og da heller ikke transkribere de to første spørsmålene under intervjuet. Disse var kun ment som en «oppvarming» og for å få samtalen i gang.

I forkant av intervjuene sendte vi ut samtykkeskjema til deltakerne, der det stod informasjon og formålet med forskningen, om hvordan intervjuet skulle foregå med tanke på at det ble tatt opp på lydopptaker. Vi informerte også om at det var lov til å trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst uten at de trengte å oppgi grunn til det. Vi valgte også å sende ut refleksjonsspørsmålene til deltakerne på forhånd slik at de kunne forberede seg og selv tenke over hva de faktisk mener om temaet. Dette var noe samtlige av deltakerne satte stor pris på da livsmestring er et stort tema som kan omfatte mye. Ved å sende ut spørsmålene på forhånd fikk lærerne mulighet til å tenke gjennom hva de faktisk gjorde med livsmestring i skolesammenheng og de fikk mulighet til å tenke igjennom hvordan de forstår begrepet livsmestring. Vi vil tro at dette ga oss gode datamateriale med refleksjoner av både handlinger, erfaringer og forståelse, samtidig som vi fikk konkrete eksempler på hvordan lærerne arbeidet med livsmestring i skoletiden.

Vi lagde intervjuguiden vår med hjelp av en tabell slik at det ble oversiktlig for oss når vi intervjuet læreren. Ved hjelp av tabellen kunne vi bruke stikkordene vi hadde lagd på forhånd hvis de passet inn i intervjuet, eller vi kunne hente oss inn igjen hvis samtalen sporet av. Dette er skjemaet for spørsmålene i intervjuguiden vi lagde:

Tema	Spørsmål	Stikkord for mulig oppfølgingsspørsmål
Bakgrunn/ tidligere erfaringer	Hvor lenge har du jobbet som lærer?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trinn</li> <li>• Forskjellige skoler</li> <li>• Andre relevante arbeidserfaringer?</li> </ul>
	Hvor lenge har du jobbet med begynneropplæringen?	
Livsmestring	Hva tenker du på når du hører ordet livsmestring?	

	Hvordan forstår du begrepet livsmestring i skolesammenheng?	
	Hva tenker du er viktige elementer for livsmestring?	<p>“Gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg”</p> <p>“Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv”</p>
Livsmestring i skoletiden	Hvordan jobber du med livsmestring i skoletiden?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er livsmestring noe du er bevisst på i planlegging av skoletiden?</li> <li>• Hvordan tilpasser du dette til elevene?</li> <li>• Undervisning, friminutt, etc.</li> <li>• Hva har du gjort for å få med livsmestring i skoletiden?</li> </ul> <p>Konkrete eksempler</p>
	Hva har du erfart med livsmestring i skolen som fungerer?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva fungerer ikke?</li> </ul> <p>Konkrete eksempler</p>
	Hva har du erfart med livsmestring i skolen som fungerer?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konkrete eksempler</li> <li>• Deg som lærer/ elevene</li> </ul>
	Er det noe du ønsker å utdype, eller tenker er viktig å få med?	

(Vedlegg 5: *Intervjuguide*)

### 3.3.3 Gjennomføring av intervju

Under selve intervjuet ønsket vi å skape en mest mulig behagelig og trygg situasjon for de som skulle bli intervjuet, derfor valgte vi å gjennomføre intervjuene på deres arbeidsplasser slik at deltakerne var mest mulig komfortable. Tjora (2021) skriver at det er vanlig å gjennomføre et intervju der den som blir intervjuet kan føle seg trygg, som blant annet kan være vedkommende sin arbeidsplass. Dette egner seg spesielt når studien er knyttet til deltakerens arbeid, for ved å benytte et slikt sted kan man skape en mest mulig avslappet stemning (Tjora, 2021, s. 135).

Under intervjuet ble det benyttet en lydopptaker som var passordbeskyttet. Dette ble også informert til deltakerne slik at de kunne føle seg trygge på at deres intervju ikke kunne komme på avveie. Forskeren må være direkte, klar og tydelig når det orienteres om hvordan materiale skal brukes, og hvem som har tilgang til dette (Postholm, 2010, s. 145). Før intervjuet startet forklarte vi deltakerne hvorfor og hvordan taleopptaket skulle brukes, og de fikk mulighet til å stille spørsmål knyttet til dette.

Siden intervjuets kvalitet avhenger av en opparbeidet tillit mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet, er det derfor viktig å skape rom for at man kan komme med noen digresjoner og prate om andre ting som både kan være relevant for temaet til studien, men også ting som ikke er relevant (Tjora, 2021, s. 130). Lengden på et intervju kan være avgjørende for kvaliteten på intervjuet. Hvis man har et for langt intervju, kan dette slite ut den som blir intervjuet, noe som kan påvirke intervjuets kvalitet (Tjora, 2021, s. 130). Gjennomføringen av denne studiens intervju varte i alt fra 20-40 minutter. Dette opplevde vi som god nok tid for deltakerne i studien til å kunne få snakke ut om temaet og reflektere over spørsmålene på en måte som var tilfredsstillende for studien.

Under intervjuet var vi opptatt av å skape en behagelig atmosfære for den som ble intervjuet. Vi sa ifra på forhånd at det var greit hvis personen ønsket å ta pause underveis og at det ikke gjorde noe om de kom med digresjoner. Ved å lytte og vise interesse for det intervjupersonen sier skapes det god kontakt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Det er en viktig forutsetning for kvaliteten på et intervju at man får til å etablere en avslappet stemning hvor den som blir intervjuet føler at det er rom for å kunne snakket åpent og hvor det er oppfordret til å snakke

ut om temaet (Tjora, 2021, s. 132). Det å lytte til deltakerne kan bidra til at de føler seg nyttige, samtidig som det de sier er viktig (Postholm, 2010, s. 149). Vi opplevde at vi klarte å lytte aktivt og gi intervjupersonene mulighet til å snakke uforstyrret ved å ikke avbryte når de snakket. I tillegg til dette bruke vi noen sekunder på å stille enten ett oppfølgings- eller nytt spørsmål, noe som ga de mulighet til å tenke før samtalen fortsatte.

I vår studie var vi to intervjuere når vi gjennomførte intervjuene. Det kan lønne seg for de som ikke har så lang erfaring med intervju å være to stykker fordi da kan den ene konsentrere seg om intervjuguiden, det å stille spørsmålene og å holde rede på hvilke spørsmål som allerede er dekket (Tjora, 2021, s. 133). Siden vi var relativt ferske i å intervju andre mennesker, fant vi det fordelaktig å hjelpe hverandre i intervjusituasjonen. Den ene ledet intervjuet, og den andre fulgte med på eventuelle utdypninger som kunne være interessant for temaet. Den som ikke ledet intervjuet kunne også bidra med oppfølgingsspørsmål. Det gjorde det også lettere for oss begge å hente oss litt inn igjen når den andre stilte et spørsmål.

### 3.4 Transkribering og analyse av intervju

I denne delen av kapittelet skal vi først se på hvordan vi har transkribert de fire intervjuene, for deretter å se på hvordan vi har analysert datamaterialet. Vi har valgt å benytte oss av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming for analysen.

#### 3.4.1 Transkribering

Vi transkriberte lydopptakene relativt kjapt etter endt intervju. Det kan være vanskelig å vite om man trenger de små detaljene til analysen, så derfor vil det være bedre å ha det med for å så droppe det i analysen (Tjora, 2021, s. 185). Derfor vil det kunne være smartere å være mer detaljerte når man transkriberer enn man kan tro er nødvendig (Tjora, 2021, s. 185). Under transkribering av første intervju oppdaget vi at detaljer fra intervjuet, som ikke nødvendigvis kommer frem muntlig, var lite relevant for vår studie. Valget med å ha med detaljer som tenkepauser og engasjement og lignende falt dermed bort, da vi opplevde at det ikke ga oss mer innsikt. Transkriberingen består dermed kun av det som blir sagt, og ord som “ehh”, “hmm” eller lignende ble fjernet. På denne måten ble det også ryddigere for oss når vi skulle begynne med analysen. Måten transkriberingen ble gjennomført på var at vi først dikterte over lydopptaket til datamaskinen for å få ordene over i et dokument. Etter dette lyttet vi flere ganger til lydopptaket for å tilføye tegnsetting og avsnitt, samt rette teksten dersom den var diktert feil. Vi har forsøkt å skrive transkriberingen så likt som det ble formidlet under



intervjuet. Det vi derimot har gjort er i noen tilfeller å renskrive setningene for å få frem det de faktisk sier. Dette gjorde vi på bakgrunn av at vi følte enkelte setninger mistet essensen sin når de ble skrevet ned fra det muntlige intervjuet. For å presisere gjelder dette kun setningsoppbygging, da det muntlige språket formidles annerledes enn slik det ville blitt skrevet.

I kvalitativ forskning er det vanlig å gi personer fiktive navn slik at datamaterialet holdes konfidensielt (Postholm, 2010, s. 154). Under transkriberingen valgte vi å gi de fire informantene våre navnene «Alex», «Jo», «Frøy» og «Kim». Disse navnene ble også valgt fordi de blant annet er kjønnsnøytrale.

### 3.4.2 Analyse

Vi har valgt å benytte oss av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming for analysen av datamaterialet vi har samlet inn. Grunnen til at vi valgte nettopp denne tilnærmingen er fordi vi ønsket å belyse vesentlig mening ut ifra menneskelig erfaring. Grunnen til at det er en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming er fordi når man intervjuer mennesker om blant annet deres meninger og erfaringer om fenomener, tar dette opp og skriver det ned, vil dette gi tekster som kan tolkes. Siden metoden er basert på teksttolkning vil man se på det som en hermeneutisk metode (Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). Samtidig vil også metoden være fenomenologisk fordi man som forsker ønsker å forstå erfaringene som kommer til uttrykk under intervjuet og transkriberingen av intervjuet. Det er altså ikke tekstene som er temaet som skal undersøkes, men de menneskelige erfaringene som uttrykkes i dem (Lindseth & Norberg, 2004, s. 146).

For å få frem betydningen av et fenomen må man fortelle historier som uttrykker ens erfaringer i en slik posisjon. For å tolke fenomenet er vi nødt til å skrive dem ned, på denne måten kan man grundig undersøke betydningsstrukturen til et fenomen som en del av ens livsverden og på denne måten finne ut av den vesentlige betydningen av fenomenet (Lindseth & Norberg, 2004, s. 147). Den essensielle meningen må studeres og avsløres i tolkningen av en tekst, derfor vil det være en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming på analysen (Lindseth & Norberg, 2004, s. 147).

