

Inga Edvardsen

# Lærerprofesjonen i møte med livsmestring

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon - studieretning lærerprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning

Veileder: Rannveig Oliv Myhr

Medveileder: Randi Etnan

Juni 2021



Inga Edvardsen

# Lærerprofesjonen i møte med livsmestring

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon - studieretning lærerprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning

Veileder: Rannveig Oliv Myhr

Medveileder: Randi Etnan

Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden





# Sammendrag

Masterstudien er gjennomført på bakgrunn av et sterkt engasjement for å utforske kontaktlærerrollen i møte med livsmestring. Livsmestring inngår i det nye tverrfaglige tema «folkehelse og livsmestring», og det er en valgt avgrensning og kun se på livsmestring som en del av temaet. Livsmestring dreier seg om å håndtere motgang og medgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Formålet med studien er å finne ut mer om hvordan kontaktlærere opplever at de kan bidra til elevers livsmestring i sitt profesjonsarbeid. Livsmestring blir forstått innenfor et relasjonelt perspektiv.

Min problemstilling er: *Hvordan opplever kontaktlærere at de kan bidra til elevers livsmestring i sitt profesjonsarbeid?*

For å ramme inn og avgrense studien har jeg benyttet meg av tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår kontaktlærere begrepet «livsmestring»?
2. Hvordan arbeider kontaktlærere med livsmestring ut fra sin forståelse av begrepet, og hvordan opplever de dette arbeidet?
3. Hvilken hjelp og støtte identifiserer kontaktlærere som viktig i sitt profesjonsarbeid med livsmestring?

For å svare på min problemstilling har jeg valgt det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Studiens empiri er blitt til gjennom semistrukturerte dybdeintervjuer av tre kontaktlærere på mellomtrinnet i grunnskolen. Dette er gjort med et ønske om praksisnære opplevelser. Som følge av et lite utvalg vil studien ikke kunne generaliseres. Likevel håper jeg studien kan oppmuntre til videre refleksjoner og forskning angående livsmestring i skolen.

Mitt teoretiske rammeverk er hovedsakelig fra det pedagogiske fagfeltet. I tillegg har jeg benyttet litteratur fra det psykologiske fagfeltet for å søke mer kunnskap når det gjelder følelser og emosjoner i arbeidet med barn og unge.

Resultatene i studien viser at kontaktlærerne opplever livsmestringsbegrepet som heftig og lite definert. De har en relasjonell forståelse av begrepet og knytter det opp mot sitt dannelsesoppdrag. Livsmestring er noe som «gjennomsyrer alt vi gjør». Kontaktlærerne opplever å bidra til elevers livsmestring gjennom å være en trygg omsorgsperson som kjenner elevene sine godt. De opplever at deres væremåte er viktig, at de er rollemodeller for sin elever når det gjelder å kunne forstå og håndtere livets oppturer og nedturen. I arbeidet med å bidra til elevers livsmestring uttrykker kontaktlærerne betydningen av nære kollegaer for å reflektere, dele erfaringer og kvalitetssikre sin forståelse og praksis.

# Abstract

The master thesis has been carried out based on a strong commitment to explore the role the main tutor has in face of coping with life among pupils. Life coping (livsmestring) is part of the new interdisciplinary theme "public health and life coping", and it is a chosen delimitation to only look at life coping as part of the theme. Life coping is about dealing with adversity and success, and personal and practical challenges in the best possible way (Kunnskapsdepartementet, 2017).

The purpose of the study is to ascertain more about how main tutors feel that they can contribute to pupils' life coping in their professional work. Life coping is understood within a relational perspective.

My thesis statement is: *How do main tutors feel that they can contribute to pupils' life coping in their professional work?*

To frame and delimit the study, I have used three research questions:

1. How do main tutors understand the concept of "life coping"?
2. How do main tutors work with life coping based on their understanding of the concept, and how do they experience this work?
3. What help and support do main tutors identify as important in their professional work with life coping?

To answer my thesis statement, I have chosen the qualitative research interview as a method. The study's empirics have been created through semi-structured in-depth interviews of three main tutors at the intermediate level in primary school. This is done with a desire for practical experiences. Due to a small sample, the study will not be able to be generalized. Nevertheless, I hope the study can encourage further reflections and research regarding life coping in school.

My theoretical framework is mainly from the pedagogical field. In addition, I have used literature from psychological field to seek more knowledge about feelings and emotions in working with children and young people.

The results of the study shows that the main tutors experience the concept of life coping as intense and poorly defined. They have a relational understanding of the concept and link it to their duty for self-formation. Life coping is something that "permeates everything we do". The main tutors experience contributing to pupils' life coping by being a safe caregiver who knows their pupils well. They experience that their behavior is important, that they are role models for their pupils when it comes to being able to understand and deal with life's ups and downs. In the work of contributing to pupils' life coping, the main tutors express the importance of close colleagues to reflect, share experiences and quality assure their understanding and practice.

# Forord

Mastergrad på Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon. Studieretning: Lærerprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning.

Til tross for et annerledes år, som et resultat av koronapandemien, er jeg nå ved veis ende! Jeg er stolt og tilfreds med mitt ferdige produkt, særlig med påvist covid19 i innspurten av levering.

Arbeidet med masterstudien har vært intens, men en lærerik prosess. En altoppslukende periode full av følelser, utfordringer og mestring. Jeg er takknemlig for muligheten til å studere og utforske hvordan kontaktlærere opplever arbeidet med å bidra til elevers livsmestring. Jeg mener det er et høyaktuelt tema i samfunnet vi lever i. Jeg håper studien vil vekke interesse for lærerprofesjonen, men også for andre som tilbringer tid sammen med barn og unge.

Jeg vil først og fremst rette en takk til mine informanter som tok seg tid til meg i en hektisk og travel arbeidshverdag. Takk for at dere har deltatt i studien, for deres raushet og de gode samtalene vi har utvekslet. Deres åpenhet og usensurerte erfaringer og opplevelser er selve bærebjelken i denne studien. Takk til mine veiledere Rannveig Oliv Myhr og Randi Etnan for oppmuntrende ord, konstruktive tilbakemeldinger og inspirerende samtaler over Zoom.

En stor og kjærlig takk til min mamma. At jeg har kommet meg helskinnet gjennom denne masterstudien skal du ha ros for. Du er dyktig, kunnskapsrik, og ditt enorme engasjement for skole har inspirert meg. Og ikke minst; du er min trygge havn som gjør det mulig å ta ekspedisjoner fra, og dra tilbake til. Du har lært meg å håndtere oppturer og nedturer!

Til slutt vil jeg rette en takk til alle mine nærmeste for at dere stiller opp, viser tålmodighet og har støttet meg i denne prosessen. Nå er det endelig på tide å rydde kjøkkenbenken for bøker, få fritiden min tilbake og utforske hva livet har å by på. Jeg skal rett og slett finne ut hva livsmestring er for meg!

Trondheim, 8. juni 2021

Inga Edvardsen



# Innhold

<b>1 Innledning</b> .....	11
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	11
1.2 Formål med studien.....	13
1.3 Problemstilling, avgrensing og valg av metode.....	14
1.3.1 Begrepsavklaring .....	14
1.4 Studiens struktur .....	16
<b>2 Teori</b> .....	18
2.1 Å forstå livsmestring innenfor lærerprofesjonen .....	18
2.1.1 Å gi livsmestring et innhold i skolen.....	18
2.1.2 Forventninger til livsmestring som tema.....	19
2.1.3 Å forstå livsmestring i et relasjonelt perspektiv .....	20
2.2 Å være en rollemodell i relasjonen.....	22
2.2.1 En god lærer-elev relasjon .....	22
2.2.2 Å være bevisst <i>hvem</i> vi er i relasjonen.....	22
2.2.3 Å være en tilknytningsperson .....	24
2.2.4 Å se seg selv utenfra – kontaktlærerens evne til mentalisering .....	24
2.2.5 Å gi reguleringsstøtte .....	25
2.2.6 Følelser og emosjoner.....	26
2.2.7 Å sette ord på våre emosjoner.....	27
2.3 Kollegialt samarbeid og livsmestring.....	28
2.3.1 Refleksjon over egen praksis .....	29
2.3.2 Pedagogisk klokskap.....	29
2.3.3 Å utøve skjønn.....	30
2.3.4 Å handle med sensitivitet og takt .....	30
<b>3 Metodekapittel</b> .....	32
3.1 Kvalitativ metode .....	32
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	33
3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk .....	33
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	34
3.3.1 Utvelgelsen av intervjupersoner.....	35
3.3.2 Forarbeid og gjennomføring av intervju.....	35
3.4 Etterarbeid av intervjuene .....	37
3.4.1 Transkribering .....	37
3.4.2 Koding og kategorisering av data .....	37
3.5 Forskningsetiske refleksjoner.....	39

3.6	Egen forforståelse .....	40
3.7	Kvalitet i forskningen .....	40
3.7.1	Reliabilitet .....	41
3.7.2	Validitet .....	41
<b>4</b>	<b>Resultat og drøfting</b> .....	<b>43</b>
4.1	Hvordan begrepet livsmestring blir forstått av tre kontaktlærere .....	43
4.1.1	Livsmestring – et heftig begrep .....	43
4.1.2	Livsmestring – «noe som gjennomsyrrer alt vi gjør» .....	46
4.1.3	Livsmestring forstått i et relasjonelt perspektiv .....	49
4.2	Å være en god rollemodell i lærer-elev relasjonen .....	51
4.2.1	Å arbeide for en god lærer-elev relasjon .....	51
4.2.2	Et stort ansvar å være en rollemodell .....	53
4.2.3	Å være en trygg i kontaktlærer .....	55
4.2.4	Å by på seg selv .....	57
4.2.5	Å forstå elevens følelse .....	59
4.2.6	Å dele følelser og emosjoner .....	61
4.3	Å reflektere over <i>hvem</i> vi er i relasjonen .....	64
4.3.1	Kollegasamarbeid for å trygge egen forståelse av livsmestring .....	64
4.3.2	Betydningen av refleksjon for å stå i vanskelige situasjoner .....	66
4.3.3	Å finne sin måte å være lærer på .....	69
<b>5</b>	<b>Oppsummering og konklusjon</b> .....	<b>72</b>
5.1	Oppsummering og svar på forskningsspørsmålene .....	72
5.2	Svar på problemstilling .....	76
5.3	Nytteverdien av arbeidet .....	76
5.4	Avsluttende refleksjoner .....	77
	Referanser .....	78
	Vedlegg .....	83
	Vedlegg 1: Samtykkeskjema .....	84
	Vedlegg 2: Intervjuguide .....	87
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....	89

# 1 Innledning

I innledningskapittelet vil jeg beskrive bakgrunn og formål for valg av problemstilling for denne studien. Jeg vil løfte frem temaets aktualitet før jeg foretar en avgrensing gjennom å utarbeide tre forskningsspørsmål. Deretter gir jeg en kort avklaring for hvordan jeg anvender noen sentrale begreper. Avslutningsvis vil studiens oppbygging og struktur bli skissert.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne masterstudien er gjennomført på bakgrunn av et sterkt engasjement for å utforske kontaktlærerrollen når det gjelder å bidra til livsmestring. I forbindelse med fagfornyelsen har begrepet livsmestring og hva det handler om fått mye oppmerksomhet. Begrepet inngår i et nytt tverrfaglig tema i grunnskolen som heter «folkehelse og livsmestring». I læreplanenes overordnede del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen, uttrykkes det at temaet skal gjennomføres på tvers av fag og gjenspeiles i hele skoleforløpet. (Kunnskapsdepartementet, 2017). Temavalget i læreplanen er kommet for å imøtekomme raske endringer i samfunnet, og for å forberede dagens barn og unge på utfordringer i framtida (NOU 2015: 8, 2015). I den forbindelse er jeg særlig interessert i hvordan kontaktlærere opplever at de kan bidra til livsmestring for sine elever. Kontaktlæreren er gjerne den personen som tilbringer mest tid sammen med elevene, og som har et særlig ansvar for gruppen eller klassen sin (Opplæringslova, 1998, §8-2). I tillegg er det en rolle jeg selv har erfaring med innenfor lærerprofesjonen, og som jeg ønsker å rette oppmerksomheten mot.

Livsmestring dreier seg om å håndtere motgang og medgang, og personlige og praktiske utfordringer på beste mulige måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om begrepet er nytt i skolesammenheng, har skolen alltid spilt en viktig rolle for barns utvikling og livskvalitet både på kort og lang sikt (Heimburg von & Ness, 2020). Skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag som henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017). I overordnet del av læreplanverket vises det til at opplæringen er en del av en livslang dannelsesprosess som har «*enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Videre står det at opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for «*å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Å sette barn i stand til å håndtere sine egne liv, er med andre ord kanskje en av skolens fremste oppgaver. Likevel har livsmestring som begrep møtt både begeistring og skepsis på samme tid. Begeistringen handler i hovedsak om meninger som viser til at det kan være positivt med økt fokus på hvordan barn kan lære å håndtere sine egne liv. Skepsisen handler om at det stilles kritiske spørsmålstegn til temaets plass i skolen og hvordan det bør praktiseres (Madsen, 2020; Mørch, 2020). I et debattinnlegg i Aftenposten 15.oktober 2020 peker imidlertid kunnskapsminister Guri Melby (2020) på at det ikke finnes en viktigere arena enn skolen for å lære å mestre livet. Hun viser til at

det er på høy tid at livsmestring får en mer sentral rolle i skolen, og at «*Dette er hverken ullent eller mystisk, men heller praktisk og konkret.*» (Melby, 2020). Dette synes jeg er spennende å utforske nærmere.

På skolen møtes barn for å bli seg selv sammen med andre, og skolen kjennetegnes av å være et relasjonelt samfunn (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Siden jeg selv arbeider i skolen som lærer, inngår jeg i det relasjonelle samfunnet sammen med elevene mine. Jeg møter til daglig barn som «lever livene» sine sammen med meg, barn som opplever gleder og utfordringer. I fellesskap skal hvert enkelt barn finne seg til rette sammen med andre, men også finne sin egen vei. Som lærer er mitt oppdrag å undervise, å legge til rette for elevene i denne prosessen. I denne sammenhengen peker Biesta (2011, 2014) på at som mennesker formes vi av de læringskulturene vi tilhører, samtidig som vi også er med på å forme og påvirke dem. Læringskulturer omtaler han som “the social practices through which people learn” (Biesta, 2011, s. 202).

Jeg ble nysgjerrig på hvordan jeg som kontaktlærer kan bidra til livsmestring i en læringskultur der jeg og eleven sammen utforsker livsmestring til elevens beste. Elevens beste skal alltid være et grunnleggende prinsipp i skolen, og i skolens formålsparagraf står det at elevene skal erverve seg kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre egne liv, og for å kunne delta i arbeid og samfunnets fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre sier overordnet del av læreplanverket noe om verdigrunnlaget som all opplæring skal bygge på: «*Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss til å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid i møte med en ukjent framtid*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dette understreker at innføringen av livsmestring i skolen konkret og direkte skal bidra til å oppfylle overordnet mål for skolen, og at hver enkelt elevs behov må ivaretas for at han eller hun skal håndtere eget liv på godt og vondt (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Å komme seg gjennom et utdanningsforløp, å få lyst til å lære sammen med andre, stiller krav til skolen og den enkelte lærer. I rapporten «Unge utenfor utdanning og arbeid - utfordringer og løsninger» påpeker Nova-forsker Christer Hyggen (2015) at enkeltmennesker barn og unge møter i skolesystemet har en avgjørende betydning for om de skal mestre livet, fullføre en utdanning og bli arbeidstakere. Når elever snakker om sine lærere, vil de ofte fortelle i hvilken grad de kjenner seg sett og forstått (Garbo & Raugland, 2017). I denne studien ønsker jeg å finne ut hvordan kontaktlærere kan være den personen i skolen som kan bidra til livsmestring ved at elever føler seg sett og forstått. Det er lærer-elev relasjonen som står i sentrum. I denne relasjonen ønsker jeg å se nærmere på *hvem* jeg kan være som lærer for at elevene kan kjenne seg trygge på å dele og utforske følelser og emosjoner som kan få betydning for hvordan vi kan forstå oss selv og andre.

Moira Von Wright (2000) viser til at vi aldri med sikkerhet kan bestemme hvordan relasjonen, eller møtet som hun bruker, kommer til å bli. Hva som kommer til å hende i møtet kan ikke fullt ut bestemmes på forhånd. Vi kan aldri med sikkerhet forutsi hvem den andre (eller oss selv) kommer til å være, og det er kun i «tal och handling som människor avslöjar vem de är» (Von Wright, 2000, s. 202). I denne sammenhengen ønsker jeg å se nærmere på hvordan kontaktlæreren kan svare på det eleven sier eller uttrykker. Med svare mener jeg å løfte frem det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. Her vil det handle om hvordan læreren i relasjonen som oppstår mellom seg og eleven, kan bidra til livsmestring ved å vise seg som rollemodell i å kommunisere hvordan vi har



det følelsesmessig, og hvordan vi kan forstå oss selv og andre. Konteksten er når eleven oppholder seg på skolen, altså skolehverdagen.

Dere er ikke alltid lett å forklare for andre våre ønsker og behov. Å møte livets opp- og nedture, å jobbe sammen med barn om hvordan vi kan forstå våre opplevelser, er ikke et enkelt gangestykke med to streker under svaret. Det tverrfaglige temaet livsmestring strekker seg langt utover fagplaner, grunnleggende ferdigheter og det som er målbart (Ringereide & Thorkildsen, 2019). I mitt forskningsarbeid rettes derfor blikket mot å få praksisnær innsikt i hvordan kontaktlærere forstår begrepet livsmestring, og hvordan de arbeider med å bidra til elevers livsmestring ut fra sin forståelse.