Når man analyserer med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming vil man tolke teksten trinnvis (Lindseth & Norberg, 2004, s. 149). Man begynner først med *naiv lesning* av

tekstene. Her vil man lese teksten flere ganger for å få en forståelse av betydningen som en helhet. Etter å ha gjennomført den *naive lesningen* går man over til *strukturelle analyser*, her bruker man en tematisk strukturell analyse som vil være en måte å søke å identifisere og formulere temaer på. Når man jobber med den strukturelle analysen prøver man å se på teksten så objektivt som mulig (Lindseth & Norberg, 2004, s. 149). Når man bruker en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming for analysen vil det være vanlig å formulere resultatene i et hverdagslig språk, slik at det lyder så nær en erfaring som mulig, det er fordi man ønsker å uttrykke mening med levde erfaring. Dette gjøres ved å bruke verb i stedet for substantiv. Man kan også bruke poetiske uttrykk, metaforer eller ordtak for å formidle den tolkede meningen (Lindseth & Norberg, 2004, s. 151). Når man utfører en fenomenologisk hermeneutisk tolkning ser Lindseth og Norberg (2004) det på som noe som ligger mellom kunst og vitenskap. Man bruker de kunstneriske talentene til å formulere den naive forståelsen, så bruker man de vitenskapelige talentene til å gjennomføre den strukturelle analysen, for så å bruke de kritiske talentene for å komme frem til en helhetlig forståelse (Lindseth & Norberg, 2004, s. 152).

I analysen så vi på det som virket meningsfullt for oss og markerte sitatene og tok dem med videre til den strukturelle analysen. Der delte vi inn sitatene i fire deler, sitat - kondensering - subtema - tema. Etter å ha funnet sitater som for oss virket meningsfulle, begynte vi med kolonnen *kondensering*, hvor vi oppsummerte sitatene. Videre, i kolonnen for *subtema*, prøvde vi å finne ut om noen av sitatene hadde noe til felles eller handlet om det samme, mens i kolonnen for *tema* fant vi de overordnede temaene som vi plasserte subtemaene inni (Vedlegg 2).

### 3.5 Etiske hensyn

I utdanningsforskning vil man ofte kunne se at fortolkning er en del av forskningsprosessen. Ved at det er forskjellige tilnærminger og teoretiske ståsteder, kan dette føre til ulike tolkninger av det samme materialet. Det vil derfor være viktig å tenke over hvordan valg av teori og hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke forskningen. Derfor vil refleksjon og vurdering av etiske hensyn være en del gjennom hele forskningsprosessen (Svenkerud, 2021, s. 101). I løpet av vårt forskningsprosjekt måtte vi hele tiden tenke igjennom de etiske hensyn vi stod over. Blant annet deltakernes rettigheter i studien. Før oppstart av intervjuet informerte vi deltakerne om at det var helt frivillig å delta og at de når som helst kunne avbryte intervjuet

eller trekke seg fra studien, samt hvordan de kunne trekke seg etter at intervjuene var gjennomført.

Når man skal behandle personopplysninger i en studie må man melde dette inn til SIKT (tidligere NSD). Der behandler de søknaden og gjør en vurdering av den planlagte databehandlingen, og kommer med en tilbakemelding om søknaden tilfredsstillende de etiske retningslinjene (Svenkerud, 2021, s. 101). Vi la også frem et samtykkeskjema til informantene. Vi fulgte SIKT (tidligere NSD) sin mal for informasjonsskriv, der informantene fikk all informasjonen om studien og som de skrev under på at de deltok frivillig. Videre ga vi informasjon om at det ikke var noen andre som kunne være i stand til å identifisere dem, fordi vi anonymiserte navn på deltakerne ved å gi de fiktive navn. Deltakernes identitet skal beskyttes ettersom de har rett til privatliv (Postholm, 2010, s. 150). Det som ifølge forskeren oppfattes som privat eller det som kan røpe deltakeren bør fjernes eller endres (Postholm, 2010, s. 150). I denne studien innebærer det at der informantene nevner navnet på sin egen skole, sitt eget navn eller andre sensitive opplysninger ble fjernet ved transkriberingen.

I forskningsteksten må forskeren sørge for at sitater blir gjengitt riktig, og at ord ikke legges i munn på deltakeren (Postholm, 2010, s. 150). I oppstarten av intervjuet fikk informantene også informasjon om at dersom de sa noe de ikke ønsket å ha med i studien, skulle dette fjernes ved transkribering. De fikk da beskjed om at de enten kunne hoppe over spørsmålet eller dersom de ønsket skulle de få svare på spørsmålet på nytt. Dette gjorde vi for å respektere informantene og deres ønsker. For det å skru av lydopptakeren i deler av intervjuet, etter forespørsel fra deltakerne, viser det respekt for dens privatliv og det vil opprettholde tilliten i situasjoner der informasjon kommer frem (Tjora, 2021, s. 188). Det er også viktig å ivareta integriteten til deltakerne som intervjues, noe som skal gjøres under intervjuet og også i etterkant når man skal presentere resultatene og fortolke dem (Fangen, 2022). Derfor har vi fulgt alle ønsker og henvendelser fra informantene. Vi informerte deltakerne om at lydopptakeren som vi brukte under intervjuet var sikret med en kodelås som kun forskerne kjente til og at disse opptakene ville bli slettet med en gang de var ferdig transkribert. De som deltar i forskning har krav på at informasjonen de gir om sine personlige forhold blir behandlet med konfidensialitet (Postholm, 2010, s. 154). Deltakerne ble informert i forkant og under intervjuet at deres anonymitet blir overholdt hele veien i forskningsprosessen. Under

transkriberingen var det allerede oppdiktet navn slik at vi ikke skulle skrive inn navnene til informantene.

### 3.6 Kvalitet i forskningen

#### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig resultatene i undersøkelsen er (Postholm, 2010, s. 169).

Det handler ofte om at samme resultatene kommer til uttrykk på samme måte av andre forskere, og på andre tidspunkt (Postholm, 2010, s. 276). Med andre ord, resultatene skal være stabile og like over tid. Postholm (2010) mener derimot at det innenfor en fenomenologisk forståelse er en fordel dersom intervjuernes sensitiviteter varierer (Postholm, 2010, s. 169).

Det er nærmest umulig å få like svar under hvert intervju, og dermed vil også resultatene mest sannsynlig variere fra gang til gang. Til tross for dette vil resultatene kunne bidra til en bredere forståelse og kunnskap. For å styrke reliabiliteten i vår forskning sørget vi for å være godt forberedt til intervjuet. Vi gjennomførte blant annet et prøveintervju med vår veileder, der vi fikk gode tips og råd til hva vi må være ekstra oppmerksomme på.

#### 3.6.2 Validitet

Gyldighet i forskning handler om forholdet mellom undersøkelsen og dens kontekst (Tjora, 2021, s. 260). Det vil si at det skal være en logisk sammenheng mellom prosjektet og funnene. Ved høy gyldighet er forskningen forankret i annen forskning som er relevant og forskningen består av faglighet (Tjora, 2021, s. 263). Ved å styrke gyldigheten til forskningen kan man for eksempel se på hva slags spørsmål som blir stilt under intervjuet og hvordan disse er utformet med utgangspunkt i de temaene som er relevant for studien (Tjora, 2021, s. 262). Befring (2015, s. 51) beskriver validitetsspørsmålet om det gir et riktig uttrykk for hva som skal måles, eller om andre faktorer har bidratt til «forurensing». For å styrke gyldigheten har vi forsøkt å være så transparente som mulig. Ettersom vi hadde vansker med å få ukjente personer til å delta i vår forskning, er alle informantene bekjente av en av oss eller rekruttert gjennom bekjente. Dette er noe som kan bidra til å påvirke svarene vi fikk under intervjuet. At svarene kunne bli påvirket var noe vi var klare over at kunne skje, og dermed bestemte vi oss for at den av oss som hadde kjennskap til informanten ikke skulle lede intervjuet. På den måten kan en av svakhetene ved denne studien være at svarene informantene kommer med blir påvirket av relasjonen, men det kan også styrke studien ved at informantene følte

intervjusituasjonen som et trygt sted og var dermed komfortabel med å dele mer.

### 3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om at resultatene kan overføres til andre intervjupersoner, situasjoner og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Det vil si om funnene i studien er generaliserbare. Gyldigheten til generaliserbarhet er avhengig av i hvor stor grad trekke kan sammenlignes og er relevante, som igjen avhenger av om beskrivelsene er dype og innholdsrike (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). I denne studien har vi intervjuet fire lærere, hvor spørsmålene som ble stilt under intervjuet har blant annet handlet om deres forståelse, refleksjoner og arbeidsmåte. Med tanke på dette kan vi ikke si at svarene og funnene i denne studien kan generaliseres. På den andre siden opplevde vi en del likheter i svarene vi fikk fra de ulike informantene våre. Ved for få intervjupersoner i forskningen er en vanlig innvending at resultatene ikke kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 189). Det vil bety at vi ikke kan si at denne studien bærer høy grad av generaliserbarhet ettersom vi kun undersøkte fire læreres forståelse, refleksjoner og arbeidsmåter. Vi har med andre ord ikke nødvendigvis fått svar som representerer flertallet av lærere i begynneropplæringen.

## 4.0 Resultater

I dette kapittelet vil vi presentere resultatene av den fenomenologiske-hermeneutiske analysen vi har gjennomført i denne studien. Her vil vi gå inn på hvert tema som kom frem under analysen, samt å trekke frem sitater fra hvert tema. Temaet er basert på det lærerne i studien har sagt i intervjuet. Før oppgaven tar for seg sitatene, vil vi vise frem resultatene av analysen i en tabell. Her vil man kunne se hvilke subtemaer som utgjør hvert tema (se tabell under). Vedlagt i oppgaven vil man også kunne finne selve analysen av datamaterialet. I neste kapittel vil oppgaven ta for seg drøftingen av resultatene av analysen opp mot teorien, som vi tidligere har presentert.

Gjennom analysen har vi kommet frem til fem temaer som vi mener svarer på vårt forskningsspørsmål, "Hvordan forstår og hvordan arbeider fire lærere med livsmestring i skoletiden?". De fem temaene som vi kom frem til er: *å være rustet for livet, å mestre livet, å lære bort følelshåndtering, å la elevene feile, og til slutt å lære elevene samhold*. Som man kan se under så vil grunnlaget for hvert av de fem temaene, bestå av tre til fire subtemaer.

Subtema	Tema
<p>Å være forberedt på livet</p> <p>Lære å håndtere situasjoner</p> <p>Lære å ikke gi opp</p>	<p>Å være rustet for livet</p>
<p>Å oppleve god selvfølelse</p> <p>Å oppleve mestring</p> <p>Å lære sosiale ferdigheter</p> <p>Å ta gode valg</p>	<p>Å mestre livet</p>
<p>Å snakke om følelser</p> <p>Å håndtere en situasjon</p> <p>Å kjenne igjen følelser</p>	<p>Å lære følelseshåndtering</p>
<p>Å feile</p> <p>Å ikke gi opp</p> <p>Å oppnå mestring ved å feile først</p>	<p>Å la elevene feile</p>
<p>Å lære gjennom lek</p> <p>Å lære seg å samarbeide</p> <p>Å være snill mot alle</p>	<p>Å lære elevene samhold</p>

(Vedlegg 2: Subtema og Tema fra analysen)

#### 4.1 Å være rustet for livet

*Å være rustet for livet* var et av de fem temaene som dukket opp i analysen. I studien kom det frem at det å være rustet for livet vil si å være forberedt på livet, lære å håndtere situasjoner og lære å ikke gi opp. Lærerne i studien forsto og arbeidet med begrepet livsmestring som blant annet det å være forberedt på livet som kommer etter skolen, men samtidig som elevene skulle lære å beherske situasjoner her og nå.

I Kims øyne handler livsmestring blant annet om å kunne håndtere livet, med det mener hun at man skal være trygg på seg selv og ivareta seg selv. Kim mener at man skal kunne håndtere livet fordi, etter hennes ord, alle mennesker vil oppleve å være i en situasjon som kan by på utfordringer, da vil det være en fordel å ha diverse verktøy for å kunne håndtere dem. Samtidig som hun snakker om hvordan håndtere livet, drar hun også frem et eksempel om måter hun jobber med livsmestring med elevene. Kim snakker om begrepet, *robuste barn*, som de bruker på skolen hun jobber. Det handler om å være forberedt på livet for sin egen del og samfunnet sin del:

“[...] for meg så handler livsmestring rett og slett om det å kunne håndtere livet. Dette med å håndtere det som vil komme, det som har vært. Altså, det er hendelser i livet som elevene kanskje har opplevd, eller ting eller personlige utfordringer som de vil få. Vi har jo et begrep i skolen som heter *robuste barn*, og det henger jo litt sammen med livsmestring. At du skal bli trygg på deg selv. Du skal kunne stille opp for deg selv, men også dette her med å være en god medborger i et samfunn, at du skal være en god venn og alle disse tingene her. Så det jeg tenker om livsmestring er hvor du kan ivareta deg selv, men også ivareta dem rundt deg som betyr noe, alle i samfunnet egentlig” (Kim).

I likhet med Kim, mener også Jo at livsmestring er å håndtere livet, der han sier at elevene må kunne akseptere at livet kan være urettferdig. Jo påpeker også at vi mennesker må lære, og samtidig takle alle aspekter ved livet, da mener han både opp- og nedturer:

“Altså ikke minst det mentale da og så bli rustet for livets opp og nedturer, for livet er urettferdig og det går opp og ned. Og det må jo, på en måte, både barn og voksne erkjenne og så finne sin måte å takle det på” (Jo).

Det å håndtere situasjoner var også en del av Alex sin forståelse av begrepet livsmestring. Alex snakker om hvordan hun forstår begrepet livsmestring og drar frem et eksempel med en elev i klassen sin. Der forteller hun om en episode der en elev reagerer på en situasjon, Alex forteller hvordan hun og eleven må snakke om situasjonen og de sammen må snakke om hvordan eleven kan håndtere den:

“[...] snakke om hva de tenkte, hva var det som skjedde, hvorfor ble det sånn hvis noen har blitt sinna. For vi har en elev som fort kan bli sinna og reagere veldig sterkt. Da går vi gjennom de spørsmålene sånn at eleven skjønner: hva skjedde, hva var gode ting som skjedde ut av det, hva var dumme ting som skjedde ut av det, hva gjorde du rett og hva kunne blitt gjort annerledes” (Alex).

I likhet med de andre tre lærerne fra studien påpeker også Frøy at det er viktig å lære elevene hvordan man skal kunne håndtere konflikter. Grunnen til at han mener det er fordi elevene en dag skal bli et voksent menneske som skal leve i et samfunn med andre mennesker, og at det da vil det være nyttig å lære seg hvordan man kan håndtere konflikter i sosiale sammenheng:

“Du skal lære deg hvordan du skal håndtere konflikter, du skal lære deg hvordan du skal håndtere din egen kropp. Hvordan du er i sosiale sammenhenger med andre, både barn og voksne. Så er det egentlig å klare å en gang skulle bli et voksent menneske som kan leve i et samfunn. En gang skulle bli et voksent menneske som kan leve i et samfunn med andre mennesker.” (Frøy).

Det var ikke bare det å lære å håndtere en situasjon som kom frem i analysen når man så på temaet å være rustet for livet. Det kom også frem at det å være rustet for livet kan bety å ikke gi opp, at elevene skal lære seg å ikke gi opp. Elevene vil i løpet av sitt liv møte både motgang og medgang, da vil det være nyttig for de å lære å ikke gi opp og hvordan de kan håndtere motgang. Kim påpeker at når elevene møter motgang, så skal de ikke se på det å ikke forstå, som å være det samme som at du har feilet. Når Kim opplever at elevene føler at de har feilet, liker hun å se på situasjonen som at elevene heller nysgjerrige, hun mener elevene er nysgjerrige når de spør om hjelp:

“Hvordan håndterer du motgang, for eksempel i skolesammenheng. Sånn faglig sett, er du en som gir opp, er du en som bare tuller, er du en som er nysgjerrig på “dette skal jeg få til”. Og det er som jeg sa til dem i går, at «det er modig å spørre, og du må ikke tro at du har feilet, fordi at du sier at du ikke forstår. Det er et tegn på at du er nysgjerrig, at du drar lærlingen din når du sier at jeg ikke forstår dette her»” (Kim).

I likhet med Kim, ser Jo også på det å lære å ikke gi opp som en del av livsmestringsbegrepet. Han forteller om en hendelse fra en undervisningsøkt der elevene fikk erfare det å ha lyst til å



gi opp fordi de ikke klarte oppgaven med en gang. Jo mener det er viktig å lære elevene å stå i noe, selv om man ikke vil:

“Dere skulle vært i siste økt i kunst og håndverk. Vi var innom alle følelsene. Det var gråt, det var sinne. Vi var sure, vi var glade, vi var lykkelige. Fordi de fikk en oppgave å skulle følge en instruksjonsvideo. Og så sier jeg «jeg har ikke sett den filmen, så dette må du klare selv. Spole tilbake og se». Skal vi gi opp? Nei, og de prøvde, å prøve, å prøve og så ga dem ikke opp. Og til slutt klarte vi det. Det er jo sånn et verktøy du må ha med deg videre i livet. Hvis man er vant med at hvis man ikke klarer det med en gang, så da går man videre på neste. De vil ikke stå i noe, så det må vi prøve å lære dem” (Jo).

#### 4.2 Å mestre livet

*Å mestre livet* var det andre temaet som kom frem i analysen. Lærerne, i denne studien, så på det å mestre livet som å oppleve god selvfølelse, å oppleve mestring, å lære sosiale ferdigheter og å ta gode valg.

Det å akseptere seg selv og andre, og dermed få en opplevelse av god selvfølelse mener Kim er viktig for å mestre livet. Hun trekker frem “stor takhøyde” som et begrep der elevene skal få lov til å være seg selv, og at dette skal bli akseptert uansett hva det innebærer. Hun presiserer at dette er noe hun jobber mye med i klassen sin, slik at elevene får erfaringer med at det er rom for alle til tross for at vi alle er ulike:

“Jeg er veldig opptatt av å ha et klasserom med stor takhøyde. Og elevene kommer inn i klasserommet med en skolesekk, men man har også med seg skolesekk som ikke synes, og det skal det også være plass til i mitt klasserom. Så det å lære seg til at jeg er meg, med meg og mitt, og det skal være plass til og jeg skal stille opp for meg selv med tanke på mine utfordringer og hvor jeg er. Men det skal også være plass til de andre, og at elever for eksempel får forskjellige tilpasninger uten at man trenger å pakke det inn, at en elev trenger kanskje ekstra pauser, en annen gang er det noen andre som trenger noe annet, og det å på en måte bare rett og slett tolerere at vi er forskjellige, at det er rom for det” (Kim).

Når Jo snakker om livsmestring kommer det frem at han mener livsmestring handler om å mestre og samtidig håndtere alle aspekter ved livet. Ved å mestre og håndtere livet mener han innebærer vansker eller utfordringer elevene møter på nå, men også det som vil og kan møte de når de blir eldre:

“Du skal på en måte mestre alle aspekter ved livet, du skal vokse opp, og du skal klare deg som voksen. Det er altså hele veien. Så må du på en måte takle alt det du møter” (Jo).

Videre presiserer Jo at det å håndtere tanker og følelser også er en viktig del av begrepet livsmestring. Han snakker om at elevene må lære seg å håndtere følelser, og samtidig lære seg å si ifra, og be om hjelp til å håndtere det de måtte møte som elevene opplever vondt eller vanskelig:

“Håndtere tanker og følelser, tåler motgang, tåle medgang. Å vite når det blir så mye at du kan be om hjelp, at du trenger å be om hjelp, fordi det er noen som bare står i det, og så går de på en smell da” (Jo).

Også Alex mener livsmestring handler om at elevene må få oppleve en god selvfølelse, som hun mener kan bidra til en opplevelse av mestring i skolen. Hun mener det er viktig at elevene opplever at de klarer og mestrer ulike oppgaver de får i skolen, slik at det ikke går ut over hva de tenker om seg selv.

“Det er veldig viktig at de får litt god selvfølelse. Egen selvfølelse om at de får til det de får beskjed om å gjøre, for det er veldig kjipt når du ser en unge sitter helt dønn fast og ikke skjønner noe, da kan de føle seg dumme” (Alex).

Under samtalen med Kim kommer hun med et eksempel som en tidligere elev har fortalt henne. I eksempelet snakker hun om at eleven opplevde det å ha tro på seg selv, og dermed opplevde mestring. Eleven mente dette var kun fordi Kim hadde forventninger og stor tro på elevens evner. Videre snakker Kim om viktigheten av at elevene opplever mestring og at de selv også skal forvente å mestre.

“Og jeg husker for ikke så lenge siden, så var det en som sa til meg: «Siden jeg har blitt voksen, vet du hva, jeg trodde jeg var god i matte, jeg, for at du sa jeg var dritgod. Jeg skjønte etter hvert at jeg var ikke det, men du hadde så troen på meg, du hadde forventninger til meg [...]». (Kim).

Livsmestring innebærer det å kunne mestre både på det faglige planet i skolen, og samtidig det sosiale, ifølge Alex. Hun trekker frem ulike deler hun tenker er viktige at elevene mestre:

“Men nå er vi jo på hvordan man kan mestre skolen og hvordan man kan mestre det sosiale på skolen. Jeg tenker mer på det sosiale og følelsesmessige. [...], vennskap, respekt og hvordan man mestrer å være i samhold med andre” (Alex).

Frøy nevner også hvor viktig det sosiale er i forhold til livsmestring. Han mener de gode sosiale relasjonene er en stor del av livsmestring ettersom elevene er avhengig av dette for å mestre fellesskapet:

“Uten de gode sosiale relasjoner, så klarer de seg jo ikke, så da mestrer du jo ikke livet hvis du ikke mestrer det sosiale fellesskapet” (Frøy).