## 1.2 Formål med studien

Det er behov for flere tilnærminger til å skape livsmestring og muligheter for å oppleve et godt liv (Heimburg von & Ness, 2020). Formålet med denne studien er å rette oppmerksomheten mot livsmestring i et relasjonelt perspektiv. Med relasjonelt perspektiv mener jeg å undersøke nærmere hvordan kvaliteten på relasjoner kan ha betydning for hvordan vi har det med oss selv og hverandre. Det handler om hvordan vi håndterer og regulerer det som skjer mellom oss og i oss selv, og hvordan det igjen påvirker valgene, handlingen våre og felleskapet (Sælebakke, 2020). Selve begrepet relasjoner betegner et innbyrdes forhold mellom to personer som betrakter hverandre som selvstendige individer og som part av en felles virkelighet (Røkenes & Hanssen, 2012).

I St.meld.nr. 31 (2007-2008) fremheves det at lærerens viktigste virkemiddel først og fremst er seg selv. I skolehverdagen møtes kontaktlærer og elev i den daglige undervisningen, i pausene og andre arenaer i og utenfor skolen. Jeg mener det er svært aktuelt å undersøke nærmere hvordan kvaliteten på disse møtene, selve lærer-elev relasjonen, kan bidra til elevers livsmestring.

Videre vil jeg bevege meg over på et institusjonelt plan når jeg velger å se nærmere på kollegafelleskapets betydning for ansikt til ansikt forholdet i klasserommet. Jeg er interessert i å finne ut mer om hvordan lærere i et kollegafelleskap kan støtte og hjelpe hverandre i sin forståelse når det gjelder begrepet livsmestring, og hvordan de kan utforske nærmere hvem de selv er i møte med elevene. Ønsket er å belyse hvordan trygge mellommenneskelige relasjoner, og da særlig lærer-elev relasjonen, kan bidra til elevers livsmestring.

Med andre ord er formålet mitt med denne masterstudien å søke kunnskap om hvordan kontaktlærere opplever at de kan bidra til elevers livsmestring i sitt profesjonsarbeid. Det er kontaktlæreres egne refleksjoner, tanker og erfaringer som jeg vil utforske. Jeg ønsker å undersøke hvordan kontaktlærere forstår selve begrepet livsmestring, hvordan de arbeider med livsmestring i lærer-elev relasjonen, hva de sier kan være utfordringer i dette arbeidet og hvordan de søker støtte og hjelp hos nære kollegaer. Her vil også min forståelse ut fra deres beskrivelser av sine handlinger komme frem.

Jeg vil være nær autentiske praksiserfaringer, og det er derfor opplevelsesdimensjonen jeg har valgt og ønsker å få frem. Opplevelsesdimensjonen representerer en fenomenologisk tilnærming, der mening er et nøkkelord, og jeg som forsker bestreber og forstå en mening gjennom en gruppe mennesker (Kvale & Brinkmann, 2017).

## 1.3 Problemstilling, avgrensing og valg av metode

Bakgrunn for valg av tema og formålet med studien kan oppsummeres i følgende problemstilling:

- ***Hvordan opplever kontaktlærere at de kan bidra til elevers livsmestring i sitt profesjonsarbeid?***

For å søke svar på problemstillingen vil jeg først undersøke hvordan kontaktlærerne forstår begrepet livsmestring. Deretter vil jeg finne ut mer om hvordan de praktiserer temaet livsmestring, og hvordan de opplever dette arbeidet. Videre vil jeg finne ut hvilken hjelp og støtte kontaktlærere beskriver som viktig i sitt profesjonsarbeid med livsmestring. Til sammen har dette ført til utarbeidelsen av tre forskningsspørsmål som hjelp til å ramme inn og avgrense studien:

1. Hvordan forstår kontaktlærere begrepet «livsmestring»?
2. Hvordan arbeider kontaktlærere med livsmestring ut fra sin forståelse av begrepet, og hvordan opplever de dette arbeidet?
3. Hvilken hjelp og støtte identifiserer kontaktlærere som viktig i sitt profesjonsarbeid med livsmestring?

Problemstillingen vil bli besvart innenfor den fenomenologiske tradisjonen ved å anvende det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Bakgrunn for valg av metode, gjennomføring, etiske dilemmaer og studiens validitet og relabilitet, vil bli gjort rede for i metodekapittelet.

### 1.3.1 Begrepsavklaring

#### 1.3.1.1 Livsmestring

Læreplanverket (LK20) beskriver livsmestring på følgende måte:

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 personlig og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

I denne studien vil *å kunne forstå og å kunne påvirke* peke på at elevene trenger å tilegne seg ulike ferdigheter for å mestre livet i ulike situasjoner. WHO omtaler dette som «life skills», livsferdigheter som skal styrke enkeltindividet til å håndtere eget liv (World Health Organization, 2003, s. 3). Jeg vil rette oppmerksomheten mot livsferdigheter som skal hjelpe elevene til å erverve og styrke deres evne til å kommunisere, være i mellommenneskelige relasjoner, utrykke og håndtere følelser, samt sette seg inn i egen og andres situasjon (World Health Organization, 2003, s. 9).

Videre vil ferdighetene som kommer frem i rapporten «Livsmestring i skolen» fra Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjon, være i tråd med denne studiens bruk av begrepet livsmestring. Rapporten er utarbeidet etter forespørsel fra Regjeringen for å kartlegge hvilken kunnskap og kompetanse barn trenger å erverve seg for å mestre livet. Her presiseres betydning av å kunne tilpasse seg endringer, håndtere motgang og «*evne til å mestre tanker, følelser og atferd*» (Landsrådet for Norges barne- og

ungdomsorganisasjoner, 2017). Det presiseres at begrepet livsmestring har en positiv valør, at gjennom å utforske det ukjente og overvinne sårbare følelser, kan barn få en positiv tro på egne muligheter for å lykkes i livet. Samtidig viser rapporten til at livsmestring ikke kun er fremtidsrettet, men også har et her og nå perspektiv som handler om å mestre livet i skolen og fritida. Å mestre livet viser Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017) til implisitt å omhandle situasjoner eller opplevelser som er nye for oss eller som karakteriseres som vanskelig eller utfordrende å takle emosjonelt. Dette er også en forståelse og avgrensning av å mestre livet som jeg vil anvende i denne studien.

Et sentralt spørsmål er imidlertid hva det betyr å *kunne forstå* og å *kunne påvirke* faktorer som bidrar til livsmestring. Dette vil jeg belyse nærmere i teorikapittelet for å gi en forståelse av hvorfor livsmestring er blitt kritisert for å være et utydelig begrep. Her vil jeg også utdype hva det vil si å forstå livsmestring i et relasjonelt perspektiv i denne studien.

### 1.3.1.2 Kontaktlærerrollen, lærerrollen og profesjonsarbeid

Som kontaktlærer har du et særlig ansvar for praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremål som gjelder klassen eller gruppa og de elevene som inngår i den (Opplæringsloven § 8-2). I denne studien vil begrepet kontaktlærer brukes om lærere som har et overordnet ansvar for å bidra til livsmestring for sin gruppe eller klasse. I teksten vil kontaktlærer og lærer bli brukt som synonymer for å skape flyt og variasjon i språket. Dette gjelder også når kontaktlærerrollen i teksten blir brukt synonymt med lærerrollen. Jeg vil forstå rollebegrepet i tråd med stortingsmeldingen «Læreren - Rollen og utdanning» som kom i 2009 (St. Meld. nr. 11 (2008-2009), s. 12):

Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelsen av rollen.

Profesjonsbegrepet brukes om en gruppe yrkesutøvere som deler et yrke med spesielle kjennetegn (Mausethagen, 2015). Profesjonene utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap tilegnet gjennom en spesialisert utdanning (Molander & Terum, 2008).

Når jeg bruker begrepet «profesjonsarbeid» i problemstillingen, viser jeg til det arbeidet kontaktlærere utfører i skolen som forplikter til å praktisere de verdiene og prinsippene som er bestemt for grunnopplæringen. «*Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Oppmerksomheten er rettet mot lærer-elev relasjonen. I overordnet del av læreplanverket står det: «*Det er gjennom det daglige møtet mellom elever og lærere at skolens brede formål blir realisert*». Videre fremheves at læreren fortløpende må gjøre avveininger mellom hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet, mellom å støtte og stille krav, mellom skolehverdagen her og nå og arbeidet mot å forberede elevene for fremtiden. Hva som er til elevens beste er et kjernesporsmål i all opplæring, og dette er også et spørsmål som må besvares på nytt hver dag av alle som arbeider i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

### 1.3.1.3 Hjelp og støtte

Når jeg bruker ordene hjelp og støtte i forskningsspørsmål 3, peker det på hva informantene sier kan ha betydning for hvordan de opplever arbeidet med å bidra til elevers livsmestring.

Selve ordet hjelp peker på en handling som har til hensikt å forbedre situasjonen til noen som opplever å ha det vanskelig (Wiktionary, 2021). I min studie vil hjelp bli forstått som at kontaktlærer opplever å få mer kunnskap om hva livsmestring som begrep kan inneholde og hvem jeg er som lærer i møte med elevene mine. Med andre ord er hjelp forstått som en handling som kontaktlærerne i min studie opplever vil være til nytte for å erverve større forståelse i sitt arbeid med å bidra til elevers livsmestring.

Med støtte mener jeg hva kontaktlærere sier kan bidra til å stå i uforutsette og vanskelige situasjoner i møte med elevene. Jeg vil bruke støtte i likhet med det House (1981) omtaler som sosial støtte. House (1981) forstår sosial støtte som en prosess der individet får omsorg og omtanke, mottar praktisk hjelp og veiledning, bekreftelse på å bli sett og anerkjent. House (1981) påpeker at fordi emosjoner og følelser inngår i ethvert møte mellom mennesker, anses den emosjonelle støtten som viktigst. Dette vil også gjelde min studie. Jeg vil særlig rette oppmerksomheten mot betydningen av nære kollegaers interesse og omtanke til å stå i utfordrende lærer-elev relasjoner, og hvordan deling av praksisopplevelser og erfaringer kan bli god støtte i deres profesjonsarbeid. Fokuset mitt vil være å søke kunnskap om betydningen av kollegialt samarbeid for å utforske kontaktlærerrollen i møte med livsmestring.

## 1.4 Studiens struktur

Studien er delt opp i 5 kapitler der hvert kapittel har sin funksjon.

I *kapittel 2* formidles det teoretiske rammeverket i studien. For å få frem ulike nyanser, meninger og forståelser i temaet, velger jeg å benytte meg av forholdsvis mange kilder. Jeg anvender i hovedsak teoretikere fra det pedagogiske fagfeltet. Her kan nevnes Gert Biesta, Moira von Wright, May-Britt Drugli og Lars Løvlie. Jeg løfter også frem litteratur innenfor psykologien, og her bruker jeg særlig Brandtzæg, Torsteinsen og Øiestad. Siden livsmestring er et nytt tverrfaglig tema i skolen, ønsker jeg også å anvende nyere faglitteratur publisert etter 2020 direkte rettet mot forståelsen av livsmestring. Her kan nevnes Anne Sælebakke, Anne Thorild Klomsten, Solrun Samnøy og Hege Eikeland Tjomsland. Meningen med kildeutvalget er å gi studien en faglig tyngde innenfor den eksisterende litteraturen på området.

Kapittelet er inndelt i tre hoveddeler: Første hoveddel (2.1) er knyttet til forståelsen av begrepet livsmestring, andre hoveddel (2.2) omhandler lærerrollen og arbeidet med livsmestring i et relasjonelt perspektiv, siste hoveddel (2.3) belyser betydningen av kollegasamarbeid og refleksjon.

I *kapittel 3* begrunner jeg valg av metode og gjør rede for metodiske aspekter. Jeg forteller om gjennomføringen av intervjuene, etterarbeidet og viser til forskningsetiske retningslinjer.

I *kapittel 4* presenterer jeg studiens funn i lys av mitt teoretiske rammeverk og drøfter empirien. Med andre ord vil jeg i dette kapittelet vise til både resultater av forskningen samtidig som jeg drøfter underveis. Dette kapittelet består også av tre hoveddeler: Første del (4.1) drøfter lærerens forståelse av begrepet. Deretter vil neste hoveddel (4.2) løfte frem hvordan kontaktlærerne arbeider med å bidra til elevers livsmestring, og hvordan de opplever dette arbeidet. Det er denne delen det er lagt mest vekt på. Til slutt i kapittel fire (4.3) beveger jeg meg over på et institusjonelt plan, der jeg drøfter hvilken hjelp og støtte kontaktlærerne identifiserer som viktig i arbeidet sitt.

I *kapittel 5* oppsummerer jeg studiens hovedfunn, forsøker å gi svar på problemstillingen, sier noe om nytteverdien og kommer med noen avsluttende refleksjoner om arbeidet.

Vedlagt ligger informert samtykke (vedlegg 1), intervjuguide (vedlegg 2), og godkjenning fra NSD (vedlegg 3).

## 2 Teori

I dette kapittelet viser jeg til tidligere forskning og litteratur jeg mener er relevant på bakgrunn av funnene i datamaterialet mitt. I første hoveddel (2.1) vil jeg kort gjøre rede for hovedtrekkene i kritikken som er blitt rettet mot innføringen av temaet i skolen. Kritikken er kun med som et «bakteppe» for å synliggjøre og løfte frem mulige dilemmaer og begrensinger knyttet til hvordan kontaktlærere kan bidra til livsmestring. Deretter gjør jeg rede for betydningen av at læreprofesjonen reflekterer over egne forventninger til temaet, og gir livsmestring et innhold. Det er lagt størst tyngde på hoveddel 2 (2.2) i teorien. Her formidles forventninger til lærerrollen, og hvilke muligheter som ligger i lærer- elev relasjonen når det gjelder livsmestring. Jeg utdyper nærmere hva som kjennetegner en god lære-elev relasjon, at den er asymmetrisk og hvordan kontaktlæreren kan bli en nær tilknytningsperson. Jeg sier noe om lærerens evne til mentalisering, hvordan gi reguleringsstøtte og viser til hvordan følelser og emosjoner påvirker våre handlinger. I siste hoveddel (2.3) utdyper jeg hvordan et kollegialt samarbeid kan bidra til refleksjon for å forstå hvorfor noe fungerer bra, og hvorfor noe kan bli vanskelig i lærer- elev relasjonen. Det handler om refleksjon over hvem jeg er som lærer.

### 2.1 Å forstå livsmestring innenfor lærerprofesjonen

I Meld. St. 28 (2016, s. 8) uttrykkes det tydelig at skolen skal hjelpe elevene med å «utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet». Livsmestring som tema handler om å klare håndtere livet, å leve med den motgangen og de utfordringer som alle mennesker kommer til å møte. Norman og Tjomsland (2021) viser til at det er noe iboende vanskelig i dette temaet, for hvordan vi best skal håndtere våre følelser og mestre livet er noe alle tidvis strever med. Når kontaktlærere nå skal konkretisere hvordan de skal arbeide med temaet, er det oppstått en debatt i mediene og fagmiljøet tilknyttet skolen.

At barn skal få oppleve å mestre livet er en lett tanke å forholde seg til. Det er vanskeligere å definere hva livsmestring faktisk er, og ut fra definisjonen beskrive hvordan dette kan læres bort til andre. Sælebakke (2018) peker på at den intuitive og spontane forestillingen som handler om å mestre livet i medgang og motgang, også ved nærmere ettertanke rommer noe mer kompleks. Det komplekse er knyttet til at det kan være vanskelig å avgrense og definere hva som egentlig er livsmestring, og hvordan skolen skal tilnærme seg tema. Det er forståelser knyttet til om livsmestring blir plassert i /hos elevene framfor i institusjonen skole, eller i individet og institusjonen framfor i politiske og økonomiske føringer og forventninger til skolen.

#### 2.1.1 Å gi livsmestring et innhold i skolen

Begrepet er blitt kritisert for å være lite entydig, og psykolog og filosof Ole Jacob Madsen (2020) peker på at de fleste lærere, foresatte og elever trolig vil sitte igjen med

ubesvarte spørsmål om hva livsmestring egentlig er. Madsen (2020) stiller spørsmålstegn til hvordan livsmestring kan læres bort, og om det å klare seg godt i livet i hele tatt kan måles. Han peker på at skolen gjenspeiler et samfunn som stadig blir mer individualisert, og at ansvaret for å lykkes i livet hviler på enkeltmenneske fremfor politiske løsninger på samfunnsnivå. Samnøy og Tjomsland (2021) peker på at det blir en stadig større risiko for at enkeltmenneske får ansvar for utfordringer som tilhører systemnivået, og at det kan gi opplevelsen av ensomhet og utenforskap i møte med livets vansker.

Videre mener Samnøy og Tjomsland (2021) det er grunn til å stille spørsmål ved antakelsen om at «folkeopplysning», eller teoretisk kunnskap, er den mest avgjørende faktoren for hvorvidt elevene tar ansvarlige valg og mestrer livene sine. De påpeker at det ikke er noen automatikk i at kunnskap om livsmestring får konsekvenser for hvordan elevene lever livene sine, men at andre forhold som for eksempel nære relasjoner og sosioøkonomisk status også påvirker elevens livsvalg. I den forbindelse viser også Sælebakke (2018) til at fagkunnskap eller undervisningsopplegg i livsmestring vil ha liten nytteverdi dersom lærere ikke greier å bygge positive relasjoner til eleven, og elevene imellom.