Videre mener Frøy at det sosiale samspillet er grunnlaget for livsmestring i begynneropplæringen. I intervjuet trekker han frem viktigheten av det å lære seg å leve i et samspill med andre, ved å akseptere både det positive og negative som hører med:

“Det er jo det sosiale samspillet er jo det aller viktigste på småskolen [...]. Begynneropplæring, alt handler om å lære seg å leve sammen med de andre. Og akseptere både dritten som kommer med det og godene som kommer med det. Det er mye styrke du får ut av det, og man er jo sterkere sammen med andre” (Frøy).

Jo mener at livsmestring også handler om å ta gode valg for seg selv. Han mener det er viktig at elevene både får lov til å feile, og erfarer dette slik at de kan få støtte og veiledning til å håndtere lignende situasjoner senere:

“Altså det jo det å lære dem til å øve på å ta gode valg. Og reflektere over de valgene de tar for at, ja, vi går på en smell, noen ganger tar vi dårlige valg. Men hva gjør du med det? Tar du ansvar for valget og prøver å gjøre det bedre neste gang eller fraskriver deg hele ansvaret? Så vi må jo trene dem i det at når du har gjort noe galt, ja vel, men da må du ordne opp, da må du gjøre det godt igjen. Ja, og så lærer du til neste gang” (Jo).

### 4.3 Å lære følelshåndtering

Temaet *å lære følelshåndtering* handler om, i denne studien, å snakke om følelser, å håndtere en situasjon og å kjenne igjen følelser. I klassen til Jo snakker han og elevene sammen om følelser og at det er viktig at elevene vet at det er lov å kjenne på forskjellige følelser i ulike situasjoner:

“å snakke om det og hvordan det føles, og at det er helt normalt å være lei seg. Det er normalt å være sint. Det er normalt å være glad, men det er liksom hva du bruker det til” (Jo).

Også i Alex sin klasse går det mye i prat om følelser. Hun ønsker å ta praten om følelser til et videre steg, som vil si at hun ønsker at elevene skal vite hva de forskjellige følelsene betyr, det mener Alex vil gjøre det lettere for elevene å håndtere følelsene:

“Vi snakker om følelser, og det snakker vi hele tiden om. Og nå så ser vi jo at de forstår hva det betyr, så nå begynner vi med litt mer. Med hvordan håndtere det, nå som de først har fått kunnskap om hva følelser kan bety” (Alex).

I likhet med Jo og Alex, er også Frøy opptatt av å snakke om følelser. Han snakker om at innenfor livsmestring skal elever lære seg hvordan de håndterer følelser i ulike situasjoner:

“Vi har jo samtaler hele tiden. Vi har kommet ganske langt med noen av elevene på trinnet med den slåingen, for eksempel. For det er livsmestring, at når du blir sint, så må du håndtere det på en annen måte enn å slå. Og alle har ikke lært det. Det er jo en veldig stor kompetanse å få, lære seg å si ifra med ord når man ikke liker noe, eller

hvis man synes noe er urettferdig. Altså lære, hva kan du gjøre når du synes det er kjipt, når livet er kjipt, istedenfor å slå” (Frøy).

Alle lærerne i studien er opptatt av å snakke om følelser med elevene og hvordan de skal håndtere følelsene. Når Kim snakker om hvordan hun formidler om følelser til elevene sine, kan hun ofte bruke seg selv som eksempel, dette gjør hun for å vise elevene at det er lov å føle på de forskjellige følelsene vi har og at alle mennesker har følelser:

“Men jeg føler som sagt igjen at der hvor jeg tar det i en situasjon hvor de enten har vært sårbare, gjort noe dumt eller vi snakker om hvor de er. Jeg bruker ofte meg selv. Når jeg forteller om hvordan jeg selv opplever om jeg hadde vært i en sånn situasjon, jeg kan for eksempel si at, «jeg ble veldig lei meg nå, når jeg så at...» (Kim).

Både Alex og Jo drar også frem eksempler på hvordan de aktivt jobber med følelser i skoletiden. Alex snakker om en situasjon der elevene lager plakater med temaet følelser, på plakaten kunne de tegne, samtidig så skal elevene skrive om de forskjellige følelsene:

“[...] når man føler de følelsene og hva det betyr rett og slett. Også tegninger for å uttrykke, det blir mange emojis. Da kan man se hvordan det blir uttrykt, rett og slett hvordan ser det ut. Hvordan ser skamfull ut, at man kanskje kan kjenne igjen følelsen hos andre og sånt” (Alex).

Jo forteller hvordan han kan ha en undervisningsøkt om følelser. I disse øktene handler det om at elevene skal lære å uttrykke følelser og hvordan man forstår de:

“Veldig mye samtale i hvert fall med de minste. Og så kan de jo også tegne følelser og sånt. Hvordan har du det, når du for eksempel faller av sykkel? Og så kan du som kan skrive, kan skrive om det og de som ikke kan skrive, de tegner hvordan de følte det” (Jo).

#### 4.4 Å la elevene feile

Det fjerde temaet som vi kom frem til under analysen er å la elevene feile, Det som kom frem i analysen var at tre av de fire lærerne la vekt på viktigheten av dette. Det å la elevene feile går ut på, i denne studien, å be om hjelp, å ikke gi opp og å mestre ved å feile først.

Jo nevner små videoklipp han har brukt mye med elevene sine, disse videoklippene fremhever viktigheten av å lære å ikke gi opp selv om man møter motstand eller vanskeligheter. Jo snakket varmt om filmsnuttene som han fant på internettet, som heter “growth mindset”. Ved å bruke slike videoer kunne elevene ta del i diskusjonen om hvordan man kan lære når noe er vanskelig og hvorfor det er viktig å ikke gi opp. Jo mente dette fordi elevene fikk visualisert problemstillingen og se hvordan andre reagerer på slike situasjoner:

“Og vi har jobbet mye med «growth mindset». Det er kjempefine små filmsnutter, hvis man googler «growth mindset mojo». Da er det sånn liten fyr, en tegneseriefigur som strever med noe, og som sier at han slutter på skolen. Etter å ha sett på dette har vi masse sånne diskusjoner rundt disse filmene, og det handler om dette å se at du må trene opp hjernen din. Får du ikke til noe med en gang, så må du prøve igjen og igjen, helt til du får det til. Altså ikke gi opp” (Jo).

Det å lære seg til å ikke gi opp er også noe Kim snakker om i intervjuet. Kim forteller at hun snakker mye med elevene sine om hvordan det oppleves å møte motgang når for eksempel elevene jobber med oppgaver de synes er vanskelige:

“Sånn som nå, så har vi et litt vanskelige tema med tieroverganger, veksling, dele opp og så videre. Hvordan du møter motgang, hvordan opplever du å måtte stå i en oppgave over tid, ikke sant, at du ikke gir opp og sånne ting” (Kim).

Frøy mener elevene lærer mye av å feile. Han er opptatt av at det skal være rom for å kunne feile. Ved å feile vil elevene få en ny sjanse til å rette opp feilen og på denne måten oppleve følelse av mestring fordi de til slutt for noe til, noe som de ikke fikk til først:

“Unge må feile. De må få lov til å feile masse. For så å lære av det. Vi må ikke forvente at de gjør det riktig med en gang, men de må feile masse og da får de sjansen til å prøve på nytt og lære. Da husker de det kanskje enda bedre også, den gode følelsen av at du mestrer noe du ikke mestret tidligere” (Frøy).

Kim trekker også frem et eksempel når elevene føler at de feiler. I hennes klasserom ser hun ikke på det å ikke klare noe, for så å spørre om hjelp, som det å feile. Kim vil at elevene skal kunne tørre å spørre om hjelp når de ikke skjønner en oppgave, eller når de har gjort noe feil. Ifølge Kim er det en måte elevene lærer på:

“Jeg rekker opp hånda gang på gang og sier at du kan du være så snill å forklare det en gang til. Jeg skjønner ikke en dritt”, da har du jo ikke feilet, at du får ikke si til deg selv at du har feilet, for det er faktisk den måten du kan vokse på” (Kim).

#### 4.5 Å lære elevene samhold

Det siste temaet som ble tatt med i analysen var *å lære elevene samhold*. Når de fire lærerne som ble intervjuet snakket om hvordan de forsto og arbeidet med livsmestring, var det å lære elevene samhold blant annet et tema som gikk igjen. Det å lære elevene samhold vil, i denne studien, være å lære gjennom lek, å lære seg å samarbeide og å være snill mot alle.

I klasserommet til Frøy er elevene oppfordret til å samarbeide og prate med hverandre. Han er mer opptatt av at elevene faktisk samarbeider enn at en elev rekker opp hånda for å gi det riktige svaret:

“I en vanlig mattetime, altså jeg er ikke interessert i riktig svar, det spiller ingen rolle. Jeg må vite at dere to klarer å snakke sammen, og dere skal kunne forklare hverandre hvordan dere har tenkt” (Frøy).

I likhet med Frøy, trekker også Kim frem viktigheten med at elevene skal få mulighet til å samarbeide i undervisningen. Hun mener det er viktig at elevene ser nytten av å kunne samarbeide med andre og at dette vil hjelpe de med å løse oppgaven slik at det vil være lettere for elevene:

“Det å se fordelene av for eksempel å bruke språket i matematikk, det å kunne løse oppgaver sammen i matematikk, at man ikke må klare ting alene, men at man ser at det å kunne løse en oppgave sammen med noen andre, det er mye, mye lettere” (Kim).

Det å lære elevene samhold vil også bety, i denne studien, at elevene er snille mot hverandre. Alex trakk frem et eksempel som de arbeider med på trinnet hun jobber. Opplegget på trinnet går ut på å bruke “hemmelig venn”, det vil si at man trekker en lapp med navn på og så skal man gjøre noe ekstra snilt mot denne personen. Hun forteller at dette gir elevene gode erfaringer med å være hyggelig mot alle:

“Vi har brukt “hemmelig venn”, at de trekker et navn og så er det hemmelig. Bare de får lov å vite hvem de har trukket, så skal de gjøre hyggelige ting mot denne personen, og så om en dag eller to, så gjetter de hvem som har vært hyggelig. Og da lærer de jo dette å gi litt komplimenter uten å liksom forvente noe tilbake og gjøre noe hyggelig for andre uten å forvente noe tilbake” (Alex).

Frøy ønsker også at det skal være mye rom for lek i begynneropplæringen. Han ser på leken som en sosial arena der elevene får lært å ta gode valg siden de er i samspill med andre mennesker. Frøy ser derfor på lek som en del av livsmestring, siden man skal lære å leve med andre mennesker:

“Livsmestring i skolesammenheng er jo kunnskapen til å kunne ta de gode valgene. På begynneropplæringen vil det jo si veldig mye gjennom lek. Du lærer jo veldig mye på speiling og hvordan andre unger reagerer på det du gjør. På lek, hvordan vi får til en god lek med god kommunikasjon. Det lærer du med livsmestring [...]. Det er jo egentlig alt, så det er veldig mye det å bare lære å leve, sammen med andre” (Frøy).