Psykologspesialist Stig Torsteinson (2018) mener skolen må være forsiktig med å gjøre livsmestring til et tema som handler om riktig tenkemåte, å gjøre gode valg for seg selv. Et spørsmål blir da hvilket syn på livet og mennesket som legges til grunn dersom tilværelsen først og fremst blir til noe som skal mestres. En slik forståelse og bruk av begrepet kan lett bidra til økt press på elevene, og på den måten kan livsmestring heller bidra til at skolen lager en nye arena for stress og skam (Torsteinson, 2018).

Det eksisterer mange aktører og gratis undervisningsopplegg rettet mot skolen når det gjelder emosjonell trening og selvregulering for å bidra til livsmestring. Eksempler på dette er Link til livet og Robust (RVTS sør, 2020; Universitetet i Stavanger, 2020). Å gi livsmestring et innhold i skolen fordrer faglig kunnskap og etisk refleksjon slik at lærere kan stå inne for de pedagogiske valgene de gjør i temaet, og de læringsressursene som anvendes. I læreprofesjonens etiske plattform tydeliggjøres læreres ansvar for å være «faglig og pedagogisk oppdatert» (Utdanningsforbundet, 2012).

I arbeidet med å definere hvordan det skal arbeides med livsmestring, er det i tillegg viktig at lærere «erkjenner grensene for egen faglighet» (Utdanningsforbundet, 2012). Det er noe vesentlige forskjeller mellom terapeutiske rettede profesjoner og læreprofesjonen (Andersen et al., 2020). Aldenmyr (2014) peker på betydningen av at læreren verken blir fristet til eller føler seg presset til å «leke psykolog». I denne sammenhengen peker også professor emeritus Willy-Tore Mørch (2020) på at skolen ikke har tatt høyden for risikoen det kan være å invitere barn til å eksponere sine innerste følelser for andre elever og læreren. Han hevder at: «*Håndtering av reaksjoner på dette er profesjonelt arbeid som lærere i utgangspunktet ikke har kompetanse til*».

## 2.1.2 Forventninger til livsmestring som tema

Mange kontaktlærere vil kanskje vegre seg og si at de ikke er kompetente til å utføre et såpass alvorlig oppdrag som å bidra til at barn skal mestre livene sine i framtida, men samtidig er dette et oppdrag lærere allerede har (I. Helleve & Almås, 2021). I pedagogisk sammenheng er dannelse et begrep som har lang tradisjon, og ifølge Løvlie (2011a, s. 737) blir dannelse beskrevet som en «personlig egenskap som en holdning, en disposisjon, en karakter eller dyd». Dannelse innebærer en realisering av gode

egenskaper som fører til ivaretagelse av seg selv, men også å vise omsorg og ta ansvar for andre (Olsen & Mikkelsen, 2019). Emnene som inngår i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», har lenge vært en del av skolens dannelsingsoppdrag ved at opplæringen skal gi elevene et grunnlag til å forstå seg selv, andre og være i stand til å gjøre gode valg i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I fagfornyelsen fremheves det imidlertid eksplisitt at livsmestring som tema skal prege hele skolehverdagen, aktualiseres i alle fag og synliggjøre forbindelsen mellom fagene og «den virkelige verden» (Samnøy & Tjomsland, 2021).

Det er i lærerens samspill med sine elever at læreplanen utspilles når det gjelder den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling (Hovednak, 2014). I forbindelse med livsmestring viser I. Helleve og Almås (2021) til at det fins ingen oppskrift, men at lærere må være våken og trygge for å kunne sette temaet på dagordenen når det rette øyeblikket er der. Lærerarbeidet kan ikke standardiseres, og av den grunn har lærere fått et betydelig handlingsrom, autonomi, til å bestemme hvordan de vil løse sitt samfunnsoppdrag best mulig (Hermansen, 2018). Læreplanen skal operasjonaliseres ovenfor elevene, og i denne prosessen blir lærerens fortolkning viktig (Hovednak, 2014).

En utdanningspraksis skal romme flere læringsfunksjoner, og ifølge Biesta (2014) vil det alltid eksistere flere formål samtidig, noe som nettopp forutsetter en bestemt form for dømmekraft når det gjelder utdanning. Han viser til områdene kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifisering dreier seg om kunnskaper, ferdigheter og evner. Sosialisering viser til utdanningens sosialiseringdimensjon som handler om «å innlemme nykommere i eksisterende ordner» (Biesta, 2014, s. 156). Subjektivering dreier seg om mennesket frihet og personlig utvikling. Det handler om utdanningens virkning på mennesket og bidrar til danning av menneskelige kvaliteter som autonomi, ansvarlighet og identitet. De tre områdene er ikke atskilt, men overlapper hverandre og her er det muligheter for både synergieffekter og konflikter (Biesta, 2014). Dette medfører at lærere hele tiden må vurdere, prioritere hvordan de ulike dimensjonene bør veies opp mot hverandre, og dette er noe som alltid må skje i konkrete situasjoner som berører konkrete elever. En slik dømmekraft kan ikke utøves gjennom utdanningspolitikk eller offisielle skoledokumenter, men utgjør kjernen i det som forgår i lærer-elev relasjonen og i klasserommet (Biesta, 2014).

Bakgrunnen til innføringen av livsmestring som tema er et tverrpolitisk ønske om at kommende generasjon skal håndtere fremtidige utfordringer. Samnøy og Tjomsland (2021) peker derfor på at det kan være nyttig for lærerkollegiet, eller profesjonsfelleskapet, å utforske hvilke oppfatninger som er knyttet til forventninger og mål med temaet. I denne studien vil dette handle om å utforske nærmere mulighetene som ligger i lærer-elev relasjonen når det gjelder å bidra til livsmestring.

### 2.1.3 Å forstå livsmestring i et relasjonelt perspektiv

Kontaktlæreren er kanskje den voksne utenom foresatte som tilbringer mest tid sammen med eleven. I forskningsrapporten «Livsmestring på timeplanen Utdanning i PSykisk helse (UPS!) Anne Torhild Klomsten Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU» (2018) fremheves det at hvem som er formidler i temaet livsmestring ikke er likegyldig. Elevene som deltok i undersøkelsen var tydelige på viktigheten av å oppleve lærere de kan ha tillit til og stole på. Brandtzæg et al. (2016) viser til at barn trenger å kjenne at voksne har godhet for dem, også når de står i vanskelige og kanskje motstridende



følelser. Videre poengterer de at å lære om og forstå ulike sider ved livet er grunnleggende i alle mennesker. I denne utforskningen vil barn ha behov for voksenstøtte som kan styrke deres eget initiativ og opplevelse av å være en aktør i verden, en som bidrar til at noe skjer og som har påvirkningsmuligheter (Brandtzæg et al., 2016).

Biesta (2014) viser til at utdanning dreier seg ikke bare om å bringe verden til barnet, men å hjelpe barnet med «å komme til verden». Han peker på subjektivering som en målsetting i skolen ved at utdanning skal gi barnet mellommenneskelig erfaringer som frigjør den handlende, individuelle kraften. Utdanning handler om at levende mennesker møtes for å lære, og at arbeidet mot å «bli den jeg er ment for å være» ikke er en individuell prosess (Biesta 2011, 2014). Det er i samspill med andre vi blir mest oss selv. I forbindelse med temaet livsmestring, blir dette sentralt når det belyses hvordan et relasjonelt perspektiv kan bidra til å vise hvordan lærere gjennom sin væremåte kan bidra til den praktiske og erfaringsbaserte siden ved livsmestring. Praktisk og erfaringsbasert vil her handle om hvordan vi håndterer og regulerer det som skjer mellom oss og i oss selv, det som skjer på det mellommenneskelige planet, i samvær med elevene (Sælebakke, 2020).

Von Wright (2000, s. 196) viser til at i det relasjonelle perspektivet kan læreren ikke bare ta hensyn til det unike i eleven, men fremfor alt møte subjektiviteten i «den konkrete handlanda eleven». Hun ønsker å skifte fokuset fra «hva» eleven er til «hvem», og mener at læreren som forsøker å forstå hvem eleven er, ikke finner svaret i eleven, men i forholdet til han eller hun. Læreren er i relasjonen til eleven, noe som medfører et moralsk ansvar ved at «*läraren respekterar 'mellanrummet' som mötesplats uten att ta det i besittning*» (Von Wright, 2000, s. 196). Det handler ikke om hvem man er, men hvem man kan og får lov til å være (Von Wright, 2011). Et slikt perspektiv kan gi forutsetninger til å forstå andre, og for å utvikle en forståelse som vi kan ta med oss inn i andre situasjoner videre i livet (Von Wright, 2011). Dette vil også være den forståelsesrammen denne studien vil være i når det gjelder å gi livsmestring et innhold. Det handler om hvordan barn kan erverve «life skills» indirekte i relasjonen mellom lærer og elev (jf. kapittel 1.3.1.1.).

Ifølge Samnøy og Tjomsland (2021), vil hvorvidt temaet livsmestring kan bli til virkelig hjelp henge sammen med hvor realistiske lærere er i sine samtaler med eleven om livet og betingelsene for vår menneskelige eksistens. Heller enn opplæring i teknikker eller teorier for å overvinne vanskeligheter, er det kanskje heller nødvendig med støtte og felleskap til å tåle livet slik det faktisk er (Samnøy & Tjomsland, 2021). Det handler om å overvinne sårbare følelser, å forholde seg til at livet både kan være smertefullt og meningsfullt på samme tid.

Von Wright (2000) peker på at det relasjonelle perspektivet innebærer en delaktighet i relasjonen der læreren, i kraft av sin oppgave, også viser *hvem* hun eller han er. I denne studien vil det knyttes opp mot å vise seg som rollemodell når det gjelder å formidle at livet kan være vanskelig innimellom, og at det er greit å dele med hverandre hvordan vi har det inni oss. Barn trenger å lære å ha tro på seg selv, søke støtte når de selv ikke opplever å få det til, samt finne anerkjennelse og medfølelse når de ikke når sine mål (Bjørndal & Bergan, 2020). Neff (2011) viser til at selvmedfølelse handler om å ha en vennlig holdning til oss selv når vonde hendelser skjer, og erkjenne at dette ubehaget eller vonde følelsen er noe som andre også opplever.

## 2.2 Å være en rollemodell i relasjonen

Relasjonen kontaktlærer arbeider for vil ha effekt på regulering av elevens emosjoner og atferd, bidra til bedre samspill med andre barn og fungere som en trygg base for læring, utforskning og mestring (Pianta, 1999). Relasjoner kan defineres gjennom den sosiale interaksjonen som eksisterer mellom mennesker, og Skrøvset et al., (2017) viser til at læreryrket, eller her kontaktlærerrollen, vanskelig kan beskrives uten et tydelig relasjonelt aspekt. I skolen er kvaliteten på lærer-elev relasjonen betydningsfull for barns sosiale og faglige utvikling fordi voksne fremstår som viktige rollemodeller (Drugli & Nordahl, 2013). Når det videre i teksten blir nevnt «*gode relasjoner*» eller «*positive relasjoner*», er det viktig å presisere at det kan eksistere ulike forståelser for hva dette er. Et kjernesporsmål er kanskje likevel om læreren liker meg. Å føle seg likt av noen, å bli akseptert, kan beskytte mot uønsket atferd og vonde følelser (Fallmyr, 2020). Når barn blir bedt om å vurdere relasjonen, er det særlig den personlige dimensjonen ved lærer-elev relasjonen de vektlegger (Drugli & Nordahl, 2013). Den personlige dimensjonen viser til hvorvidt de opplever støtte, nærhet og omsorg fra læreren sin.

### 2.2.1 En god lærer-elev relasjon

Ulike forskningsstudier (Federici & Skaalvik, 2014; Nordahl, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011) oppsummerer typiske kjennetegn ved etablering av gode relasjoner: arbeide for tillit til elevene, se hver enkelt elev, verdsette elevenes sosiale sfære og anerkjennelse gitt både verbalt og non-verbalt. Videre viser Newberry og Davis (2008) til at gode relasjoner kjennetegnes av emosjonell nærhet, moderat avhengighetsforhold til læreren og lavt konfliktnivå. Til sammen kan dette virke som beskyttelsesfaktorer i arbeidet med livsmestring. Beskyttelsesfaktorer ved at elever som opplever å ha en god relasjon til læreren sin er mer aktive i klasserommet og bedre likt av medelever enn elever som strever i relasjonen med læreren sin (Wentzel & Ramani, 2016).

En positiv lærer- elev relasjon fremheves som en sentral faktor for elevenes trivsel (De Wit et al., 2011). Å trives på skolen henger ofte sammen med å tro på egne muligheter. Ifølge rapporten «Livsmestring i skolen» ifra Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjon er det som nevnt tidligere, viktig å presisere at begrepet livsmestring skal ha en positiv valør (2017). Rapporten fremhever at livsmestring ikke kun handler om å mestre livet i fremtida, men også å ha det bra her og nå i livet på skolen og fritida. Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det hører til barnelivet å være avhengig av andre menneskers omtanke og godhet, å motta omsorg fra blant annet læreren sin. Samtidig peker Von Wright og Kvernbekk (2018) på at voksne kan være tilbøyelige til å styre over barns tilværelse på ulike måter, og å privilegere egne oppfatninger uten å tenke særlig over at det skjer. Det er imidlertid nedfelt i lærerens mandat å bidra til at barns behov blir forstått og møtt, at de utvikler seg fysisk og psykisk med tanke på læring og med tanke på livet (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

### 2.2.2 Å være bevisst *hvem* vi er i relasjonen

Biesta (2009) viser til at lærere må vise interesse for elevenes tanker og følelser slik at elevene får muligheten til å reagere på sine egne og unike måter. Det betyr ikke at alle

reaksjoner er akseptable eller tilstrekkelige, og det handler ikke om «uhemmet» selvutfoldelse, men om å tre inn i det sosiale felleskapet. Interessant i denne sammenhengen er hvordan Habermas (1987) beskriver dannelsesprosessen som en internaliseringsprosess som består av komponentene samfunn, kultur og personlighet. Som mennesker forholder vi oss til disse sammenflettede komponentene, som til sammen er grunnleggende for danning gjennom kommunikasjon (Eriksen & Weigård, 1999).

Biesta (2009) peker på et læringssyn der det handler om å skape læringssituasjoner der de lærende kan og må reagere, at individene skal «bli til» i verden. Læring er en reaksjon på en forstyrning slik at den lærende aktivt må ta stilling til det som blir presentert (Biesta, 2009). Å bli forstyrret innebærer også å bli konfrontert eller utfordret til å vise hvem vi er og hva vi står for. På den måten kan utdanning, ifølge Biesta (2009), være en form for vold ved at den berører subjektets suverenitet ved å skape vanskelige møter og vanskelige spørsmål. Eleven kan ikke unndra seg å bli forstyrret eller utfordret i skolen. Forstyrning som grunnlag for læring kan oppleves som utviklende og engasjerende, men også utfordrende og vanskelig i forhold til egen identitet (Longva, 2018). Sett i sammenheng med livsmestring, kan dette være et tema der det å bli forstyrret kan oppleves vondt og ubehagelig, og at noen elever derfor prøver å unngå å delta aktivt.

For å motivere og ivareta den enkelte elev i læringsprosessen bør læreren derfor være bevisst sitt ansvar når det gjelder å arbeide for en lærer-elev relasjon der eleven blir sett og forstått som «den jeg er». Læreren representerer fagpersonen eller ekspertene som er tildelt en formell rolle i elevens læring og dannelsesprosess (Olsen & Mikkelsen, 2019). Dette medfører at selv om det er likeverdighet i lærer – elev relasjonen, vil alltid læreren ha definisjonsmakt på grunn av asymmetrien i maktforholdet mellom lærer og elev (Drugli & Nordahl, 2013). Kontaktlæreren definisjonsmakt innebærer et ansvar ved at det spiller en rolle for elevene hva læreren synes om han eller henne. Filosofen Løgstrup (2008) sier at man har den andres liv i sin hånd, at man i møtet mellom mennesker må ta vare på den andres liv. Dette vil også innebære at læreren er bevisst betydningen av sine egne dannelsesprosesser.

Dannelsesprosesser kan oppstå i møte med vanskelige spørsmål eller møter med mennesker med andre ståsted enn det en selv har (Straume, 2011). En lærer som ikke er kjent med sine egne fordommer, vil heller ikke skjønne at han eller hun formidler disse, eller diskriminerer dem som tenker annerledes (Straume, 2011). Gjensidige relasjoner og kvaliteten blir til ut fra holdninger vi har til hverandre, som respekt, likeverdighet og erkjennelse av ulike personers erfaringer (Allgood, 1994). Daniel Stern (2004) fremhever at lærerens oppgave ikke er å forme barns personlighet, men å oppdage og bekrefte det helt unike og spesielle i møte med den enkelte. Det handler om anerkjennelse, forstått som at «... jeg lar den andre få være 'ekspert på sin egen opplevelse'." (Bae, 1988, s. 214). I praksis vil dette medføre at kontaktlæreren til enhver tid bør være bevisst på egne holdninger og «hvem jeg selv er» i møte med andre.