## 5.0 Diskusjon

Innledningsvis ble det presentert et forskningsspørsmål som er grunnlaget for intervjuene vi hadde i denne forskningen. Forskningsspørsmålet lød som følgende: "Hvordan forstår og hvordan arbeider fire lærere med livsmestring i skoletiden?". Ut ifra intervjuene som vi har hatt med fire lærere har vi kommet frem til resultatene der hvor lærerne forstår og arbeider med livsmestring som at elevene skal lære *å være rustet for livet, å mestre, å lære følelshåndtering, å la elevene feile* og til slutt *å lære elevene samhold*. I dette kapittelet skal vi se nærmere på resultatene som ble presentert i forrige kapittel opp mot teorien. Oppgaven



vil ta for seg hvert tema fra resultatene og diskutere dette. I neste kapittel vil vi komme med en avsluttende konklusjon og hvordan man kan forske på dette temaet videre.

### 5.1 Å være rustet for livet

Kunnskapsdepartementet (2017) skriver at “livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv”. Det skal bidra til at elevene på best mulig måte lærer seg å håndtere personlige og praktiske utfordringer, samt medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Verdens helseorganisasjon definerer *life skills* som ferdigheter som forbereder et menneske til å leve selvstendig og produktivt i et samfunn (World Health Organization, 2020, s. 17). I denne studiens analyse kom det frem at lærerne mente livsmestring blant annet handler om at elevene skal bli rustet for livet. Kim var klar i sin tale om hva livsmestring handler om: “rett og slett om det å kunne håndtere livet. Dette med å håndtere det som vil komme, det som har vært”. I likhet med Kim er Jo sin forståelse av livsmestring at elevene må “bli rustet for livets opp og nedturer”. Videre mener han at ettersom livet er “urettferdig” må “både barn og voksne erkjenne og så finne sin måte å takle det på” (Jo). Antonovsky sin teori om salutogenese konkluderer med at mennesker som klarer å etablere en OAS (opplevelse av sammenheng) i møte med sine utfordringer er de som viser seg å være motstandsdyktige mot vedvarende belastninger (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 54). Kjernekomponentene i OAS er begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, altså at mennesker forstår sin livsverden og opplever det som forutsigbart, at de har tilstrekkelig med ressurser for å håndtere situasjoner og at deres livsområder oppleves som meningsfullt. Det vil bety at dersom elever opplever kjernekomponentene i OAS i større grad vil være i stand til å håndtere de utfordringene som kommer senere i livet. Dersom elevene skal klare å håndtere det som vil komme når de blir eldre, er det dermed en fordel at de har etablert en opplevelse av sammenheng slik at de faktisk bedre kan takle og stå i utfordrende situasjoner eller opplevelser. Dersom disse ressursene finnes i elevene, vil det uforutsigbare muligens oppleves mer forutsigbart ettersom man har ulike metoder, verktøy og erfaringer med hvordan det kan løses, og på denne måten kan elevene i mindre grad bli definert av dårlige opplevelser som de ikke håndterte. De har erfart og lært seg ressurser og verktøy som kan bidra til å takle oppturer så godt som nedturer. Videre trekker Kim frem dette med å “ivareta deg selv, men også ivareta dem rundt deg som betyr noe, alle i samfunnet egentlig”. (Kim). Det at elevene vet hvordan de skal ta vare på seg selv kan gi de forutsigbarhet.

Alex fremhever at elevene må lære å håndtere situasjoner. Hun mener dette også handler om livsmestring. “Snakke om hva de tenkte, hva var det som skjedde, hvorfor ble det sånn hvis noen har blitt sinna” (Alex). Hun mener dette er viktig på bakgrunn av at elevene får tenkt- og reflektert over “hva skjedde, hva var gode ting som skjedde ut av det, hva var dumme ting som skjedde ut av det, hva gjorde du rett og hva kunne blitt gjort annerledes”. Det å få reflektert over egne følelser, hva skjedde og hvorfor skjedde det gir elever bedre innsikt i egne tanker og handlingsmønstre. Det å ha denne bevisstheten vil kunne bidra til å bedre forstå seg selv og sine reaksjonsmønstre, som igjen kan bidra til å bedre håndtere situasjoner eller hvorfor det gikk galt. Frøy snakker om en rekke elementer hun mener hører til begrepet livsmestring. Her nevner han at elevene skal lære seg å “håndtere konflikter”, “hvordan du skal håndtere din egen kropp”, “hvordan du er i sosiale sammenhenger”. Han oppsummerer det hele med at livsmestring, for han, generelt handler om at elevene skal klare å “bli et voksent menneske som kan leve i et samfunn med andre” (Frøy). Man vil ikke bevege seg i retning av den salutogene enden ved å bare ha lite av risikofaktorer (Antonovsky, 2012, s. 30). Som Antonovsky beskriver, vi må heller se på og kartlegge hva som bidrar til helse, og fokusere mindre på hva som forårsaker sykdom (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 54). Livet er fullt av små og store problemer, utfordringer og vansker, så i stedet for å prøve å unngå vanskelig situasjoner bør de heller konfronteres ved å gi forståelse og verktøy til å håndtere dem. Det at Alex gjennomgår hendelsen sammen med eleven, kan gi eleven større forståelse for hva som faktisk skjedde og hvor det gikk galt. Problemet som oppstod blir forsøkt løst, altså en form for “helsefremming” ettersom elevens refleksjoner rundt situasjonen kan overføres til lignende situasjoner ved en senere anledning.

Kim og Jo hevdet også at det å ikke gi opp, selv om ting er vanskelig, er et viktig aspekt for livsmestring. Kim forteller at det å ikke forstå ikke er det samme som å feile, dersom man er nysgjerrig og ønsker å få det til. I likhet med Kim snakker Jo om at det å lære seg å ikke gi opp er et “verktøy du må ha med deg videre i livet”, og at elevene må lære å stå i noe som kan oppleves vanskelig (Jo). Banduras teori om self-efficacy mener at hva du føler, tror og tenker påvirker hva du velger å gjøre (Bandura, 1986, referert i Imsen, 2014, s. 106). Dine oppfatninger om deg selv er med på å bestemme hva du tror du kan oppnå eller mestre (Bandura, 1997, s. 36). Det handler mer om hva du tror du kan mestre eller oppnå, enn hva du faktisk mestrer. Ifølge Bandura er elevenes oppfatning av seg og sine evner viktigere enn mye annet. Ved at de får erfaringer med å stå i noe de først opplevde som vanskelig, men som de til slutt klarte å løse, kan være med på å støtte opp deres positive tanker om egne evner.

Videre skriver Bandura at jo tidligere og oftere man opplever mestring, jo bedre håndterer man motgang og feil, og at denne erfaringen kan overføres til andre situasjoner der innsatsen reduseres (Bandura, 1977, s. 195). Det vil si at dersom elevene opplever motstand, men står i det og til tross for vanskene mestrer det de gjør, vil i større grad stå i lignende situasjoner senere. De har nemlig styrket sin self-efficacy, altså mestringsforventning, og vil dermed i større grad være mer positiv innstilt til nye og muligens større utfordringer. De større utfordringene dukker i stor sannsynlighet opp ett eller annet sted i livet, og det handler da om at elevene er rustet til å kunne håndtere disse på en god måte.

## 5.2 Å mestre livet

Ifølge Verdens helseorganisasjon må mennesker ha noen livsferdigheter for å mestre livet sitt (World Health Organization, 2020, s. 17). Disse ferdighetene er kommunikasjon og relasjonskompetanse, kritisk tenkning og handlingskompetanse, og mestringskompetanse og selvmedfølelse (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50). I tillegg til Verdens helseorganisasjon sin definisjon av *life skills* har vi Kunnskapsdepartementet (2017) sin definisjon av livsmestring: “å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har av betydning for mestring av eget liv”. I tillegg til å være rustet for livet kom det frem i analysen at lærerne mente livsmestring også handlet om å mestre livet. De trakk frem ulike aspekter av hva det å mestre livet innebar. Kim var opptatt av å ha “stor takhøyde”, som blant annet innebar at elevene skulle akseptere seg selv og andre. Hun mener dette er viktig for at elevene skal “lære seg til at jeg er meg, med meg og mitt, og det skal det være plass til” (Kim). Elevene skal “tolerere at vi er forskjellige, at det er rom for det” (Kim).

Jo sin forståelse av livsmestring er blant annet at elevene skal “mestre alle aspekter ved livet” og “du skal klare deg som voksen”. Videre trekker han frem at det innebærer å “håndtere tanker og følelser, tåler motgang”, og det å ha forståelse for når ting kan bli for vanskelig eller vondt at “du kan be om hjelp” (Jo). Det Jo sier her kan ses i likhet med det Verdens helseorganisasjon skriver om *life skills*. Verdens helseorganisasjon mener mennesker trenger mestringskompetanse og selvmedfølelse, som vil si at du skal kunne “bygge selvtillit, selvinnsikt, håndtere følelser, stress og endringer” (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50). Elevene trenger dermed erfaringer og verktøy for å håndtere tankene og følelsene sine slik at de blir mer bevisst på hvordan de kjennes, føles, og samtidig hvordan de kan løses. Dersom dette er etablert vil det si at de mest sannsynlig lettere klarer å håndtere det på en god måte når det dukker opp. Det å oppleve motgang kan jo føles både vanskelig og stressende.

Vi kan trekke likheter mellom det å mestre livet og Aristoteles sitt verk, den nikomakiske etikk der han prøvde å svare på hva det gode liv er. Aristoteles mente at “all menneskelig handling er målrettet, og at det finnes et enkelt høyeste mål som all aktivitet er rettet mot” (Aristoteles, 2013, s. 294). Med mål mener han eudaimonia, altså lykke. Lykken er å lykkes ifølge Aristoteles (Aristoteles, 2013, s. 295). Det vil si at menneskers handlinger er basert på hva som kan bringe oss lykke, fordi dette er det høyeste målet som kan oppnås. Aristoteles skriver at de som har lykke lever et svært godt liv og opplever det som tilfredsstillende fordi alt går bra i livet (Aristoteles, 2014, s. 340). Som Jo sier når han snakker om livsmestring, elevene må “øve på å ta gode valg”. Dette mener han elevene gjør ved å “reflektere” over valgene sine, men samtidig få elevene til å ta “ansvar for valget” og lære seg til å “gjøre det godt igjen”. Dette mener Jo det er god læring i. Selv om alle handlinger er målrettet mot det høyeste mål betyr ikke det nødvendigvis at man ikke må øve på å ta gode valg for seg selv. I tillegg til “god selvfølelse” mener Alex at livsmestring i begynneropplæringen i stor grad handler om å “mestre skolen” og “det sosiale på skolen”. Hun trekker også frem det “følelsesmessige”, “vennskap” og “mestre det å være i samhold med andre”. I likhet med Alex mener Frøy også at det sosiale er en viktig del av livsmestring i begynneropplæringen. Frøy hevder at “de gode sosiale relasjonene” er avgjørende for at de skal “mestre det sosiale fellesskapet” ettersom “alt handler om å lære seg å leve sammen med de andre”.

Det at Alex mener elevene må oppleve “god selvfølelse” støttes også av Bandura sin teori om Self-efficacy. Alex mener det er viktig at elevene opplever at de “får til det de får beskjed om å gjøre”. Hvilken oppfatning du har om deg selv påvirker hva du tror du kan oppnå (Bandura, 1997, s. 36-37). Hun mener elevene kan “føle seg dumme” dersom de ikke skjønner noe, eller står helt fast når de jobber med skolerelaterte oppgaver. Bandura mener at opplevelsen av suksess vil øke opplevelsen av mestring samtidig som gjentatte feil bidrar til å redusere denne opplevelsen, spesielt dersom det skjer tidlig (Bandura, 1977, s. 195). Begynneropplæringen er de fire første skoleårene til elevene. Det at elevene får opplevelsen av “god selvfølelse” og at de får til de oppgavene som blir gitt er dermed viktig for deres mestringsfølelse og mestringsforventning, både nå og senere i livet. Erfaringer om at vanskelige hindringer kan mestres dersom innsatsen vedvarer kan bidra til økt self-efficacy, som igjen kan overføres til andre situasjoner der innsatsen blir redusert på grunn av personlige utilstrekkeligheter (Bandura, 1977, s. 195). Det vil bety at dersom elever opplever mestring til tross for motgang eller vanskeligheter øker deres mestringsforventning. Denne mestringsforventningen kan

bidra til å styrke deres følelse om suksess, og muligens også selvfølelse ettersom de mestrer ting til tross for at de er vanskelige eller virker umulige. Bandura skriver også at denne mestringsforventningen kan overføres til andre situasjoner, som vil bety at denne følelsen er med elevene videre i livet. Dersom de etablerer en tro på seg selv tidlig i livet vil dette hjelpe dem i situasjoner når de blir eldre, og at de dermed i større grad har tro på at de mestrer utfordrende aktiviteter eller vanskelige situasjoner når de blir eldre. Under intervjuet med Kim ble det nevnt et eksempel fra en av hennes tidligere elever. Denne eleven fortalte at Kim hadde hatt så troen på og forventninger til eleven at “jeg trodde jeg var god i matte, jeg, for at du sa jeg var dritgod”. Dette er svært sammenlignbart med det Bandura skriver om verbal overbevisning. Han mener at atferden til mennesker ledes til å tro at de kan mestre det som tidligere har overveldet dem (Bandura, 1977, s. 198). I Kim sitt eksempel har eleven fått forventninger til å mestre matematikk på bakgrunn av at hun har oppmuntret eleven og overbevist om at dette er overkommelig. Ifølge Banduras teori vil dette kunne påvirke elevens self-efficacy, og dermed innsatsen som legges ned. De som er overbevist om at de har evnene til å kunne mestre vanskelige situasjoner, og samtidig får bistand for å effektivisere handlingene, vil legge ned en større innsats enn de som kun mottar bistand (Bandura, 1977, s. 198).

### 5.3 Å lære bort følelseshåndtering

Det å lære bort følelseshåndtering var et av resultatene som kom frem av analysen. I temaet å lære bort følelseshåndtering kom det frem at lærerne forstår og arbeider med livsmestring ved å snakke om følelser med elevene, det å håndtere en situasjon var også et subtema som gikk igjen i analysen og til slutt er det å kjenne igjen følelser noe som lærerne snakket om i intervjuet. Jo fortalte at han vil at elevene hans skal få lov til å kjenne på følelser og at det er lov til å reagere med følelser, men da, mente Jo, må man også vite hvordan man skal bruke følelsene sine og det å kunne håndtere dem. I overordnet del av læreplanen blir livsmestring beskrevet som det “å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det at Jo ønsker at elevene skal ha en kontroll over sine følelser og vite hvordan de bruker det, kan sammenlignes med at man skal kunne påvirke og forstå faktorer for livet. Elevene vil kunne dukke opp i ulike situasjoner i livet sitt der mange følelser kommer frem, da vil det, som Jo sier, være nyttig å kunne håndtere dem på en mer passende måte for situasjonen. I teorikapitlet ble det presentert Verdens helseorganisasjon sin definisjon for livsmestring. Ifølge Verdens helseorganisasjon er det tre livsferdigheter som skulle bidra til at vi mennesker skal mestre livene våre (Bjørndal

& Bergan, 2020, s. 50). Den første livsferdigheten er kommunikasjon og relasjonskompetanse. Sett i lys av når Jo snakker om at han er opptatt av at elevene hans skal få lov til å kjenne på følelser og samtidig lære seg hvordan, vil det ifølge Verdens helseorganisasjon kunne bidra til at elevene opplever livsmestring. Dette er fordi ved at man har den første livsferdigheten så skal man kunne, blant annet, uttrykke følelser, anerkjenne, påvirke, løse konflikter og sette seg i andres situasjoner (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50). I likhet med Jo, mener også Alex at det er viktig å lære elevene å håndtere følelsene sine. Hun har jobbet med at elevene skal kunne og vite om følelser, og nå som de kan det er de mer opptatt av å lære elevene å håndtere dem. Den siste livsferdigheten vi mennesker skal ha for å lære oss å mestre livet er mestringskompetanse og selvfølelse, der skal man blant annet ha selvinnsikt og håndtere følelser (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50). Ved at både Jo og Alex er opptatt av at elevene sine skal kunne håndtere følelsene sine, så vil de samtidig, hvis man ser på Verdens helseorganisasjon sin mening for livsmestring, lære elevene å kunne håndtere livene sine. Nettopp fordi de lærer seg å kjenne på følelser og håndtere dem riktig i ulike situasjoner.

Livsmestring blir også beskrevet som noe som skal "bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte [...]. 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" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Frøy er klar i sin tale når han snakker om følelshåndtering, han ser på det slik at når elevene lærer at når man blir sint så skal man håndtere situasjonen på en annen måte enn å slå, da er Frøy klar på at det er livsmestring. Når Frøy sier at livsmestring er blant annet det å lære seg å håndtere ulike situasjoner, er han i tråd med det utdanningsdirektoratet mener er livsmestring. Man kan se det slik at Frøy mener at det er livsmestring når elevene lærer å håndtere medgang og motgang. Videre blir det presisert av Kunnskapsdepartementet (2017) at livsmestring dreier seg om verdivalg og betydningen av meningen i livet. Frøy er opptatt av at elevene skal lære seg selv å ta de valgene når de kommer i situasjoner som de må håndtere. Frøy kan på den ene siden veilede elevene i å lære seg hvordan man håndtere situasjoner, og at man ikke kan slå andre når man blir sint. Men det vil nok kunne være litt vanskeligere for Frøy å lære elevene hva meningen med livet er. For ifølge Viktor Frankl så kan man ikke gi svar på hva meningen med livet er for andre, det er noe man selv må oppdage (Frankl, 2019, s. 155). Men på den andre siden kan Frøy veilede elevene til å ta riktige valg i livet, slik at elevene selv oppdager

hva som er rett og galt for dem og dermed få en forståelse for hva som er meningen med livene deres. Som skrevet i teorikapitlet mener Frankl at man kan forstå meningen med livet gjennom å bli skuffet eller frustrert, man vil oppleve en eksistensiell frustrasjon (Frankl, 2019, s. 157). Både Frøy og Kim snakker om hvordan de lærer bort elevene følelseshåndtering når de er i, det Frankl kaller en eksistensiell frustrasjon, en situasjon der følelsene kan ta overhånd. Frøy, på sin side, er opptatt av å snakke om hva man kan gjøre i stedet for å utagere og heller bruke ord, mens Kim er opptatt av å bruke seg selv som et eksempel. Når Kim snakker med elevene sine i klasserommet om hvordan de har håndtert en situasjon som elevene følte var dumt eller de var sårbare, kan hun si hvordan hun reagerer og føler i lignende situasjoner eller i en helt annen situasjon. Alle de fire lærerne i studien snakket om viktigheten ved å lære elevene om å snakke om følelser og håndtere disse på en riktig måte. Teorien om salutogenese går også ut på at man ikke vil gå i riktig retning av helseenden hvis man ikke opplever noen form for risiko. Teorien tar som sagt for seg at det å håndtere stressfaktorer vil hjelpe mennesker å drive i retning av helseenden på kontinuumet (Antonovsky, 2012, s. 30). Når lærerne lærer elever å håndtere ulike situasjoner, vil de også kunne hjelpe de med å følge god mestring, fordi Antonovsky mente at når man tilpasser seg miljøer, selv med stressfaktorer, så vil man også kunne oppleve god mestring. Man retter oppmerksomheten mot mestringsressurser, hvordan man kan takle stress eller uventet forhold, slik at man kan gå i den retningen av helseenden på kontinuumet (Antonovsky, 2012, s. 36). Når lærerne i studien snakker om at elevene skal lære seg å håndtere og tilpasse seg situasjonen, vil de ha en salutogen tankegang. De ser mer på hvordan man kan tilpasse seg miljøet og bedre situasjonen ut ifra det. Ved at både Kunnskapsdepartementet og Verdens helseorganisasjon definerer livsmestring ved blant annet at det dreier seg om å håndtere ulike situasjoner og kjenne på følelsene sine, og samtidig finne meningen med livet, vil det å lære elevene hvordan de skal takle det å kjenne på følelsene sine og ta gode valg når man er i en situasjon være i tråd med definisjonen til Kunnskapsdepartementet og Verdens helseorganisasjon.