Ifølge Arnesen (2020), er dette noe som kommer til uttrykk gjennom lærerens pedagogiske nærvær, forstått som at alle lærere ønsker det beste for sine elever. Samtidig krever det høy bevissthet hos kontaktlæreren hva som er til beste for hver enkelt elev. Det kan oppleves som risikabelt for både lærer og elev å snakke om følelser i en skolekontekst (Klomsten, 2018, s. 52). I den forbindelse kan en nær relasjon til læreren sin fungere som en trygg havn som eleven kan ta ekspedisjoner fra og dra

tilbake til, som for eksempel ved behov for trøst eller hjelp (Drugli & Nordahl, 2013). Nære relasjoner kan med andre ord bidra til trygg tilknytning mellom lærer og elev. Trygg tilknytning oppstår når barn opplever seg verdsatt, forstått og tatt vare på av den voksne (Cassidy et al., 2013). Tilknytning fungerer som et stressreducerende og regulerende system, og gode tilknytningserfaringer vil styrke det nevrobiologiske fundamentet for integrering av følelser og tanker (Wilkinson, 2008).

### 2.2.3 Å være en tilknytningsperson

Selve essensen innenfor tilknytningsteorien er å ha ervervet seg et følelsesmessig bånd til en annen person (Brandtzæg et al., 2016). Foreldrene er elevenes viktigste og primære tilknytningspersoner, men også andre voksne som tilbringer mye tid sammen med dem, kan bli betydningsfulle tilknytningspersoner (Howes & Ritchie, 1999). Kontaktlæreren tilbringer ofte mye tid sammen med elevene på skolen, og kan dermed bli en betydningsfull tilknytningsperson ved å skape et emosjonelt nærvær mellom seg og elevene. Et slikt nærvær kan bidra til å signalisere at den voksne er der for å hjelpe, forstå og vise oppmerksomhet. Det er å vise seg som en mulig tilknytningsperson for å få elevene til å føle seg trygge, verdifulle og inkluderte i klassen. Å føle seg trygg er å være harmonisk på innsiden, at du føler deg «god nok» sammen med andre. Alle mennesker har et behov for å inngå i nære sosiale relasjoner med andre (Drugli, 2012). Gjentatte positive og nære relasjoner er med på å skape trygg tilknytning, og i skolesammenheng trenger elevene å merke at kontaktlæreren er der akkurat for meg. Barn som er trygge i sin relasjon til voksne greier å formidle sine ulike behov og følelser på tydelige måter (Sroufe, 1996). Trygghet bidrar til selvstendighet, men samtidig hviler selvstendighet på retten til å være avhengig (Brandtzæg et al., 2016). Det understreker viktigheten av at lærere evner å bygge opp relasjoner preget av gjensidig tillit, slik at elevene har tiltro til at læreren ønsker det beste for dem (Drugli, 2012).

Når en elev har utviklet trygg tilknytning til kontaktlæreren, har vedkommende blitt viktig for eleven. Kontaktlæreren blir en voksen eleven kan stole på, og dermed blir det også lettere og mer interessant for eleven å delta i læringsfelleskapet sammen med andre. Fonagy og Allison (2014) forklarer dette gjennom begrepet «epistemisk tillit», som sier noe om individets tillit og vilje til å være oppmerksom på hva læreren formidler og til å motta ny kunnskap. Med andre ord kan en trygg lærer-elev relasjon bidra til at eleven kjenner epistemisk tillit, og på den måten åpne opp for å motta og delta i kunnskapservervelsen. Med kunnskapservervelse pekes det her på å tilegne seg ulike livsferdigheter som skal styrke enkeltindividet til å håndtere eget liv (jf. kapittel 1.3.1.1, WHO, 2003, s. 3). Det blir som en «motorvei for læring», og Brandtzæg et al. (2016) poengterer også at nettopp derfor bør lærer-elev relasjonen løftes frem i skolen. Lærere bør utvikle et bevisst forhold til hva som bidrar til epistemisk tillit. Det handler om at kontaktlæreren skaper trygghet ved å være opptatt av å se elever innenfra og seg selv utenfra (Brandtzæg et al., 2016). I tillegg vil erfaring med en trygg lærer-elev relasjon fremme epistemisk tillit i alle relasjoner, og på den måten bidrar til at eleven også utvikler sitt mellommenneskelige samspill generelt (Brandtzæg et al., 2016).

### 2.2.4 Å se seg selv utenfra – kontaktlærerens evne til mentalisering

Å reflektere over egen væremåte i relasjonen, samtidig som å anerkjenne og forsøke å forstå elevens ståsted, dreier seg om hvordan læreren mestrer å mentalisere. Det er en

kontaktlærer som forsøker å forstå, for deretter å justere sin egen væremåte ut fra elevens reaksjoner. Verbet «å *mentalisere*» viser til hvordan mennesker forstår egne og andres følelser, ønsker og behov (Allen et al., 2008). Det er en mental prosess der vi både automatisk og kontrollert danner oss forestillinger om andres og vårt eget sinn, forestillinger som gjør det mulig å tolke motivasjonen for vår egen og andres atferd (Haugan, 2017). I skolen handler mentalisering om at de voksne forstår egne følelsesmessige reaksjoner samtidig med elevens behov «her og nå». Slike «her og nå» øyeblikk skjer hele tiden i løpet av skolehverdagen, og kanskje er det nettopp slike øyeblikk kontaktlæreren bør utnytte for å bidra til livsmestring. Det er å gripe tak i de mellommenneskelige øyeblikkene, være nær og skape en trygg tilknytning til eleven.

I disse øyeblikkene kan det også være viktig at kontaktlæreren våger å viser sin egen sårbarhet, å framstå som et menneske ovenfor eleven. Ifølge Davis (2003) fremmer det trygg tilknytning dersom læreren greier å «by på seg selv» og har positive forventninger på vegne av elevene sine. Det er en naturlig del av livet å møte utfordringer som man opplever vanskelig å håndtere på en god måte. Det handler om å normalisere det å være usikker på egne avgjørelser og handlinger, mislykkes og føle på nederlag. Dette er erfaringer vi som mennesker trenger å oppleve for å kjenne at vi lykkes i noe, livsmestring i form av glede og tilfredshet (Samnøy & Wold, 2018). Samtidig handler det like mye om å dele erfaringer om hva som gjør oss glade, hva som bringer lykke og glede inn i livene våre. Barn trenger trygge voksne som er sammen med dem, å være tilgjengelig for å dele følelser (Brandtzæg et al., 2016). Det er å være en kontaktlærere som signaliserer med hele seg at «vi er sammen» om å overkomme mulige hindringer, at jeg er der for deg.

### 2.2.5 Å gi reguleringsstøtte

Barn på mellomtrinnet, 10-12 års alderen, er i en overgangsfase til ungdomslivet. Aagre (2014) peker på at ungdomskulturen er forskjellig fra barnekulturen ved at den har en bevissthet om egen eksistens. Her har skolen en særlig betydning ved at den er integrerende gjennom å være en sosial møteplass, men samtidig også marginaliserende fordi sosiale og faglige nederlag blir synliggjort. Det er mye følelser i klasserommet, og hvert enkelt barn representerer sin unike følelse «her og nå». Elever kan være glade, redde, sinte, ivrige, sjaluse og usikre. Barn som skal lære, mestre og håndtere noe nytt, trenger ofte hjelp til å regulere følelser som for eksempel sinne og frustrasjon. Det kan utgjøre en forskjell for hver enkelt elev, for klassemiljøet og hele skolen som organisasjon, at kontaktlæreren integrerer grunnleggende kunnskap om reguleringsstøtte i all undervisning (Engstad, 2020). Brandtzæg et al. (2016) viser til at følelsesregulering kan skje på to måter, enten alene eller sammen med andre. I tillegg har barn i større grad enn voksne behov for andre når det gjelder å finne balanse følelsesmessig. For å kunne bidra med reguleringsstøtte, trenger kontaktlærere å jobbe med sin egen regulering (Engstad, 2020). Regulering innebærer å bruke psykologiske strategier på seg selv for å evaluere og modulere egne emosjonelle reaksjoner når man møter utfordringer (Thompson, 1994).

Når det gjelder å bidra til elevens livsmestring, kan det være interessant å utforske nærmere hvordan kontaktlæreren er oppmerksom på sin egen følelsesregulering. «Følelsesmessig inntonning» er et begrep som brukes for å beskrive en ikke- språklig prosess der den voksne viser at man forsøker å forstå og dele barnets indre opplevelse fremfor reaksjoner på atferden (Stern, 2004). Å tone seg inn på denne måten handler

om å fange opp elevens følelse, at kontaktlæreren tar den innover seg, og deretter kommer i posisjon til å tilby reguleringsstøtte. Det er å si at jeg tåler følelsen din, og jeg er villig til å utforske den sammen med deg (Brandtzæg et al., 2016). Sentralt i denne sammenhengen er at kontaktlæreren greier å beholde sin omsorgsrolle som voksen. Elevene trenger å bli møtt på følelsene sine, men samtidig vil det ikke hjelpe eleven om kontaktlæreren viser den samme atferden. Det er lite regulerende dersom en sint elev blir møtt av en like sint voksen. Mer regulerende er det at kontaktlærer bekrefter å ha forstått, men samtidig møter eleven med forskjell i intensitet slik at eleven får hjelp til å regulere seg (Brandtzæg et al., 2016). Dette omtales som *markert speiling*, og viser til at den voksne fanger opp elevens følelsestilstand, men samtidig markerer sitt eget ståsted som forskjellig fra eleven (Fonagy et al., 2002).

Å bli møtt med følelsemessig inntoning er med på å danne grunnlaget for hvordan vi senere greier å sette oss inn i andres følelser (Hart, 2011). Gode erfaringer med reguleringshjelp til følelser fra en omsorgsperson som ivaretar barnets egenverd, vil sammen med den kognitive utviklingen bidra til at barnet lettere greier å håndtere vansker på en hensiktsmessig måte (Drugli & Lekhal, 2018). I denne sammenhengen kan det imidlertid være essensielt at kontaktlæreren kjenner til sine egne triggere. Triggere handler om hva som gjør oss irritable, stresset eller at vi kobler av følelsene våre (Engstad, 2020). Å være oppmerksom og bli bevisst egne triggere, vil med andre ord bidra til at vi korrigerer og setter inn tiltak for å regulere oss selv. Dette er en kontinuerlig prosess, noe som skjer i oss konstant. Samtidig vil kontaktlærerens evne til å mentalisere på denne måten ofte skje på et ubevisst plan ved at vi i samtalen baserer vårt gjensvar på en understrøm av informasjon fra sansene (Brandtzæg et al., 2016). I lærer-elev relasjonen vil begge partene også registrere det som ikke blir direkte uttrykt. Det kan være å legge merke til hverandres kroppsspråk, blikk eller selve atmosfæren i konteksten. Fordi at mentaliseringen ofte skjer på et ubevisst plan, viser Sælebakke (2018) til betydningen av å vite forskjellen mellom følelser og emosjoner.

## 2.2.6 Følelser og emosjoner

Begrepene følelser og emosjoner brukes gjerne om hverandre i dagligtalen vår. Følelser er enklere å sette ord på, det uttrykker en bevissthet om at jeg for eksempel er trist, sulten eller trøtt. I denne studien beskrives følelser som en bevisst og subjektiv opplevelse av en emosjon. Den kan forstås som en grunnstemning vi har i oss (Fallmyr, 2020). Emosjoner er mer vagt, det er noe som skjer i kroppen vår som gir oss impulser til å reagere. Et eksempel her kan være stress, en emosjon som lett kan føre til indre uro, uten at vi selv kanskje er bevisst på det der og da. Emosjoner involverer store deler av hjernen, og våre erfaringer påvirker i stor grad hvordan emosjoner fungerer (Fallmyr, 2020). På den måten vil emosjoner påvirke våre mellommenneskelige relasjoner. Emosjoner kan være både aktiverende og hemmende, og de motiverer dermed til ulik form for atferd (Rogndal, 2017). Ekman (2007) viser til at emosjoner er medfødte egenskaper ved mennesket, at det er noe som skjer med oss, ikke noe vi velger. Videre peker han på at emosjoner er effektive signaler som kan informere om hvordan eleven har det følelsemessig på en klar, rask og universell måte. Emosjoner er noe vi ikke kan velge bort, de er til stede hele tiden. Likevel er emosjoner noe mange synes er vanskelig å forholde seg til (Rogndal, 2017). Ifølge Mette Birgitte Helleve er lærerens evne til å kjenne igjen og håndtere ulike emosjoner både hos seg selv og eleven avgjørende for å lykkes som lærer (Brøyn, 2018b).

Det handler om å dele indre tilstander, å holde kommunikasjonen åpen ved at kontaktlæreren våger å spørre eleven hvordan han eller hun tenker (Von Wright, 2000). I psykologien kalles dette intersubjektivitet, forstått som deling av følelser for å hjelpe barnet, og derigjennom bygge opp selvfølelse og selvregulering (Brandtzæg et al., 2016). Når det her gjelder temaet livsmestring, vil intersubjektivitet kunne bidra til at det blir lettere for elevene å håndtere ulike følelser når de kan deles sammen med en emosjonelt bevisst kontaktlærer. Å være emosjonelt bevisst viser her til i evnen kontaktlæreren har til å mentalisere, tone seg inn og tilpasse seg hver enkelt elev i klassen eller gruppa.

Det kan være en kompleks oppgave og kontinuerlig prosess å være emosjonelt bevisst fordi livet og krav utenifra krever stadige utfordringer (Engstad, 2020, s. 92). Det er svært få som greier å regulere seg selv konstant hele tiden, og dette kan vise til betydningen av at skolen utvikler et begrepsapparat når det gjelder livsmestring. «*Det faktum at ingen er bare det du ser, er en påminnelse om å utforske hvem den andre er*» (Moen & Moen, 2020, s. 170). I denne sammenhengen vil det innebære å vise interesse for hvordan vil kan sette ord på følelser og emosjoner for å forstå hverandre bedre. Det er å utvikle et hverdagspråk for å forstå hvorfor vi reagerer som vi gjør. Moen og Moen (2020) peker på at det krever mot av læreren å stille seg åpen og sårbar foran klassen, men at dette er et viktig bidrag til å sette ord på det en selv kjenner.

### 2.2.7 Å sette ord på våre emosjoner

Kontaktlærer og elevene trenger å snakke sammen om emosjoner. M. Helleve (sitert i Brøyn, 2018b) er ikke i tvil om at emosjonalitet er noe som kan læres, og en lærer må vite hvordan emosjoner påvirker barns læring. Et eksempel kan være ei jente som strever med å lese, som kjenner ubehag og uro i kroppen. Når hun får hjelp av læreren sin, vil hun merke hvordan læreren greier å fange opp hennes emosjonelle tilstand. Læreren kan være svært opptatt av å hjelpe, men samtidig ubevisst gi uttrykk for frustrasjon og oppgitthet. Mange situasjoner i skolehverdagen krever hyppige og raske reaksjoner fra kontaktlæreren. Dette kan lett føre til det Stern (2004) kaller for «missed moments», eller tapte øyeblikk. Slike tapte øyeblikk kan medføre tapte muligheter i lærer-elev relasjonen til å forstå og støtte hverandre (Lassen & Breilid, 2010). Tapte øyeblikk kan føre til at både lærer og elev mister troen på hverandres potensial, og på den måten stå i veien for å bidra til livsmestring. Det vil alltid eksitere «missed moments» i dialoger, men for å unngå at dette skjer for ofte, viser Stern (2004) til betydningen av å gjenoppta og rette opp det som gikk tapt. Når det gjelder livsmestring, kan det å gjenoppta hvordan vi opplevde emosjonen vår i dialogen, være med på at vi lettere vil forstå hverandres behov for reguleringsstøtte. Dialog brukes i denne sammenhengen om samtalen mellom lærer og elev, med sikte på å fremskaffe felles mening (Lassen & Breilid, 2010). Gjennom felles utforskning forsøkes å oppnå en forståelse av situasjonen som kan romme begge perspektiver, og det krever at læreren har evne til selvrefleksjon og avgrensning. Selvrefleksjon handler om tilgang til vår indre opplevelsesverden, og lærerens evne til dette er viktig fordi han eller henne dermed også kan ane at eleven har indre opplevelser som er like viktig for eleven som for læreren (Schibbye & Løvlie, 2017).

For å fremme en dialog som har til hensikt å bygge positive relasjoner, peker M. Helleve (sitert i Brøyn, 2018b) på at lærere og elever trenger å utvikle sitt begrepsapparat for å prate om emosjoner. Dersom kontaktlæreren først tar initiativ til å sette ord på egne

emosjoner, kan dette være starten på å sette ord på det som kan oppleves vanskelig å uttrykke. En slik samtale kan være at kontaktlæreren via ord reflektere over egen væremåte høyt ovenfor eleven. Dersom jeg har mye å gjøre, kan jeg lett bli stressa og heve stemmen. Det er ikke fordi jeg er sint, men at jeg lett blir utålmodig. På den måten velger kontaktlæreren å være utforskende til å sette ord på eventuelle negative emosjoner som kan ha oppstått mellom seg og eleven. Evnen til selvrefleksjon er en forutsetning for den selvavgrensingen som sorterer ut eget bidrag i det relasjonelle samspillet med elevene (Olsen & Mikkelsen, 2019). Ved å gå tilbake et skritt, å reflektere over seg selv utenfra på denne måten, kan læreren bli bevisst på hva som er eget bidrag og hva som er elevens bidrag i samspillet (Schibbye & Løvlie, 2017). Her vil det handle om å forøke å finne ord som kan dekke nyansene og det «vage» som kan være til stede i dialogen. Det er en viktig oppgave for lærere å sørge for at elevene opplever mest mulig glede og trygghet, og minst mulig engstelse (Brandtzæg et al., 2016). Å sette ord på emosjonene kan bidra til å reparere en lærer-elev relasjon som oppleves vanskelig. Det er en kontaktlærer som viser seg som et menneske for eleven, som bruker sin kompetanse og personlige erfaringer. Ved å være en rollemodell som bruker språket bevisst, kan dette bli et nyttig verktøy når det gjelder å bidra til elevers livsmestring.