#### 5.4 Å la elevene feile

Det å lage rom for at man kan feile var noe tre av fire lærere i studien nevnte når de snakket om hvordan de forsto og arbeidet med livsmestring. Å la elevene feile var som sagt også noe Jo oppfattet som en del av livsmestring. I noen av hans undervisning så klassen på filmsnutter av en figur som møtte på vanskelige utfordringer og ville helst gi opp. Jo kunne si til elevene sine at “får du ikke til noe med en gang, så må du prøve igjen og igjen, helt til du får det til”

(Jo). Det å kunne ha tro på seg selv og ha en tanke om at denne situasjonen er noe jeg kan mestre, så vil det kunne bidra til at elevene tar del i situasjonen og møter dem på en bedre måte enn om de møtte situasjonen med en mistro til seg selv. Ved å ha tro på det man gjør vil man oppleve self-efficacy (Bandura, 1977, s. 194). Når Jo underviser elevene, der elevene får reflektert over temaet “å ikke gi opp” vil de kunne oppleve self-efficacy når de møter på situasjoner de i utgangspunktet ville ha gitt opp på, men fortsetter å prøve og ha troen på seg selv. I den nye læreplanverkets overordnede del som handler om folkehelse og livsmestring står det at livsmestring dreier seg blant annet om at “temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Jo er opptatt av at elevene sine ikke skal gi opp og ifølge self-efficacy så vil man oppleve mestring ved å ha troen på seg selv. Aron Antonovsky mente at de som var mest motstandsdyktige klarte å oppleve sammenheng når de møtte på utfordrende situasjoner (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 54). Ved at elevene stadig møter på motstand, men samtidig ikke gi opp, vil det kanskje kunne lære dem å være mer motstandsdyktige. Aron Antonovsky så at meningsfullhet for mennesker hadde størst betydning for å oppleve sammenheng (Antonovsky, 2012, s. 44). Sett i lys av Jo sitt fokus på at elevene skal lære å ikke gi opp vil det være avgjørende, ifølge Antonovsky sin teori, at de opplever mening i situasjonene de er i. Andre aktuelle temaer innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er blant annet at elevene utvikler en forståelse for hva “betydningen av mening i livet” er (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Viktor Frankl sin teori om hva meningen med livet er at mennesker opplever mening når de har et personlig ønske om en fremtid (Frankl, 2019, s. 16). Frankl mener at ved å oppdage meningen med livet kan det gjøre på tre forskjellige måter. Den første måten å oppdage meningen med livet på er å *utføre en handling*, det kan sees på som en ytelse eller prestasjoner (Frankl, 2019, s. 168). Når elevene utfører en oppgave eller en handling som de synes er vanskelig eller utfordrende, sier Jo i intervjuet at han noen ganger opplever at elevene heller ønsker å gi opp oppgaven enn å prøve helt til de får det til. Når elevene til Jo endelig klarer oppgaven de først feilet på, eller ikke klarte, vil de kunne oppleve en mening ved at de har utført en handling. Ifølge Viktor Frankl sin teori vil elevene kunne oppdage meningen med livet ved at de utfører handlingen som de først feilet. Elevene tar del i diskusjonen med Jo når de snakker om filmsnuttene, om figuren som har lyst til å gi opp. Når de selv kommer i en lignende situasjon har de en mulighet for å bruke verktøyet og prøve å gjøre oppgaven en gang til. Hvis de så klarer oppgaven denne gangen vil de kanskje oppleve mening med det de gjør og dermed oppleve sammenheng mellom det å feile og det å ikke gi opp, for så å mestre. I likhet med Jo



sin undervisning og diskusjoner rundt det å ikke gi opp, har Kim også en lignende tilnærming til det fenomenet. Kim trakk frem viktigheten i å ikke gi opp. Hun snakket om hvordan det kan være lett for elevene å tenke at de vil gi opp når de møter på oppgaver de synes er vanskelig, og at det her er viktig for elevene å lære at man ikke skal gi så fort opp. Albert Bandura sin teori om self-efficacy handler om troen på deg selv og hva du kan oppnå under forskjellige omstendigheter. Han var ikke så opptatt av hva man faktisk mestrer, men rettet heller fokus på hva man tror og tenker seg om hvilke muligheter du har til å mestre eller oppnå (Bandura, 1977, s. 194). Sett ut ifra denne teorien passer tankegangen til de lærerne som mente at det å la eleven feile var en måte å forstå og arbeide med livsmestring. Bandura mente at mennesker ofte unngår utfordrende eller truende situasjoner som de ikke selv tror at de kan mestre, men man vil heller ta del i utfordringen når man ser at man kan håndtere situasjonen eller aktiviteten (Bandura, 1977, s. 194). Ved at Kim ønsker at elevene sine skal lære å ikke gi opp, vil elevene, ifølge Bandura, kunne oppleve self-efficacy. Elevene vil kunne begynne å tro på sine egne evner når de ser at de mestrer situasjonen, selv om de i starten hadde lyst til å gi opp. Med økt self-efficacy vil elevene etter hvert også kunne overføre denne troen på egne evner over i andre situasjoner eller aktiviteter. Ved å tro på sine egne evner når de gjennomfører en handling som de først ikke klarte, vil de også kunne oppdage meningen fordi de kan se en fremtid der de selv klarer utfordrende oppgaver. Victor Frankl mente at meningen med livet er å ha et personlig ønske om en fremtid og at dette kan oppnås ved å blant annet utføre en handling (Frankl, 2019, s. 168). Når man ser dette ut ifra Kunnskapsdepartementet sin definisjon av begrepet livsmestring, vil det at lærerne oppfordrer og veileder elevene til å gjennomføre handlinger som de kanskje synes er utfordrende, også være med på at elevene opplever livsmestring.

Frøy sa så fint når han snakket om livsmestring: "Unge må feile. De må få lov til å feile masse. For så å lære av det" (Frøy). Self-efficacy handler også om forventningen om mestring og hvor mye forventningen om mestring påvirker hvor mye innsats man legger i oppgaven, samtidig så påvirker det også hvor lenge man holder ut når man møter på hindringer (Bandura, 1977, s. 194). På den ene siden vil forventningene om mestring kunne øke siden elevene vet at det er trygt for dem å kunne feile, fordi det er ingen skam i å feile. Men på den andre siden vil det også kunne påvirke hvor mye innsats og hvor lenge de holder ut hvis de hele tiden feiler og ikke får det til. Frøy mente at hvis elevene feilet ville de få en ny sjanse til å prøve på nytt for så å kunne lære av situasjonen. Ved at elevene får nye sjanser til å lære vil styrken til deres self-efficacy øke siden de gjør nye forsøk på å mestre oppgaven. For styrken

på self-efficacy kan bli sterkere når man fortsetter på en oppgave som er utfordrende, som man til slutt klarer og dermed opplever mestring av noe som man egentlig ikke klarte fra før av (Bandura, 1977, s. 193). Kim forteller at hun opplever mange elever som blir frustrerte av å ikke klare oppgavene og som ser på det å ikke klare oppgaven og spørre om hjelp som å feile. Forventninger til å mestre er, ifølge Bandura, basert på fem informasjonskilder; tidligere erfaring, vikarierende erfaringer, verbal overbevisning, emosjonelle forhold og personens tolkning (Imsen, 2014, s. 353). Når elevene til Kim blir frustrerte over å feile sier hun til elevene at “du får ikke si til deg selv at du har feilet, for det er faktisk den måten du kan vokse på”. Ved å oppmuntre elevene til å tenke mer positivt på situasjonen bruker hun det Bandura kaller verbal overbevisning. Han mener at når man bruker verbal overbevisning prøver man å påvirke andre til å tro at de kan mestre noe som de ikke har klart før (Bandura, 1977, s. 198). Når Kim prøver å overbevise elevene om at de lærer når de ikke klarer noe, eller spør om hjelp, kan dette føre til at elevene begynner å tro på egen mestring. Bandura mener at når du tror du får noe til, selv om det er med hjelp fra andre, vil det kunne påvirke deg i en positiv retning slik at du legger ned en større innsats i situasjonen, enn om du ikke tror på deg selv (Bandura, 1977, s. 198). Elevene til Kim vil dermed kunne oppleve eller forvente mestring når hun er med på å verbalt overbevise elevene om å tro på seg selv. Det å feile, eller å ikke få til noe, kan oppleves som motgang. Motgang er ifølge kunnskapsdepartementet (2017) noe elevene skal lære seg å håndtere gjennom det tverrfaglige temaet i skolen, folkehelse og livsmestring.

### 5.5 Å lære elevene samhold

Det siste temaet som dukket opp i resultatene for analysen er å lære elevene samhold. Da lærerne som ble intervjuet ble spurt om hvordan de jobbet med livsmestring i skoletiden, svarte tre av fire lærere at det blant annet var viktig for dem at elevene skulle lære seg å samarbeide. Kunnskapsdepartementet (2017) mener mellommenneskelige relasjoner, det å kunne sette grenser og samtidig respektere andres, og å håndtere relasjoner er en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Verdens helseorganisasjon mener også at *life skills* skal hjelpe oss med å forholde oss på positive måter til mennesker vi samhandler med (World Health Organization, 2020, s. 18). Det at elevene får gode erfaringer med å være hyggelig mot alle er noe Alex jobber med i sitt klasserom. Under intervjuet fortalte hun om bruken av “hemmelig venn” der elevene skal gjøre hyggelige ting til en annen elev i klassen uten at denne eleven vet om det. Ved å gjøre dette mener Alex at elevene lærer å gi komplimenter og være ekstra hyggelige uten å forvente noe tilbake. Et klasserom er satt

sammen av flere ulike elever, der noen relasjoner er bedre enn andre. Elevene blir dermed utfordret til å gjøre fine ting og være ekstra hyggelige mot andre elever, også mot elever som ikke nødvendigvis er ens beste venn. Til tross for at dette ikke kommer fra eget initiativ fra elevene vil det muligens bidra til erfaringer om at det er hyggelig å glede andre, og samtidig bli gledet av andre. Aristoteles nevner at vennskap kan være en dyd. Han mener dette er nødvendig for å leve ettersom det mest sannsynlig ikke er noen som ønsker et liv uten vennskap til tross for at man har alt godt (Aristoteles, 2013, s. 209). Det å få komplimenter eller å oppleve at andre er hyggelige mot deg er alltid en god følelse, om du er barn eller voksen. Det at Alex gir elevene disse erfaringene, og de virker hos elevene, vil det kunne bidra til gode relasjoner i klasserommet som igjen bidrar til et godt samhold mellom elevene. For det er som Aristoteles sier, mennesker er et sosialt vesen og lever naturlig sammen med andre, og ingen velger alt det gode i ensomhet (Aristoteles, 2013, s. 253). De sosiale omgivelsene og menneskene du omgås med har definitivt en betydning for hvordan du har det.

Viktigheten av å kunne samarbeide blir trukket frem av Kim og Frøy. Frøy retter oppmerksomheten fra det rent faglige og mer mot det mellommenneskelige. Hun mener det er viktig at elevene “klarere å snakke sammen” (Frøy). Livsferdigheten kommunikasjon og relasjonskompetanse er en av ferdighetene som defineres i *life skills* (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50). Med denne ferdigheten vil man kunne “uttrykke følelser, gi respons, lytte aktivt, anerkjenne, forhandle, påvirke, løse konflikter, sette grenser og sette seg i andres situasjon” (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50). For å kunne snakke godt sammen er man nødt til å lytte til hva den andre sier og samtidig klare å uttrykke det en selv føler og tenker. I samarbeidsoppgaver, der man skal komme frem til enighet, er man også nødt til å forhandle seg frem til et svar der begge er fornøyd. I løpet av livet møter vi på flere situasjoner der vi må samarbeide, både med venner og folk du ikke kjenner så godt. For elever i begynneropplæringen kan dette være senere i skoleløpet, eller når de en dag blir voksne og må samarbeide i arbeidslivet.