Ifølge Olsen (sitert i Brøyn, 2018a) er det et viktig grunnlag for gode samspillprosesser at lærer og elev har et språk for å snakke om hvordan de opplever relasjoner, og at dette språket blir felles for hele organisasjonen. Å dele egne emosjoner med elevene sine, å ta initiativ til å sette ord på hva emosjonene kan gjøre med oss, krever både mot og en trygg læreridentitet. Det kan vise til betydningen av å søke støtte og hjelp via kollegialt samarbeid for å reflektere over egen væremåte i lære-elev relasjonen når det gjelder å bidra til elevers livsmestring.

## 2.3 Kollegialt samarbeid og livsmestring

I forbindelse med å bidra til elevers livsmestring, viser Moen og Moen (2020) til at lærere må sette av tid for refleksjon og være åpen for tilbakemelding på andres opplevelse for å utvikle seg som fagpersoner. Å lykkes i arbeidet sitt som kontaktlærer kan aldri læres helt og fullt gjennom utdanning (Pettersen & Simonsen, 2010). Utviklingen av profesjonelle lærere tar, ifølge Hovednak (2014), aldri slutt, men den har imidlertid sin begynnelse i lærerutdanningen. Kontaktlærers profesjonalitet kan defineres gjennom hvordan de forvalter kunnskap, ansvar og autonomi (Mausethagen, 2015).

Å finne ut om utdanning virker er et kompleks anliggende, og spørsmål som undersøker helheten i utdanningens formål har en tidshorisont som innebærer prosesser som ikke uten videre er mulig å måle her og nå (Hoveid, 2018). Livsmestring som et tverrfaglig tema er vanskelig å måle gjennom elevers resultater på kunnskapstester. Biesta (2004) peker i denne sammenhengen på at tenkning omkring utdanning reduseres dersom det kun blir et teknisk anliggende som handler om effektivitet og virkning. Han viser til at det er et problem for demokratiet og for lærerens profesjonelle dømmekraft at de dypere spørsmålene omkring utdanningens mål og mening knapt lar seg stille. Ved å erkjenne at utdanning har en ubestemt tidshorisont, at det handler om å sette i gang prosesser som vi aldri helt kan forutsi resultatet av, da har vi begynt å skjønne hva utdanning egentlig handler om – «dens vidunderlige risiko», som Biesta (2014) uttrykker det.

At lærere ikke sikkert kan vite at de lykkes med å oppfylle utdanningens formål, og i denne sammenhengen å bidra til elevers livsmestring, bør ifølge Hoveid (2018) ikke



være til hinder for at skolen og lærere hele tiden må jobbe med kritisk analyse og vurdering av egen andres praksis i skolen. Det betyr at lærere må ha et annet perspektiv for arbeidet enn lineære, målbare og konkrete indikatorer (Hoveid, 2018). Kanskje den enkelte lærer vet noe om hva han eller hun gjorde som kan ha vært et viktig bidrag for en elevs livsmestring. Hoveid (2018) peker på at mangfoldet og kompleksiteten i de samhandlingsmønstrene en lærer bidrar med, nettopp understreker betydningen av at lærere gjennom å samarbeide utvikler et språk om det de gjør. I denne forbindelsen vil det være å søke forståelse gjennom samtale om hvorfor noe fungerer bra, og hvorfor noe blir utfordrende i lærer-elev relasjonen.

### 2.3.1 Refleksjon over egen praksis

Å være lærer er å arbeide relasjonelt, og en selv blir derfor et viktig redskap. Garbo og Raugland (2017, s. 30) sier: «*Arbeidet deres handler om å bruke, å forstå og å justere seg selv i autentiske samspill med andre*». Dette er noe som erobres gjennom praksis og refleksjon over praksis. Garbo og Raugland (2017) peker på at det derfor er avgjørende at læreren systematisk gjennom sin karriere deltar i profesjonsfellesskapet der studier av, refleksjon over og kritikk av yrkesutøvelsen foregår. Her vil det handle om at lærere involverer hverandre i prosesser der de som kollegaer eksponerer og drøfter egen praksis når det gjelder hvordan de kan bidra til elevers livsmestring. Det mellommenneskelige samspillet er komplekst, men likevel noe den enkelte lærer ofte har automatisert. For å skape en endring og en forståelse av noe nytt må vi derfor løsrive oss fra de vante oppfatninger (Moltubak, 2016).

Det er imidlertid ikke alltid like lett å forandre egen væremåte, å forholde seg til egne følelser og triggere som kan oppleves vanskelig i møte med enkelte elever, for deretter å være villig til å arbeide med seg selv i forhold til dette. Alle mennesker bærer med seg sin «bagasje», ofte er dette en ubevisst side av oss som vil påvirke de profesjonelle relasjonene våre (Moltubak, 2016). Dette ubevisste ved oss er gjerne forbundet med følelser og emosjoner som kan oppleves sårbart å dele med andre. Uavhengig av hvor lett eller tung «bagasjen» er vet vi ikke alt om alle mennesker, noe som også kan gjøre det vanskelig å forstå andres handlingsmønster og reaksjoner (Moen & Moen, 2020).

### 2.3.2 Pedagogisk klokskap

Å reflektere over hvilken kontaktlærer jeg vil være sammen med andre kollegaer innenfor profesjonen, handler om å finne «min måte» å være lærer på i møte med elevene. Biesta (2014) viser til at dette ikke handler om ferdigheter eller kompetanser, men mer en prosess der lærere erverver seg pedagogisk klokskap. Å bli pedagogisk klok innebærer, ifølge Biesta (2014), dannelsen av hele personen når det gjelder hvem jeg er som yrkesutøver. Det handler ikke bare om å tilegne seg kvalifikasjoner, eller å gjøre slik andre lærere gjør (sosialisering), men medfører også det Biesta kaller yrkesmessig subjektivering. Gjennom egen erfaring og deling av andres erfaringer, kan lærerens klokskap vise seg ved at eget relasjonelt handlingsmønster ikke bare blir repetert, men at læreren går inn i en åpenhet der han eller hun er radikalt åpen for å oppdage nye løsninger. Hovedpoenget er å utvikle *virtuositet* når det gjelder å foreta kloke vurdering og utvise god dømmekraft, noe som krever at lærere må praktisere det, og de må lære av praktiseringen (Biesta, 2014). Slike vurderinger er ikke alltid synlige eller åpenlyse, blant annet fordi virtuositet er noe som over tid kroppsliggjøres, og dette medfører at

lærere må snakke med hverandre for å finne ut hvorfor de gjorde det de gjorde (Biesta, 2014).

Her vil det handle om å oppdage nye løsninger som kan bli tilgjengelig for læreren via refleksjon sammen med andre når det gjelder å skape gode lærer-elev relasjoner for å bidra til livsmestring. Imsen (2016) peker på at både lærerens verbale og non-verbale handlinger, gjerne forblir «taus kunnskap» som i liten grad blir tilgjengelig for andre. Det handler om lærerens praksis når det gjelder å være sammen med elevene sine, altså det relasjonelle. Når det gjelder å bidra til elevers livsmestring, kan det lett bli taus kunnskap hva det er kontaktlærer gjør som fungerer eller ikke fungerer godt. Dette peker på betydningen av kollegasamarbeid for å kvalitetssikre og utvikle egen og hverandres praksis. Ifølge Torsteinson (2018) trenger lærere å dele hvordan de selv håndterer å møte tanker og følelser i ulike lærer-elev relasjoner. Det er å utveksle, reflektere og dele med hverandre hvordan de praktiserer livsmestring.

### 2.3.3 Å utøve skjønn

Som lærer må du hele tiden foreta valg, der ethvert valg vil få konsekvenser som ikke fullt ut kan forutsies (Garbo & Raugland, 2017). Skolehverdagen krever at kontaktlæreren ofte må ta raske beslutninger basert på tidligere erfaringer og opplevelser. Samtidig gjelder det og ikke privatisere dømmekraften, begrense den til en indre subjektiv holdning eller handlingsrepertoar hos læreren (Løvlie, 2011b). Det er her lærerens autonomi og bruk av profesjonelt skjønn blir tydelig i lærerpraksisen. At skjønn er profesjonelt viser til at lærere må bygge sitt resonnement på noe mer enn den informasjonen som finner sted i selve situasjonsbildet, den må også være innenfor de intensjonelle avgrensingene skolens styringsdokumenter utgjør (Garbo & Raugland, 2017). Grimen og Molander (2008, s. 179) unngår en slik privatisering ved at skjønn ikke beskrives ut fra person, men ut fra yrkesaktiviteten: «*Skjønn er en form for praktisk resonnering, hvor formålet er konklusjoner om hva som bør gjøres i konkrete enkelttilfeller, men hvor holdepunktene er svake*». Likevel vil det, ifølge Løvlie (2011b), i en slik tilnærming også finnes problemer, og han anvender begrepet takt som sier noe om dømmekraft i vid forstand. Han viser til at hvis praktisk resonnering er å følge eksplisitte regler, så er takt snarere en divergent tenkning, øyeblikkets grep, det som skjer når tiden er inne, når det passer i situasjonen, «*men mest av alt handler det om tilstedeværelse*.» (Løvlie, 2011b, s. 53).

### 2.3.4 Å handle med sensitivitet og takt

Det finnes pedagogiske dilemmaer og motsetninger det ikke alltid finnes svar på, men som vedvarende oppfordrer og utfordrer til refleksjon og pedagogisk kritikk. Von Oettingen (2018) omtaler dette som et pedagogisk paradoks, et paradoks som oppfordrer til ydmykhet og forsiktighet fremfor å kritisere det som allerede er gjort.

Dersom erfarne lærere får spørsmål hva de gjør når reglene kommer til kort, så vil de som regel svare at det nettopp er takt, og at de definerer det ved å ta i bruk ord som empati, intuisjon eller skjønn (Løvlie, 2011b). Løvlie sier at det er en sensitivitet eller følsomhet i måten å takle sosiale situasjoner på, gjerne oppfattet som en individuell disposisjon. Videre sier han at det er finfølelsen for grenser læreren ikke trår over når elevens verdighet og integritet er truet, og den kan komme til uttrykk i bare en

bevegelse, en kommentar eller et blikk. Løvlie (2009) beskriver takt som en væremåte med et repertoar vi kan spille på uten at spilllets trekk er bestemt på forhånd. I forbindelse med å bidra til elevens livsmestring kan takt for eksempel knyttes opp til å fornemme en elevs sinne eller angst som har trøbbel hjemme, eller ensomheten til en elev som strever med å få venner. «Takt formidler mellom den kompetansen eller det repertoaret læreren har og situasjonens unike krav, den finnes i intervallet, oppholdet, mellomrommet» (Løvlie, 2009, s. 36).

Mange situasjoner kaller på sensitivitet og forståelse (Løvlie, 2009). Her vil det dreie seg om situasjoner mellom lærer og elev, der sterke og komplekse følelser kan være til stede, og elevens stemme oppfordrer til takt og læreren til respons. På den måten vil takt kreve tilstedeværelse, Løvlie kaller det stemthet, å dele en stemning i relasjonen her og nå. Et sentralt spørsmål blir imidlertid hvordan lærere kan tilegne seg takt, for det krever kunnskap og erfaring, selv om takt ikke i seg selv er en kunnskap. Her peker Løvlie (2011b) på betydningen av at den kan tematiseres, drøftes og reflekteres; takt kan tilegnes ved at læreren bringer til å fornemme hva forholdet til den andre dreier seg om, og oppfordres til fintfølelse i omgang med seg selv og andre, og på den måten utvikle en beredskap for å takle nye, ubestemte situasjoner. I denne sammenhengen vil en slik praksis vise til at lærere må sette av tid til refleksjon over hvem jeg viser meg som, i forholdet til elevene mine. Moen og Moen (2020) mener at lærere må tørre å være sårbare og ærlige, og at ingen sitter med fasiten på hvordan elevens ulike utfordringer best kan håndteres.

## 3 Metodekapittel

I dette kapitlet vil jeg begynne med å si kort noe om kvalitativ metode, for så å begrunne vitenskapsteoretisk plassering i prosjektet. Videre vil jeg belyse metodiske valg og fremgangsmåte for innhenting av datamaterialet. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan jeg har jobbet med datamaterialet, altså selve analyseprosessen. Avslutningsvis i metodekapitlet løfter jeg frem noen refleksjoner knyttet til intervju som metode, og intervjuets kvalitet.

### 3.1 Kvalitativ metode

Jeg har valgt et kvalitativ forskningsdesign med intervju som metode. Som tidligere nevnt, er problemstillingen: *Hvordan opplever kontaktlærere at de kan bidra til elevers livsmestring i sitt profesjonsarbeid?* Forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan forstår kontaktlærere begrepet «livsmestring»?
2. Hvordan arbeider kontaktlærere med livsmestring ut fra sin forståelse av begrepet, og hvordan opplever de dette arbeidet?
3. Hvilken hjelp og støtte identifiserer kontaktlærere som viktig i sitt profesjonsarbeid med livsmestring?

Kvalitativ metode er, ifølge Thagaard (2018), velegnet til å studere livet fra innsiden og rette oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv. Målet er å forstå sosiale fenomener, å få et innblikk i intervjupersonenes opplevde virkelighet. Formålet mitt med dette metodevalget er med andre ord å innhente kunnskap som kan løfte frem intervjupersonenes egne beskrivelser av situasjoner de befinner seg i. Her er det beskrivelser som handler om kontaktlæreres opplevelse av å forstå begrepet livsmestring, deres opplevelse av hva de mener er viktig å vektlegge i arbeidet med å bidra til elevers livsmestring og hva de opplever som viktig hjelp og støtte i dette arbeidet. Dette forsøker jeg også å tydeliggjøre ved å anvende et «hvordan oppleves»-spørsmål i selve problemstilling min. Jeg ønsker at den opplevde virkeligheten skal stå i fokus, og i tillegg gå i dybden med få intervjupersoner. Dette er et valgt ståsted, der det kvalitative studiedesignet kan være til hjelp for å gå i dybden av et fenomen for bedre forståelse for studiens problemstilling (Dalland, 2012). Samtidig er livsmestringsbegrepet et nytt begrep i skolen, og Thagaard (2018), viser til betydningen av åpenhet og fleksibilitet i forskningsprosessen. Ut ifra et slikt perspektiv kan kvalitative metoder egne seg godt til studier av temaer der det finnes lite tidligere forskning. Jeg ønsker å få frem nyanser og variasjoner i livsmestring som fenomen.

På bakgrunn at livsmestring er et nytt tema i skolen, ønsket jeg å bli ledet av empirien. Det vil si at studiens teoretiske rammeverk ble utarbeidet etter at intervjuene ble gjennomført. Dette kan sees på som en induktiv tilnærming, som jeg i stor grad var meg bevisst. Likevel så jeg det hensiktsmessig å lese teori dirkete knyttet til det tverrfaglig tema folkehelse og livsmestring, i forkant. Dette kan ha bidratt til å gi meg en

forforståelse av tema. Min forforståelse peker Postholm og Jacobsen (2011) kan gjøre det vanskelig å være fullstendig objektiv. Jeg var bevisst min egne forutinntatte holdninger, noe jeg beskriver senere i kapittelet. Jeg forstår det derfor at jeg vekselvis arbeidet induktiv og deduktiv i den kvalitative forskningsprosessen. Jeg opplevde en fin vekselvirkning mellom ønske om å få øye på funn i empirien og egne forskningsspørsmål, samt det tidligere forskning har funnet.

Jeg ønsket å henvende meg direkte til kontaktlærere som arbeider med å realisere det de mener er essensen i livsmestring. Med essens definere Bjurwill (referert i Szklarski, 2019, s. 149) som «*det oföränderliga i fenomenet, det som gör saken till det den är, sakens väsen*». Jeg ønsker å fange opp det de faktisk gjør, deres praktiske tilnærming i temaet. Dette er også bakgrunnen til at jeg valgte å gjennomføre dybdeintervju, noe jeg vil utdype nærmere i metodekapittelet. Videre vil jeg først utdype hvorfor studien er innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og hvordan dette påvirker mitt studiedesign ved hjelp av begrepene *epistemologi* og *ontologi*. Dette for å tydeliggjøre mine grunnleggende antagelser for kvalitativ forskning.

## 3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Masterstudien har et overordnet sosialkonstruktivistisk perspektiv. I denne sammenhengen forstått som at all kunnskap eksisterer ut fra sin kontekst, sin sosiale sammenheng (Gustavsson, 2009). Dette gjør at jeg befinner meg i et perspektiv som betrakter den sosiale virkeligheten som konstruert av deltakerne i studien. I problemstillingen min kommer også dette frem ved at det er forskningsdeltakernes opplevelse i skolehverdagen jeg ønsker å forstå. Jeg har med andre ord et ontologisk utgangspunkt der opplevd virkelighet er det sentrale. Ontologi kan forstås som læren om hvordan virkeligheten er, og Crotty (1998, s. 10) beskriver ontologi som «studien om å være». For meg er det viktig at det er intervjupersonenes subjektive opplevelse som står i fokus, og at virkeligheten skapes ut fra deres opplevde forståelse og erfaringer med livsmestring i skolen. På den måten vil det eksisterer flere virkeligheter, og virkeligheten blir derfor betraktet som dynamisk. Med dynamisk mener jeg her at virkeligheten er kompleks, i stadig forandring og utformet av deltakerne i studien. En slik forståelse vil videre få konsekvenser for epistemologien. Det handler om hvordan jeg som forsker kan innhente kunnskap fra den sosiale virkeligheten slik deltakerne i masterstudien forstår den. I kvalitativ forskning kan det dreie seg om forholdet mellom intervjuperson og forsker, og Crotty (1998) uttrykker epistemologi som teorien om kunnskapen. Den epistemologiske forutsetningen i min masterstudie er at kunnskap konstrueres i møtet mellom meg og deltakerne i prosjektet. På den måten blir intervjupersonene en viktig kilde til kunnskap i studien (Fejes & Thornberg, 2019). Likeså er også teoriutvalget en del av kunnskapsskapningen. Når det gjelder å utforske denne kunnskapen videre har jeg en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Innenfor kvalitativ forskning kan dette være en tilnærming som forøker å finne «[...] *essensen i mänskliga upplevelser*» (Szklarski, 2019, s.149). Videre vil jeg kort si noe om hvordan jeg mener fenomenologi og hermeneutikk kan bidra til å finne denne essensen i min studie.

### 3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og blir anvendt når forskning er orientert mot å forstå hvordan et fenomen fremstår, mer enn å lete etter

hva et fenomen er (Carel, 2016). I studien vil jeg forsøke å beskrive og lete etter det som er vesentlig, altså essensen i fenomenet. Jeg vil søke svar på min problemstilling via informantenes praksisopplevelser når det gjelder arbeidet med livsmestring i skolen. Målet er at det skal oppstå et fenomenologisk virkelighetsbilde som, ifølge Szklarski (2019), er mulig gjennom et meningssskapende samspill mellom objekt og menneskelig bevissthet. Jeg bestreber med andre ord som forsker å få tak i informantenes virkelighetsbilde, deres genuine opplevelse av hvordan de oppfatter og forstår sitt eget arbeid. Et eksempel på dette var at jeg i selve intervjuet var aktivt lyttende og nysgjerrig for å få med meg viktige detaljer og nyanser. Dette for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, skape gode refleksjoner.

I tillegg til min fenomenologiske tilnærming, velger jeg å forstå svarene til informantene ut fra en større sammenheng enn hva fenomenologien tillater. I analysedelen, som blir beskrevet i eget kapittel, kommer dette særlig frem. Som forsker vil jeg alltid ha en forforståelse, kunnskap og erfaringer som er med på å påvirke studien. Av den grunn mener jeg at en rendyrket fenomenologisk tilnærming ikke vil være tilstrekkelig i min studie, men at jeg også har en overordnet hermeneutisk forståelsesramme. Westlund (2019) beskriver en hermeneutisk tilnærming i kvalitative studier som inngangsporten til hvordan jeg forstår informantenes egne opplevelser av et fenomen. Det handler om hvordan jeg som forsker tolker, forstår og formidler det jeg opplever, altså at jeg er bevisst mitt eget ståsted og innflytelse i spillet. Senere i teksten vil jeg utdype nærmere hvordan min fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming medfører bevisste valg når det gjelder metode og analyseprosess. Først vil jeg imidlertid presisere hvordan min vitenskapsteoretiske plassering har påvirket mitt studiedesign som er det kvalitative forskningsintervjuet.

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Som nevnt ovenfor, leder min fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming meg som forsker i en retning der jeg søker informantenes virkelighetsbilde. Jeg er opptatt av praksisfeltets opplevelser når det gjelder livsmestring. Studiedesignet mitt er ut ifra dette ønsket det kvalitative forskningsintervjuet. I denne sammenhengen forstått som en samtale mellom forsker og intervjuperson preget av de temaene forsker søker kunnskap om, og de temaene intervjupersonen tar opp (Thagaard, 2018). Ønsket er at intervjuene vil gi meg erfaringer og opplevelser fra både fortid og nåtid, altså om situasjoner, informantene både har stått i, og står i. På dette viset, ved at informantene kan bevege seg mellom nåtid og fortid, kan det kvalitative forskningsintervjuet, ifølge Dalland, 2012; Skilbrei, 2019; Thagaard, 2018, være en særlig god metode ved at man gjennom samtale kan få innsikt i andres erfaringer, tanker og refleksjoner. Formålet er med andre ord å få fylldig og omfattende kunnskap om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter de har på intervjuets tema (Thagaard, 2018). For mitt intervju medførte dette at jeg valgte et semistrukturert dybdeintervju som metode. I et semistrukturert dybdeintervju kan jeg som forsker aktivt lytte, stille åpne spørsmål, og gi rom for et stimulerende samspill med informanten (Crotty, 1996, sitert i Szklarski, 2019, s. 153). Dette mener jeg er i tråd med mitt overordnede vitenskapssyn, at jeg er opptatt av at menneskelig handling har en meningsdimensjon som eksisterer ut fra sin kontekst. Her er konteksten meg og informanten i intervjusituasjonen. Gjennom dybdeintervjuene ønsker jeg å oppnå innsikt i denne meningsdimensjonen som oppstår i møte mellom forsker og informant. Samtidig er jeg ydmyk for at det kan oppstå noen

utfordringer når det gjelder å gjennomføre intervjuene på best mulige måte. Dette er utfordringer knyttet til metodevalg som vil bli belyst senere i kapittelet. Før en slik refleksjon vil jeg gå igjennom hvordan forarbeidet og gjennomføringen av dybdeintervjuene har foregått.

### 3.3.1 Utvelgelsen av intervjupersoner

Intervjupersonene utgjør datamaterialet i masterprosjektet, og er derfor en viktig del av studiet. Jeg avgrenset masterprosjektet ved å ha noen kriterier for utvelgelsen, noe som gjør at utvalget ble delvis strategisk. Mine utvalgs-kriterier var følgende: Kontaktlærere på mellomtrinnet (5. -7. klasse), tre ulike skoler og allmennlærerutdannede med minimum to års erfaring. Jeg ønsket at begge kjønn ble representert i studien, noe som resulterte i to kvinner og en mann. At det ble flest kvinner med i studien skyldes respons på forespørsel om å delta. Videre var det også noen enkelte begrensninger for valg av informanter, som blant annet tiden jeg hadde til rådighet, informantenes arbeidsforhold og interesse for å delta. Jeg kontaktet skoler på bakgrunn av anbefalinger av bekjente kollegaer innenfor skoleverket, og informantene ble tatt ut ved hjelp fra skolenes ledelse ved den aktuelle skole.

De kriteriene jeg valgte for utvelgelsen var med på å identifisere et utvalg jeg mener kan bidra til å gi meg den kunnskapen jeg søker. I denne fasen har jeg en forforståelse over hvilke informanter jeg tenker kan gi meg den informasjonen jeg ønsker, og dette er faktorer som er med på å påvirke studien. Min forforståelse vil påvirke hele masterprosjektet, den er unik, formet av min livshistorie, erfaringer og kunnskap. I utvelgelsen bidro denne forforståelsen til at jeg mente at kontaktlærere med erfaring var de som best kunne gi meg et reelt virkelighetsbilde på fenomenet jeg ville utforske, altså livsmestring som en del av det tverrfaglig tema «folkehelse og livsmestring». Samtidig hadde jeg en forforståelse av at kollegaer som jeg på forhånd kjente godt, kunne anbefale skoler med en ledelse som var interessert og imøtekommende til å finne aktuelle informanter. Dette kan ha vært med på å påvirke kunnskapen jeg har utviklet sammen med informantene. Anbefalte skoler og informanter fra kjente kollegaer, kan ha medført til en utvelgelse av informanter som er spesielt interessert i å bidra til kunnskapsutvikling. Videre er jeg også bevisst at det er finnes mange faktorer som kunne gjort at studien ville sett annerledes ut. For eksempel ved og intervjuet kontaktlærere fra forskjellige kommuner og fylker, fra større byer kontra mindre byer i rurale strøk. Mine informanter arbeider på tre forskjellige skoler, forholdvis små skoler, men innenfor samme kommune. De har mellom 10-15 års erfaring.

### 3.3.2 Forarbeid og gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 2). Den benyttet jeg som et verktøy, en mal til hjelp under gjennomføringen av intervjuet (Dalland, 2012). I arbeidet med intervjuguiden ble forskningsspørsmålene mine gode retningslinjer for å organisere og finne gode spørsmål til intervjuguiden. Forskningsspørsmålene dannet utgangspunktet for overordnede temaer, og innenfor hvert tema lagde jeg deretter utdypende spørsmål. Et eksempel på dette er forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår kontaktlærere begrepet «livsmestring»? Spørsmålet dannet grunnlag for overordnet tema i intervjuguiden «begrepsavklaring», og deretter underspørsmål i denne kategorien

(vedlegg 2). Dette er en metode Thagaard (2018) peker på kan passe godt når forskeren på forhånd har bestemt ulike temaer intervjuet skal handle om.

Jeg ønsket en åpen intervjusituasjon der informantene kunne komme inn på temaer som ikke var planlagte, samt få levende og spontane svar. Dalland (2012) viser til halvstrukturert intervju kan øke sjansen til en slik situasjon, noe jeg også erfarte. Jeg opplevde et halvstrukturert dybdeintervju som en god samtale, med flyt, mellom meg og informanten. Fremfor en ansent «spørsmål og svar – situasjon» kan et slikt åpent møte med informanten gi meg utfyllende informasjon om deres nåværende situasjon og mulige refleksjoner videre (Postholm & Jacobsen, 2011). På bakgrunn av at jeg ønsket en slik åpen intervjusituasjon, med et ønske om et spontant møte med umiddelbare svar og reaksjoner, valgte jeg derfor å sende problemstillingen i forkant og ikke intervjuguiden. Jeg opplevde at dette fungerte godt. Formell informasjon ble sendt til informantene via informasjonsskrivet. På den måten opplevde jeg at informantene fikk litt tid på å reflektere over tema, men ikke forberede seg på «svar» til enkeltstående spørsmål. Jeg var bevisst mitt ansvar over å utføre intervjuet på en etisk ansvarlig måte, på bakgrunn av at informantene fikk begrenset informasjon i forkant. Dette er noe Thagaard (2018) peker på som svært viktig.

Fejes og Thornberg (2019) peker på betydningen av å forberede seg til intervjuet ved å reflektere over egen forforståelse, noe jeg valgte å bruke tid på. Det kan også være nyttig å ha gjennomført tidligere intervjuer i forkant, noe jeg har gjort i forbindelse med tidligere studier. Det har gitt meg erfaringer som har ført til refleksjon over hva som tidligere viste seg å være vanskelig, hvilke problemer som kan oppstå og hvordan jeg opplever meg selv som forsker. Jeg var for eksempel mer bevisst i denne studien enn tidligere, hvordan jeg startet opp et intervju som kunne trygge informantene mine i situasjonen. Jeg var også mer trygg i egen rolle, roligere, og startet med enkle, korte spørsmål som fikk i gang samtalen. Samtidig har jeg vært ekstra bevisst min egen erfaring som lærer i denne prosessen, at jeg har min egen opplevelse av hvordan jeg forstår og opplever å bidra til elevers livsmestring. Det er en erfaring som både kan ha ført til at oppfølgingsspørsmålene mine har vært gode, men også at jeg kan ha styrt samtalen i en bestemt retning. På den måten er jeg som forsker en sentral deltaker i kunnskapsproduksjonen, noe som viser til betydningen av å være bevisst hvordan min hermeneutiske tilnærming kan ha påvirket resultatet.

I tillegg mener jeg at mine forberedelser har bidratt til å stille gode spørsmål. Med gode spørsmål mener jeg å fange informantenes erfaringer slik de opplever det. Det er å være åpen for at de jeg intervjuer har sin egen forståelse av fenomenet, ulik den jeg selv kan ha. Det er informantenes stemme som jeg ønsker skal tre frem. Av erfaring, var jeg spesielt skjerpet for å oppnå dette. I den forbindelse peker Skilbrei (2019) på betydningen av å stille oppfølgingsspørsmål. Dette er oppfølgingsspørsmål som gjerne kan virke «dumme», men meningen er å sette ord på det som ofte sees på som en selvfølge i den aktuelle konteksten, her skolen. Hensikten vil være å få informantene til å utdype og bidra til å tolke det som allerede er sagt.

Når det gjelder gjennomføringen av intervjuet, peker Dalland (2012) på at forholdene rundt intervjuet kan ha stor betydning for kvaliteten på samtalen. Jeg valgte derfor å spørre informantene mine på forhånd hvor de ønsket å gjennomføre intervjuene, slik at de var så trygge som mulig i situasjonen. Videre var jeg opptatt av plassering i rommet slik at jeg og informanten fikk øyenkontakt og satt bekvemt, noe jeg opplevde bidro til en god atmosfære. Jeg valgte å ha med meg kjeks og drikke, slik at situasjonen skulle



oppleves mer uformell og med en positiv valør. Målet var å skape en trygg og avslappende stemning. Ifølge Postholm og Jacobsen (2011) kan dette bidra til å etablere en relasjon mellom meg og informanten som dermed kan føre til en sterkere samtale.

### 3.4 Etterarbeid av intervjuene

Etter gjennomføringen av intervjuene startet det praktiske etterarbeidet som utgjør en egen fase i analysearbeidet. Skilbrei (2019) deler etterarbeidet inn i tre deler; praktisk etterarbeid (transkribering), skape mening og analysere materialet. Jeg vil i de neste avsnittene utdype disse punktene.

#### 3.4.1 Transkribering

Etter gjennomføringene av intervjuene transkriberte jeg fortløpende. Med transkribering mener jeg å skrive ned korrekt det informanten sier, noe som gjør at jeg som forsker kan gjenoppta intervjuet. Dalland (2015) beskriver transkribering som å skrive ned ord for ord det som blir sagt. Å transkribere fortløpende etter som intervjuene ble gjennomført, syntes jeg bidro til å forbedre neste intervju. Jeg ble mer oppmerksom på egen rolle, og lærte hvordan jeg kunne være mer tydelig i kommunikasjonen min. Et eksempel på denne forbedringen var at jeg ble enda mer presis når det gjelder å stille gode oppfølgingsspørsmål i neste intervju. Jeg var også mer bevisst *når* jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål for å fremme mer detaljerte beskrivelser. Dette er noe som flere innen metodelitteraturen presiserer som positivt, både når det gjelder å bli kjent med eget datamateriale, og for å bidra til å styrke validiteten i studien (Krumsvik, 2014; Nilssen, 2012; Skilbrei, 2019).

Transkriberingen var en tidkrevende jobb, og jeg brukte omtrent 3-4 timer per intervju. I transkriberingen tok jeg med småord som «mhm» og markerte lengre pauser med «...». Hensikten med en slik notering var å fange opp det som ikke ble sagt direkte, men som likevel ble uttrykt i kommunikasjonen mellom oss. Nilssen (2012) peker på at slike småord og pauser kan indikere at informanten må tenke seg om, nøler eller er usikker. Dette kan være viktige bemerkninger senere i analyseprosessen, da det kan bidra til at jeg som forsker forstår informantene bedre. Slike betraktninger underveis i transkriberingen gjorde med andre ord at jeg opplevde å få et tydeligere bilde av informantenes synspunkter og interesser. Å transkribere på denne måten kan dermed få betydning for hvordan de transkriberte intervjuene blir tolket videre.

I neste avsnitt vil jeg diskutere hvordan de transkriberte intervjuene gjør det mulig å sette delene sammen til en helhet, selve analyseprosessen, og hvordan dette kan gi meg mer kunnskap.

#### 3.4.2 Koding og kategorisering av data

Nilssen (2012) viser til at koding og kategorisering av det eksisterende datamaterialet er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen. Formålet med kodingen og kategoriseringer er å systematisere data, skape oversikt og forsøke å gå i dybden og arbeide meg utover i en større sammenheng (å nå essensen i fenomenet). Med dette mener jeg det som er forskningens hovedtema, altså livsmestring som en del av det

tverrfaglige tema «folkehelse og livsmestring». Gjennom empirien kan jeg med andre ord få ny kunnskap og / eller etterprøve eksisterende kunnskap, og det er dette som vil danne selve utgangspunktet for studien min (Krumsvik, 2014).

Datamaterialet jeg arbeidet med var intervjuene gjort om til tekst. Systematiseringen, kodingen og analysen av datamaterialet ble gjort i flere trinn. I dette arbeidet hadde jeg en hermeneutisk tilnærming ved at jeg vekselvis arbeidet med empiri og teori, også kalt «den hermeneutiske spiral». Westlund (2019) beskriver den hermeneutiske spiral som en metafor på at forskeren åpner for en dypere innsikt av mening og forståelse. I denne studien er det spiralen som pendler mellom empiri og litteratur, og som har til hensikt å føre til dypere forståelse i tolkningsarbeidet.

Analyseprosessen handler om å skape mening til en massiv mengde data, og formålet er å forstå og forklare de fortolkende funnene, for til slutt å svare på en problemstilling (Skilbrei, 2019). For å skape mening i datamaterialet valgte jeg å bruke Kvale og Brinkmann (2012) sin metode, «meningskategorisering», som mal for overordnet analysemetode. Med dette mener jeg at jeg kodet intervjuene, for å identifisere, klassifisere og sette navn på mønster i teksten. Prosessen har på mange måter likhetstrekk med «åpen koding», en framgangsmåte som viser til at forskeren møter datamaterialet med et åpent sinn (Nilssen, 2012). Mitt ønske var å forsøke å ha en åpen holdning til eget datamateriale, å sette forforståelsen til side. Som nevnt tidligere, er det samtidig viktig å være klar over at jeg som forsker bærer med meg tidligere erfaringer og forståelser inn i situasjonen. Ønsket var imidlertid å gå bak det som jeg i første øyekast fant åpenbart. Dette for å finne detaljer som ikke er like fremtredende, men som kan bidra til et mer nyansert bilde av datamaterialet. Et eksempel på dette er hvordan jeg oppdaget at informantene indirekte uttrykte et behov for refleksjon angående egne dannelsesprosesser i møte med elevene.