Lek som en del av livsmestring var også et element som dukket opp i resultatene av analysen. Frøy mente at livsmestring i skolesammenheng vil si at elevene tilegner seg kunnskap til å ta gode valg, mye av denne kunnskapen, mente Frøy, fikk elevene gjennom lek. Han sa at når barn leker så lærer de hvordan speile andre og elevene får se hvordan andre elever kan reagere på ting du selv gjør i leken. Man kan se dette utsagnet opp mot teorien til Bandura, der han

skriver om vikarierende erfaringer. Bandura mente at barn sammenligner seg med andre når de observerer at noen andre utfører samme type oppgaver som seg selv (Bandura, 1977, s. 197). Han skriver blant annet om at når man ser noen andre gjør en utfordrende oppgave, uten at det vil få noen negative konsekvenser, så kan det gjøre slik at man selv også vil forbedre seg og begi seg ut på de utfordrende oppgavene man har observert andre gjøre. Når Frøy mener lek i begynneropplæringen bidrar til livsmestring fordi man speiler andre elever og ser hva de gjør, mener også Bandura at ved å observere andre mennesker vil man få en økt følelse av self-efficacy fordi man ser andre klarer å lykkes, man kan dermed få en større tro på seg selv, noe som vil være motiverende for at du selv skal klare en tilsvarende oppgave (Bandura, 1977, s. 197). I likhet med lek, kan man også se på samarbeid som en måte å oppleve self-efficacy ved hjelp av vikarierende erfaring. I intervjuet snakker Kim om hvordan det å samarbeide i matematikk vil kunne hjelpe elevene med å løse oppgaver lettere. I lys av vikarierende erfaringer vil også elevene kunne se at andre løser oppgaver de selv synes er utfordrende, og dermed få en motivasjon til å selv kunne klare å løse oppgavene.

## 6.0 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne studien var å få et innblikk i læreres forståelse, erfaringer og refleksjoner om begrepet livsmestring i begynneropplæringen. For å belyse problemstillingen: "Hvordan implementerer læreren det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen?" formulerte vi følgende forskningsspørsmål: "Hvordan forstår og hvordan arbeider fire lærere med livsmestring i skoletiden?".

Våre resultater viser at de fire lærerne forstår og arbeider med livsmestring i begynneropplæringen blant annet ved at elevene skal være rustet for det som kommer i livet, det å mestre livet her og nå, følelshåndtering, å skape rom for å feile og det å skape et godt samhold. Dette er i likhet med det Kunnskapsdepartementet (2017) beskrivelser av livsmestring: "livsmestring dreier seg å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv" og at "temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte". Det å være rustet for livet handler om at elevene må kunne håndtere både oppturer og nedturer i livet sitt, å håndtere ulike følelser og situasjoner eller konflikter. Det å mestre livet betyr, i denne studien, å oppleve god selvfølelse, opplevelsen av mestring, det å lære sosiale ferdigheter og det å ta gode valg for seg selv. Å lære følelshåndtering er viktig for at

elevene skal kunne kjenne igjen og snakke om følelser i tillegg til å håndtere situasjoner. Her kom det frem at alle de fire lærerne bruker samtaler, vel og merke på ulike måter, i undervisningssituasjoner for å lære elevene dette. To av lærerne trakk også frem effekten av å tegne eller illustrere følelser, som et verktøy for at elevene skal lære seg å kjenne dem igjen slik at de etter hvert kan lære å håndtere dem. Våre resultater viser også at tre av de fire lærerne forstår og arbeider med livsmestring i begynneropplæringen ved å la elevene feile. Dette mente de var viktig for at elevene skulle få erfaringer med å stå i noe, lære å be om hjelp, det å ikke gi opp og at du kan mestre noe ved å feile først. Ved at de får erfaringer fra dette mener de tre lærerne at det kan hjelpe elevene med å ikke gi opp i situasjoner de føler håpløshet, da det kan bidra til at elevene møter motgang på en bedre måte og klarer å stå i en oppgave som de kanskje syntes er mer utfordrende over tid. Dette vil igjen bidra til at de får en følelse av at de mestrer noe nytt eller at de mestrer noe som de ikke klarte fra før av. En av lærerne presiserer også at det å feile er en måte de kan vokse på. Å lære elevene samhold er en måte våre lærere forstår og arbeider med livsmestring i begynneropplæringen. Det innebærer at elevene lærer gjennom lek, det å lære seg å samarbeide og det å være snille mot alle.

Hvis vi ser på Kunnskapsdepartementet sin definisjon om livsmestring og det som blir sagt av de fire lærerne som er med i studien, kan vi se at det er store likheter mellom det Kunnskapsdepartementet mener livsmestring er og hvordan våre informanter i studien forstår og arbeider med livsmestring i skolen. De fire lærerne var alle enige om at livsmestring er et stort og omfattende tema, men som de samtidig synes er et svært viktig tema i skolen. Det er jo tross alt svært viktig at elevene opplever livsmestring slik at de har best mulig forutsetninger for å leve et langt og fint liv.

## 6.1 Videre forskning

I denne studien har vi tatt for oss fire læreres forståelse av livsmestring i begynneropplæringen, og hvordan de arbeider med dette. Til tross for at vi kun hadde et lite utvalg av informanter, har vi fått bedre innsikt i hvordan de forstår begrepet og hvordan de jobber med dette i skolen. Det er også viktig for oss å presisere at til tross for at vi opplever bedre innsikt i temaet, sier den ikke noe om hvordan mangfoldet av lærere i den norske skolen forstår og arbeider med livsmestring i begynneropplæringen. Ettersom resultatene i denne studien kun viser et utvalg av fire lærere ville det vært interessant å få enda bredere innsikt ved å gjennomføre en større studie med enda fler/ et stort antall informanter. Ved å ha med

fler informanter i studien kan man på den måten ha sett om det finnes generalitet i studien, fordi man vil ha et bredere representativt utvalg på grunn av flere informanter.

For å avgrense vår studie valgte vi å kun se på livsmestring til tross for at det er en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det kunne også vært interessant å undersøke hele det tverrfaglige temaet og ikke bare livsmestring, slik vi har gjort. Det kunne gitt oss bredere og større innsikt i det tverrfaglige temaet, og samtidig bidratt som en veiledning og gitt oss råd til hvordan det kan jobbes med i skolen og hva lærere har erfart at fungerer.

Underveis i denne studien har vi også oppdaget en annen retning vi gjerne skulle hatt større innsikt i. Med tanke på at denne studien innebærer lærerens perspektiv av temaet, ville en studie som tar for seg elevenes perspektiv vært svært spennende og lærerikt. Det ville gitt oss god informasjon å rette lyset mot elevenes oppfatning av livsmestring, hvordan de opplever det og hva som gir dem kunnskap og erfaringer for å faktisk bedre mestre sitt eget liv. Dette ville kunne bidratt til mer håndfaste måter, metoder og verktøy å lære bort livsmestring på. Det er jo tross alt elevene som skal lære livsmestring.

## 6.2 Avsluttende refleksjoner

Til tross for at vi har forsøkt å gjennomføre denne studien etter beste evne har vi noen innvendinger å komme med. Ved få intervjupersoner i forskningen er en vanlig innvending at resultatene ikke kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 189). Som nevnt tidligere er vår studie basert på fire læreres tolkninger, erfaringer og arbeidsmåter. Vi kan med andre ord ikke påstå at studien innebærer en høy grad av generalisering. Hvis vi hadde hatt med flere informanter i studien kunne det vært et verdifullt bidrag som kunne ha gitt flere nyanser til hvordan læreren implementerer livsmestring i begynneropplæringen, og hvordan de forstår og arbeider med dette i skoletiden. Selv om utvalget av informanter er lite, er fortsatt refleksjonene, erfaringene og deres meninger troverdige siden det handler om den enkeltes livsverden. Det teoretiske grunnlaget for denne studien er også kun en måte å beskrive betydning av livsmestring på. Det finnes mest sannsynlig andre teoretiske perspektiver som gir innsikt og beskriver viktigheten av livsmestring i en skolesammenheng.

For å avslutte våre refleksjoner om studien ønsker vi å dele hvilken betydning den har hatt for oss. Livsmestring kom inn i læreplanverket i 2020 som temaet folkehelse og livsmestring,

som ett av tre tverrfaglige temaer. Til tross for at Kunnskapsdepartementet definerer og beskriver temaet sier det lite om hvordan det faktisk skal og bør jobbes med i skolen. Vel og merke finnes det tidligere studier på hva som kan fungere, og hvordan det kan jobbes med. Gjennom arbeidet med denne studien føler vi at vi har fått enda dypere forståelse av temaet, både gjennom vårt teoretiske grunnlag og selvfølgelig våre fire læreres erfaringer og refleksjoner om egen praksis. Vårt personlige mål med studien var å bli enda bedre rustet og forberedt på å få implementert livsmestring inn i alle timer. Vi ønsker å bidra til å gi våre fremtidige elever best mulige forutsetninger for at de skal leve et godt og fint liv, som de selv føler at de mestrer. Det største grunnlaget for at det skal skje føler vi at vi har lagt nå. Etter å ha jobbet med denne studien i et halvt år er vi er ganske sikre på at vi har et tema i skolen vi anser som ekstra viktig, som vi alltid vil ha i bakhodet og som vil stå i sentrum for all vår fremtidig undervisning: Livsmestring!

## Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Oves.). Gyldendal akademisk.
- Aristoteles. (2013) *Den nikomakiske etikk* (A. Stigen, A. & Ø. Rabbås, Oves.). Vidarforlaget
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 1977, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers Inc., U.S.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm
- Bjørndal, K. E. W. & Bergan, V. (2020). Livsmestring - hva kan det romme?. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom: for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 45-59). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2022, 06. september). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Frankl, V. (2019). *Livet er mening* (J. B. Hygen, Overs.). Arneberg Forlag, imprint i Cappelen Damm.
- Horverak, M. O. (2020). Developing Resilience and Life Mastery Skills in the Classroom -A Multiple-Case Study Comparing a Norwegian and a Peruvian Context. *IICEHawaii2020 Conference Proceedings*. <http://dx.doi.org/10.22492/issn.2189-1036.2020.3>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.), Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. Utg.). Abstrakt forlag.
- 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/folkehelse-og-livsmestring/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2. Utg.). Novus.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scand J Caring Sci*, 18, 145–153



- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becker, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen. (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming*. (3. utg., s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skorpen, L. B. (2009). Nokre spesielle trekk ved arbeidet med matematikkfaget i begynneropplæringa. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 14(3), 7–32.
- Skålevåg, S. A. (2022, 22. september). *Viktor Emil Frankl*. Store Norske Leksikon. [https://snl.no/Viktor\\_Emil\\_Frankl](https://snl.no/Viktor_Emil_Frankl)
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dallan (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. Utg.). Gyldendal.
- 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, 191-206. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- Weiss, M. N. & Helskog, G. H. (2020). ‘They often have AHA-moments’: how training teachers to philosophize the Dialogos Way with their students can promote life skills and democratic citizenship in education. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1811744>
- World Health Organization. (2020). *Life skills education school handbook: Prevention of noncommunicable diseases*. ISBN 978-92-4-000484-9

## Vedlegg

Eksterne filer ligger vedlagt:

Vedlegg 1: Transkribering

Vedlegg 2: Analyse

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vedlegg 4: Vurdering av meldeskjema

Vedlegg 5: Intervjuguide