Jeg startet prosessen med en grundig gjennomlesing av alle intervjuene, slik at jeg fikk en samlet oversikt av datamaterialet. Deretter leste jeg hvert enkelt intervju detaljert for å kunne redusere tekst jeg fant uinteressant, og som ikke var relevant i forhold til problemstillingen. Deretter gikk jeg i dybden av hvert enkelt intervju for å finne meningsbærende enheter, slik at jeg kunne begynne å kode. Ved å kode materialet har forskeren mulighet til å undersøke om det finnes mønster i teksten og om det finnes en sammenkobling (Skilbrei, 2019). Jeg valgte å gjennomføre kodingen av datamaterialet med markeringstusj. Jeg brukte forskningsspørsmålene mine som hovedkategorier for å skape noen holdepunkter i analyseprosessen. Disse ble også brukt som en rød tråd gjennom hele prosjektet som hjelp til å besvare problemstilling, avgrensning og struktur. Med andre ord gikk jeg inn i analyseprosessen min med en satt problemstilling, deduktivt. Deretter gikk jeg åpent inn i analyseprosessen og fant noen spennende likheter og avgrensinger, nemlig det relasjonelle perspektivet. Dette gjorde at jeg startet forfra med lesingen med denne induktive oppståtte avgrensingen for øye.

Jeg valgte ut én farge per hovedtema, for deretter å markere setninger og ord jeg syntes var interessant. Dette gjorde at jeg kunne se likheter i de tre intervjuene via farger. Figur 1 viser et utklipp på fargekoder og innhold. Et eksempel fra kodingsprosessen var at jeg identifiserte flere temaer underveis i lesingen, som blant annet *trygghet*, *relasjoner* og *rollemodell* innenfor grønn farge. Det oppsto med andre ord opp nye underkategorier underveis i prosessen.

Fargekode	Innhold
Gul	Forståelse av begrepet livsmestring
Grønn	Hvordan arbeider og opplever kontaktlærerne å bidra til livsmestring
Rosa	Viktig hjelp og støtte i dette arbeidet
Rød	Utfordringer knyttet til tema og skepsis til begrepet
Blå	Kontaktlærerrollen, hvem jeg er som lærer

**Figur 1: utklipp fra kodingsprosessen**

Formålet var gjennom hele prosessen å identifisere sentrale temaer og erverve en helhetlig beskrivelse av opplevelser. En viktig påminnelse her er at i kvalitativ forskning er det informantenes perspektiv eller oppfatning av virkeligheten jeg får, noe som vil gi noen svar, men ikke svaret (Nilssen, 2012). I mitt prosjekt er det med andre ord hvordan kontaktlærere opplever at de kan bidra til elevers livsmestring i sitt profesjonsarbeid som står i fokus. Det er informantene mine og deres virkelighetsbilde jeg ønsker å beskrive og forstå. Sammen med mine antakelser og hva jeg ønsker å se etter, kan dette bidra til en forståelse av fenomenet jeg forsker på. Dette er i tråd med Westlund (2019), som viser til hvordan forståelsen av et fenomen skjer gjennom en forståelses- og fortolkningsprosess mellom data og empiri (Westlund, 2019). Det er å veksle mellom teori og empiri, å utvikle en forståelse gjennom både å tolke og analysere fenomenet sammen til et mønster som kan gi mening og ny kunnskap.

### 3.5 Forskningsetiske refleksjoner

Det kvalitative forskningsintervjuet krever bevissthet om etiske retningslinjer (Dalland, 2015). Masterprosjektet ble meldt til personvernombudet Norsk senter for forskningsdata, NSD, i forkant av intervjuene. Dette var en søknad som var nødvendig da jeg benyttet meg av lydopptak ved datainnsamling. Søknaden ble godkjent i forkant av datainnsamlingen (Vedlegg 3).

I forkant av gjennomføringen av intervjuene fikk informantene et informasjonsskriv (vedlegg 1), og ble informert om godkjennelsen fra NSD. I dette informasjonsskrivet opplyste jeg om deres rettigheter, muligheten til å trekke seg, formål med prosjektet og hvordan jeg behandler data. Jeg presiserte at jeg kun ville etterspørre om opplysninger som er adekvat og relevante for prosjektet. Dette er en prosedyre som skal bidra til at samtykkeerklæringen er gitt uten ytre press (Thagaard, 2018). Jeg spesifiserte tydelig at jeg anonymiserte informantene, både i informasjonsskrivet og da jeg fysisk møtte de. I studien har jeg valgt å bruke fiktive navn som Ådne, Kine og Hilde, samt «informanten(e)» og «intervjupersonene». Dette blir gjort for å følge prinsippet om konfidensialitet. Det er å vektlegge deltakernes anonymitet og at opplysningene som blir gitt lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018). I tillegg har jeg vært opptatt av å formidle at studien blir gjennomført som en del av min videreutdanning innenfor lærerprofesjonen. Dalland (2015) viser til at intervjupersonene kan oppleve det ubehagelig å lese gjennom studier de selv har deltatt i. Av den grunn sendte jeg i etterkant en e-post til informantene der jeg takket for at de deltok og orienterte de om muligheten til å få tilsendt masterstudien når den er ferdig. Med dette ønsket jeg understreke intervjupersonenes bidrag, å verdsette deres deltakelse i studien når det gjelder arbeidet med livsmestring.

### 3.6 Egen forforståelse

Min forforståelse er unik, formet av min livshistorie, kunnskap og erfaring. Jeg oppfatter meg selv som et viktig instrumentet i arbeidet, siden jeg samler inn data gjennom interaksjon med informantene, samt gjennomfører analysen og tolker materialet i studien (jf. at min studie også har en overordnet hermeneutisk tilnærming). Da min forforståelse vil ha påvirkning på prosjektet i sin helhet, peker Nilssen (2012) på at det er nødvendig å redegjøre for dette. En slik redegjørelse innebærer å reflektere over temaet som skal undersøkes, dele kunnskap, holdninger og meninger.

Jeg har valgt å intervju tre kontaktlærere med erfaring i skolen. Jeg har en forforståelse om at lærere med erfaring er best egnet til å gi meg et virkelighetsbilde på fenomenet, altså livsmestring. Dette henger sammen med ønsket mitt om å være nær autentiske praksisopplevelser, og at erfarne lærere kanskje har ervervet seg flere nyanserte perspektiver i temaet. Selv har jeg ikke så mange års erfaring som lærer. Jeg er ydmyk og nysgjerrig ovenfor lærere som har arbeidet lenge innenfor profesjonen, og som kan ha opparbeidet en klokskap og et pedagogisk skjønn som vil ta år å utvikle.

Jeg er utdannet allmennlærer, og er spesielt opptatt av hvordan jeg kan bidra til en god skolehverdag for elevene mine. En skolehverdag der elevene trives, har det bra med seg selv og andre. Dette har vært med på å påvirke temaet for masterstudien. Jeg har selv opplevd en trygg, innholdsrik og givende skolegang. Mitt engasjement for at flere barn skal få oppleve dette, kan sees på som en bakenforliggende årsak til tema. I tillegg har jeg kjent betydningen av nære omsorgspersoner, både på skolen og hjemme. Dette mener jeg har vært med på å påvirke meg som person, og hvilke grunnverdier, tanker og erfaringer jeg har.

Videre har jeg underveis i masterstudien lest litteratur knyttet til studiens tema, noe som også har vært med på å påvirke min kunnskap og erfaring. Jeg har vært opptatt av et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart ble oppfattet i intervjuet, og dermed satt budskapet inn i en helhet. I den grad det er mulig, har jeg likevel forsøkt å skille mellom egne tolkninger og empiri, slik at leseren gis anledning til å vurdere deres gyldighet selv. En grundig refleksjon over kunnskapsproduksjon og egen rolle i gjennomføringen av studie, kan bidra til å styrke kvalitetsvurderingen i studien (Skilbrei, 2019).

### 3.7 Kvalitet i forskningen

I de neste avsnittene vil jeg forklare enkelte valg jeg har gjort når det gjelder reliabilitet, validitet og overførbarhet. Hensikten er å heve masterstudiens kvalitet.

For å vise til kvaliteten i forbindelse med forskning er reliabilitet og validitet sentrale begreper i metodelitteraturen innenfor kvalitative studier (Dalen, 2011; Nilssen, 2012; Skilbrei, 2019; Thagaard, 2018). Når det gjelder reliabilitet handler dette om pålitelighet, at datamaterialet mitt er blitt til på en måte som gjør at leseren kan stole på resultatet jeg har kommet frem til (Skilbrei, 2019). Validitet forteller noe om relevansen og gyldigheten ut fra hva som skal måles (Postholm & Jacobsen, 2011). I den forbindelse skiller Skilbrei (2019) mellom intern og ekstern validitet, der intern sier noe om forskerens bruk av datamaterialet før konklusjonen, imens ekstern handler mer om hvorvidt kunnskapen som skapes i prosjektet er overførbar. Thagaard (2018, s. 19 og

182) forklarer overførbarhet som vurderinger av spørsmålet om tolkninger som er basert på et enkelt prosjekt også kan være relevant i andre situasjoner og sammenhenger, eller vekke gjenklang hos leseren med kjennskap til de fenomenene som studeres.

### 3.7.1 Reliabilitet

I kvalitativ forskning kan reliabiliteten være vanskelig å etterprøves, noe som viser til betydningen av å tydeliggjøre for leseren de valgene som blir tatt gjennom hele forskningsprosessen (Dalen, 2011). Reliabilitet kan også sees på som pålitelighet. Det handler om at leseren får en mulighet til å ta på seg de samme «forskerbrillene». Med andre ord er intensjonen å dele med leseren hvordan studien har blitt til gjennom bevisste valg fra meg som forsker. Fra starten var dette noe jeg etterprøvde allerede i utarbeidelsen av intervjuguiden for å styrke kvaliteten. Jeg var bevisst hvilke type spørsmål jeg skulle stille som bidro til at jeg fikk informantenes opplevelser og erfaringer uten ytre føringer. Ved at jeg ikke stilte «ja/nei-spørsmål», fikk jeg muligheten til å se informantenes virkelighetsbilde uten min påvirkning. Når det gjelder ledende spørsmål, handler det om at jeg som forsker stiller spørsmål som er med på å føre informantene i en bestemt retning. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017), kan denne typen ledende spørsmål i kvalitative intervjustudier bidra til å forsterke intervjuenes reliabilitet ved at det kan verifisere intervjuenes fortolkninger.

Selve rekrutteringsprosessen kan også ha en betydning for studiens reliabilitet (pålitelighet) (Tjora, 2017). Det kan være av betydning hvordan informantene blir valgt ut, og hvordan relasjonen mellom forsker og informant oppleves. I min studie har jeg vært opptatt av å finne informanter som oppfyller kravene mine, det vil si kontaktlærere med minst to års erfaring. Som nevnt tidligere, hadde jeg en forforståelse om at dette var rett valg med tanke på studiens formål. I tillegg ønsket jeg «å stille med blanke ark» i betydningen at jeg valgte informanter jeg ikke hadde kjennskap til fra før. Dette var et bevisst valg, da ønsket mitt var å gjennomføre intervjuer uten forutinntatte forventninger og holdninger til hverandre. Målet mitt som forsker var å etablere en relasjon preget av nysgjerrighet, ærlighet og frihet til å svare uavhengig. Tjora (2017) peker på at intervjusituasjonen kan bli en utfordring dersom informantene forsøker å svare «riktig» for å fremstå i et godt lys i studien, altså forsøke å gi meg det svaret de tror jeg ønsker.

### 3.7.2 Validitet

For å sikre relevans og gyldighet i studien bør validitet være til stede gjennom hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2017) viser til dette ved å presentere validitet via syv stadier: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Jeg har funnet «malen» nyttig å følge, og dette er stadier jeg har inkludert i metodekapittelet for at leserne kan ta del i forskingen. Samtidig har jeg vært opptatt av å gjøre rede for aktuell faglitteratur og undersøkelser i forkant. Krumsvik (2014) peker på at å lese tidligere forskning, metodelitteratur og aktuelle teoretiske perspektiver, kan bidra til å styrke validiteten. Dette er noe jeg har arbeidet for å gjennomføre ved å belyse hvordan utvalgt teori er knyttet opp til forskningsspørsmål og til empirien. Jeg har gjort et litteratursøk rettet mot begrepet livsmestring som en del av temaet «folkehelse og livsmestring» for å forsøke å avgrense bedre og komme frem til en god intervjuguide. Videre har jeg valgt et studiedesign og intervju som metode, som jeg mener kan svare på problemstillingen.

En nøye og detaljert transkribering utgjør selve datamaterialet, og er dermed viktig for validiteten (Krumsvik, 2014). Når det gjelder å styrke den interne validiteten, har jeg bevisst valgt å bruke mange sitater fra informantene. Siden det er informantenes opplevelser som er det sentrale, er det deres stemme jeg ønsker skal komme tydelig frem. På den måten kan leserne selv reflektere over hvorvidt de synes sitatene og studiens funn er anvendbare i andre forskningskontekster (Krumsvik, 2014). Videre har jeg anvendt mange sitater for å gi leserne muligheten til å trekke egne konklusjoner og skille de fra mine egne tolkninger. I denne sammenhengen har jeg vært særlig opptatt av hvordan informantene opplever at de forstår begrepet livsmestring slik det blir beskrevet i fagfornyelsen. Dette for å belyse hvilken betydning informantenes forståelse vil ha for hvordan de praktiserer arbeidet med livsmestring i skolehverdagen.

Angående ekstern validitet, kan det i kvalitative studier være vanskelig å måle om kunnskapen som skapes i studien vil være gyldig i andre sammenhenger. I kvalitativ metode vil få intervjupersoner være en innvendig når det gjelder å generalisere funnene (Kvale & Brinkmann, 2017). På bakgrunn av dette kan det være mer hensiktsmessig å vurdere studiens gyldighet ved å tenke om den er overførbar. Det handler om å avgjøre om hvordan den forståelsen jeg har kommet frem til, kan være relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2018). Med andre er det tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelsene av mønstre i dataen. I denne studien har ikke formålet vært å finne den universelle forklaringen på hvordan kontaktlærer kan bidra til elevers livsmestring. Mitt formål er å få et innblikk i tre kontaktlæreres forståelse av begrepet og hvordan de arbeider ut ifra *sin* forståelse. Ved å etterstrebe å gi en detaljert og tydelig beskrivelse av de metodiske valgene jeg har gjort, er målet at leserne selv gjør seg opp en mening om studiens funn vil være anvendbar i andre situasjoner og kontekster. I det følgende kapittelet vil jeg presentere både funn og mine fortolkninger av datamaterialene.

## 4 Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil dybdeintervjuene bli analysert og drøftet sammen med studiens teorikapittel og egne refleksjoner. For å svare på problemstillingen: «*Hvordan opplever kontaktlærere at de kan bidra til elevers livsmestring i sitt profesjonsarbeid?*», anvender jeg mine forskningsspørsmål for å avgrense og holde en rød tråd i drøftingen: Hvordan forstår kontaktlærere begrepet «livsmestring»? Hvordan arbeider kontaktlærere med livsmestring ut fra sin forståelse av begrepet, og hvordan opplever de dette arbeidet? Hvilken hjelp og støtte identifiserer kontaktlærere som viktig i sitt profesjonsarbeid med livsmestring?

Jeg velger å ta utgangspunkt i alle tre kontaktlærerne samtidig for å skape helhet og sammenheng i fremstillingen. Kontaktlærerne har fått fiktive navn: Ådne, Kine og Hilde. Fokuset er gjennomgående rettet mot kontaktlærernes opplevelse. Drøftingen er systematisert i underkapitler, og har tre hoveddeler tilknyttet hvert sitt forskningsspørsmål.

I første del (4.1) drøfter jeg kontaktlærernes forståelse av begrepet livsmestring og forsøker å gi det et innhold. I neste hoveddel (4.2) presenteres den delen av resultat og drøfting jeg har lagt mest vekt på, hvordan kontaktlærerne arbeider og opplevelsen av dette arbeidet. I et relasjonelt perspektiv drøfter jeg hvordan kontaktlærerne arbeider med å være en trygg, stødig og god rollemodell for elevene. I siste hoveddel (4.3) vil jeg drøfte betydningen av nære kollegaer som hjelp og støtte. Jeg vil belyse hvordan kollegasamarbeid og refleksjon kan bidra til å trygge egen forståelse av livsmestringsbegrepet, stå i vanskelige situasjoner og bli mer bevisst hvem jeg er som lærer i møte med elevene.

### 4.1 Hvordan begrepet livsmestring blir forstått av tre kontaktlærere

Jeg er opptatt av å finne ut hvilken forståelse informantene har av begrepet livsmestring, altså forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår kontaktlærere begrepet «livsmestring»? Jeg vil drøfte hvordan de oppfatter begrepet, at det er stort og heftig. Jeg vil drøfte hva de vektlegger, og at de opplever livsmestring som en kontinuerlig prosess. Her vil jeg belyse hvordan livsmestring har et her og nå perspektiv, men også peker fremover. Videre drøfter jeg den relasjonelle forståelsen som kommer frem i intervjuene.

#### 4.1.1 Livsmestring – et heftig begrep

Samtlige informanter hadde i forkant lest læreplanens beskrivelse av livsmestring. LK20 beskriver livsmestring på følgende måte:

Livsmestring dreier seg om å 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 personlig og praktiske utfordringer på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Ådne viser til at han synes det er skummelt at begrepet er så udefinert, og sier at «det er så bredt og så vagt enda». Han opplever at «det er ganske heftig begrep da», samtidig som han med ettertanke sier:

Livsmestring, er det ikke det vi... vi lærere jo barnet å mestre livet, de skal bli fungerende samfunnsborgere og for å klare det, som er grunnlaget og mandatet vårt, så må dem jo mestre en del av spekteret det å leve i et samfunn liksom, så...ehh. Ja.

Kine og Hilde peker også på at begrepet er stort/rommer mye i løpet av sine intervjuer. Ved spørsmål om hvordan de forstår begrepet, svarer Kine at hun ikke tror at begrepet er så veldig forankret i skolen blant lærere ennå. Hun opplever det som et fryktelig stort begrepet:

[...] men jeg tenker at livsmestring må jo da handle om det å... ja... klare (ehh) livet sitt, klare å mestre livet. Og ... ehh.. vite at det ikke nødvendigvis handler om at man alltid skal ha det tiptopp, men at man også klarer å stå i de periodene som er vanskelige og kjipe. Og ikke minst å vite at det som regel går over. Ehm, også er det jo et fryktelig stort begrep, det å kunne ta seg frem i ulike systemer og i samfunnet også [...] jeg syns jo at det også handler om det å kunne betale regningene sine og mestre egen økonomi.

Utover i intervjuene kommer det også tydelig frem flere beskrivelser fra informantene om at livsmestring dreier seg om å håndtere livet og livets utfordringer. Hilde svarer: «(Puster tungt og tenker). Livsmestring, hva er livsmestring? Det er jo alt liksom. Men ... så noen ganger kommer det kanskje i litt større grad i enkelte fag enn andre [...]».

Videre sier informantene at livsmestring handler om å «mestre livet». I den forbindelse peker de på betydningen av å lære bort ulike strategier til elevene sine som gjør at de kan løse de utfordringene de står i. Ådne sier det slik:

Men jeg tenker det er livsmestring FOR elevene mine, det er... det er selvtillit, evnen til å håndtere utfordringer, problemer, og at de, assa lære de strategier til å løse utfordringer de kommer til å stå ovenfor.

Dette tenker jeg er en forståelse som har flere fellestrekk med Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjon. Her presiseres det at barn trenger å tilegne seg ferdigheter som gjør at de kan tilpasse seg endringer, håndtere motgang og «*evne til å mestre tanker, følelser og atferd*» (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017). Ifølge WHO (World Health Organization, 2003, s. 3) er dette å erverve «life skills», livsferdigheter som skal styrke enkeltindividet til å håndtere eget liv.

Kontaktlærerne knytter livsmestring til å mestre både oppturer og nedture, og å tilegne seg ferdigheter som skal bidra til å håndtere livet. Med andre ord er de opptatt av å gi elevene både praktiske verktøy i hverdagen, slik som å lære seg å betale regninger, men også det å håndtere egne følelser. Dette kan tyde på at deres intuitive forståelse er i tråd med læreplanenes overordnede del, der det står at livsmestring skal bidra til å gi elevene et verktøy for å håndtere personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre knytter alle informantene mine begrepet opp mot dannelsesoppgaven i opplæringen, å gi elevene et grunnlag til å forstå seg selv, andre og være i stand til å gjøre gode valg i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

I noe ulik grad og hvor detaljert de svarer, gir alle tre kontaktlærerne et inntrykk at begrepet er stort, heftig og vanskelig å sette ord på. Norman og Tjomsland (2021) viser



til at det er noe iboende vanskelig i dette temaet, for hvordan vi best skal håndtere våre følelser og mestre livet er noe alle tidvis strever med. Dette «iboende vanskelige» synes jeg gjenspeiler seg i informantenes svar ved at de virker litt usikre, utrygge på hvordan de best kan forklare sin forståelse. Jeg opplever at informantene mine synes begrepet er lite entydig, at det er vanskelig å fastslå konkret hva livsmestring egentlig handler om for den enkelte. Informantene beskriver begrepet som tungt, vidt, stort og «heftig», noe som ved ettertanke rommer noe mer kompleks. Dette komplekse beskriver Sælebakke (2018) kan være knyttet til å avgrense og definere hva livsmestringsbegrepet egentlig innebærer, og hvordan skolen skal tilnærme seg begrepet.

#### 4.1.1.1 Vanskelig å definere livsmestring

Kine undrer seg over hvordan det i hele tatt er mulig å måle hva livsmestring er, eller ikke er:

Ja selvfølgelig fordi det at det er et fryktelig stort område, og et tema som er på en måte så evigvarende, du får på en måte ikke målt det på en eller annen måte, det skal man jo kanskje heller ikke gjøre, for det blir jo også veldig gærnt igjen, og skulle måle i hvilken grad man mestrer livet sitt. Men... det kanskje ikke helt klart for meg enda, på hvilken måte og i hvilken grad og hvordan jeg kan... hvordan jeg kan få den inn som en del av fagene. [...]

Dette er også noe Madsen (2020) stiller spørsmålstegn til når lærere har fått i oppdrag å lære bort livsmestring, for hvordan kan det å klare seg godt i livet i hele tatt måles? Jeg tenker at dette kanskje kan være uttrykk for en evidensbasert målstyringskultur i skolen, og at livsmestring som tverrfaglig tema nettopp skal bidra til å løfte frem den overordnet delen av læreplanen som handler om å se hele mennesket. I fagfornyelsen fremheves det også eksplisitt, ifølge Samnøy og Tjomsland (2021), at livsmestring skal prege hele skolehverdagen, aktualiseres i alle fag og synliggjøre forbindelsen mellom fagene og «den virkelige verden». Kanskje handler det ikke først og fremst om å finne en felles definisjon, eller forsøke å gjøre livsmestring til noe målbart i skolen. Psykologspesialist Stig Torsteinson (2018) mener skolen må være forsiktig med å gjøre livsmestring til et tema som handler om riktig tankemåte. Et eksempel på dette kan være elever som allerede føler at de strever, og som kanskje til og med er bevisst dette selv, føler at dette er bare noe jeg ikke får til. På den måten kan livsmestring i skolen bli enda en arena for stress og skam (Torsteinson, 2018).

Hilde har i likhet med Kine flere spørsmålstegn når det gjelder hvordan livsmestring kan forstås. Hun synes det er vanskelig å beskrive konkret hva livsmestring innebærer. Som Kine etterspør hun hvor de skal starte, hvordan og hvorfor. Dette opplever jeg er et uttrykk for at de er litt redde for å gjøre «vondt verre», eller å «trå feil». Hilde synes jeg uttrykker dette godt i følgende sitat:

Men...jeg syns ikke det er alltid like lett hvor jeg skal starte hen, i den prosessen heller. Hva bør jeg starte med? Hvor bør jeg starte? Hvilke nivå bør jeg legge meg på? (puster tungt). Og ikke minst det å ha tid til å ta etter dønningene (ler). For man vet aldri hva man åpner opp. Det er sånn Pandoras eske, liksom, «hva skjer nå?» [...]

Jeg forstår Hildes «Pandoras eske»-utsagn som en metafor på at hun er usikker og redd for hvordan hun skal håndtere de følelsene og tankene eleven kommer med. Hilde synes å bekymre seg over dersom enkelte elever åpner seg i den grad hun ikke kan hjelpe de. Willy-Tore Mørch (2020) mener at skolen ikke har tatt høyden for risikoen det kan være å invitere barn til å eksponere sine innerste følelser for andre elever og læreren. Han peker på at lærere i utgangspunktet mangler kompetanse til å håndtere elevenes

reaksjoner. I denne sammenhengen tenker jeg det er viktig å presisere at det utgjør en forskjell å tilhøre en læreprofesjon kontra terapeutisk rettede profesjoner (Andersen et al., 2020). Å lytte til barns følelser, tanker og eventuelle bekymringer inngår i lærerens arbeid. Det handler ikke om å presse elevene til å dele mer enn de selv ønsker og føler seg komfortable med. Aldenmyr (2014) peker på at læreren verken bør bli fristet til eller føler seg presset til å «leke psykolog». Jeg mener at å åpne «pandoras eske» mer handler om at læreren skal ta imot de tankene elevene kommer med, for deretter å følge opp ansvaret alle voksne har til å samtale med barn om eventuelle bekymringer eller utfordringer de opplever.

Av egen erfaring som lærer kan jeg lett kjenne meg igjen i Hildes bekymring. Det kan noen ganger føles uoverkommelig hvordan jeg skal takle det som kommer når elevene «åpner seg», for deretter å komme med «rett hjelp» med tanke på livsmestring. Samtidig peker I. Helleve og Almås (2021) på at selv om mange kontaktlærere kanskje vegrer seg, og sier at de ikke er kompetente til å bidra til at barn skal mestre livene sine i framtida, er dette et oppdrag lærere allerede har. Denne uttalelsen synes jeg er en fin påminnelse om det etiske ansvaret lærere har når det gjelder å holde seg faglig og pedagogisk oppdatert. Læreprofesjonens etiske plattform viser til betydningen av at lærere «*møter kritikk med åpenhet og faglige argumenter*» (Utdanningsforbundet, 2012). Å være åpen mener jeg er å ta inn over seg diskursen som råder i samfunnet når det gjelder livsmestring. Faglige argumenter i forbindelse med å gi livsmestring et innhold, mener jeg er å lytte til hvordan kontaktlærerne bruker sin autonomi og profesjonelle skjønn når det gjelder å forstå selve begrepet, og hva de vektlegger i sin praksis. Kine sier noe om dette i forbindelse med utprøving av et gratis undervisningsopplegg i livsmestring:

[...] Så har jeg prøvd ut noen av de leksjonene til Link til livet. Ehh...og det er jo veldig mye bra (virker overrasket). Det krever en del forarbeid og luke ut hva man vil bruke og som passer til den gjengen man har da. Ehhh, også er det det jeg har tenkt litt mer igjen over, at... assa når er det det bikker over da? Til å bli en slags, ja, som blir kalt liksom «terapi-timen»?

Her opplever jeg at Kine er faglig fundert og etisk reflektert med tanke på at hun stopper opp, og stiller spørsmål til innholdet hun formidler. Hun vurderer om det er en aktør som ivaretar den enkeltes egenart og personlige integritet, slik det uttrykkes i Lærerprofesjonens etiske plattform (2012). Videre vil jeg drøfte dette nærmere når det gjelder hvordan mine informanter opplever at begrepet livsmestring er nært forbundet med lærerens mandat og elevens beste. Jeg tenker det er i møte mellom kontaktlæreren og elevene at «magien» kan vise seg når det gjelder å bidra til livsmestring.

#### 4.1.2 Livsmestring – «noe som gjennomsyrrer alt vi gjør»

Selv om informantene opplever livsmestring som et stort og utydelig begrep, er de åpen og positive til livsmestring som tverrfaglig tema. Kine sier hun «[...] liker jo tanken. Og jeg merker nå etter hvert som vi tenker mer på dette her og snakker mer om det, at jeg liker tanken at det skal være en del av skolen».

De peker på at fagfornyelsen er fremtidsrettet, og en viktig presisering når det gjelder å tenke barnets beste gjennom et utdanningsløp. I tillegg er de opptatt av at livsmestring naturlig inngår i lærerprofesjonen. Ådne sier:

[...] jeg stoler på min egen intuisjon liksom, jeg må stole på at jeg gjør ting riktig, også må jeg følge på en måte styringsdokumentene våre, som blant annet er fagfornyelsen, ehh...

også må man jo liksom være åpen for å utvikle seg etter hvert da. Og jeg tenker det å finne den balansen mellom å ha fokus på livsmestring for barna, men samtidig la det bli en naturlig del av hverdagen. Livsmestring det er jo noe som gjennomsyrrer egentlig alt vi gjør i skolen da.

Jeg opplever at Ådne er trygg i rollen som kontaktlærer, og han stoler på sin intuisjon. I forlengelsen av dette stiller han heller ikke så mange spørsmål til hva begrepet spesifikt skal inneholde, men at det skal gjennomsyrrer alt de gjør. Han ser på livsmestring som en kontinuerlig prosess, og at han må være åpen for å utvikle seg etter hvert. Dette forstår jeg som et uttrykk for at Ådne er opptatt av at livsmestring som tema skal prege hele skoledagen. Samnøy og Tjomsland (2021) viser til at dette er noe som eksplisitt blir fremhevet i fagfornyelsen, og at aktualiseringen i alle fag skal bidra til å synliggjøre forbindelsen mellom fagene og den virkelige verden.

Som kontaktlærer har Ådne i tillegg et særlig ansvar for gruppen og eleven (Opplæringslova, 1998, §8-2). Det særlige ansvaret opplever jeg at Ådne formidler tydelig når han sier at livsmestring er noe som gjennomsyrrer alt vi gjør i skolen. Jeg tenker at informanten min indirekte formidler at han er opptatt av å følge omsorgsplikten sin når det gjelder å følge Barnekonvensjonens (2003) artikkel tre: «*Voksne skal gjøre det som er best for barn*». På den måten opplever jeg at informanten «ufarliggjør» begrepet ved å tenke at dette er noe som ligger i hans mandat som lærer, og at begrepet inngår som en naturlig del av lærerpraksisen. Med andre ord tenker jeg at informanten min gir livsmestring en sentral plass, og at han formidler lignende tanglegang som kunnskapsminister Guri Melby (2020) når hun sier at «*Dette er hverken ullent eller mystisk, men heller praktisk og konkret.*»

Kine opplever jeg også positiv til begrepet, at livsmestring er noe som allerede inngår i kontaktlærerrollen hennes. Kine nevner ofte i intervjuet «det daglige vi gjør» og at dette er noe vi alltid har drevet med. Kine: «(bryter inn) Og veldig spennende! Og jeg tenker jo, at det er heller ikke nytt, for vi har jo alltid hatt en eller annen form for livsmestring i skolen». Videre peker Kine på at:

Ja, også er det jo sånn som nå da, i koronasituasjonen også, så holder vi jo på med livsmestring hele tiden, for å kunne reflektere rundt alt det som skjer med oss da, når vi ikke kan være sammen, når treningene ikke går som normalt, eller når... når man blir litt mer isolert, eller... så det er liksom så mange ting jeg føler livsmestring kan være da, uten at det nødvendigvis...trenger å kunne knyttes opp mot hva som står i læreplanen.

Kontaktlæreren er ofte den som tilbringer flest timer sammen med elevene sine, og jeg får inntrykk av at informantene mine er opptatt av å forene den daglige undervisningen sammen med den personlige og følelsesmessige dimensjonen. Jeg opplever at de gir livsmestring et innhold gjennom å være bevisst hvordan de i sin daglige undervisning hele tiden forsøker å sette seg inn i hvordan eleven har det i forhold til den livssituasjonen de befinner seg i. Livsmestring er noe som gjøres hele tiden, slik som Hilde sier det her: «Vi trøster, vi veileder og vi gir omsorg. Vi driver jo med livsmestring hele tida!». Med andre ord signaliserer de hele tiden hvordan de forstår at livsmestring handler om å imøtekomme elevenes tanker og følelser i den aktuelle situasjonen de er i her og nå. Informantene er opptatt av å finne gode løsninger sammen med elevene, at deres stemme også kommer frem. Ådne sier:

[...] Elevene har masse nyttig å si om, om sin egen hverdag og hvordan livet til eleven er. Så det også bruke elevene for det det er verdt, og la elevene komme med innspill når vi jobber med et tema eller prosjekt, assa hvordan mener elevene at vi kan jobbe med det for å lære oss mest mulig og utvikle oss mest mulig som menneske da. [...]

Som nevnt tidligere, mener Torsteinson (2018) at skolen bør være forsiktig med å legge økt press på elevene om at livsmestring først og fremst blir til noe som kan mestres ved at det handler om riktig tenkemåte. Jeg opplever ikke at informantene er spesielt opptatt av å «sikre» seg at livsmestring handler om å ta rett valg for å håndtere tilværelsen sin bedre i fremtiden. Informantene er isteden mer opptatt av et «her og nå» perspektivet, å legge til rette for at skolehverdagen skal være god, at de skal ha det bra på skolen sammen med seg selv og andre. Jeg synes det er å ta barnets perspektiv, slik som Ådne gjør det når han uttaler at han må tenke på barna der de er nå: «jeg kan ikke tenke på barna bare som hvordan de blir som ungdommer eller som voksne. Jeg må tenke på barna der de er nå, legge til rette for et best mulig skoletilbud nå».

#### 4.1.2.1 Å bli en delaktig samfunnsborger

Selv om alle informantene direkte og indirekte sier at de først og fremst tenker livsmestring for elevene sine «her og nå», håper de at dette kan bidra til at de i fremtiden blir delaktige samfunnsborgere. Ådne sier:

Jeg tenker ikke på hvordan skal jeg lære barna å mestre livet i fremtiden. Men jeg må veilede de kanskje da, å legge et grunnlag NÅ som handler om selvtillit og relasjoner og som handler om ehmm, assa strategier for å løse problemer og sånn. Også er det noe de kan bygge videre på. Sånn at de kanskje en gang i fremtiden ehh, mestrer det å være en delaktig samfunnsborger.

Dette sitatet mener jeg er et godt eksempel på at utdanningspraksis rommer flere læringsfunksjoner, og ifølge Biesta (2014) vil det alltid eksistere flere formål samtidig. Jeg forstår det som at Ådne balanserer de tre områdene Biesta (2014) omtaler som kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Han er opptatt av å gi de kunnskaper og ferdigheter, strategier for «å løse problemer og sånn». Han vektlegger å arbeide med relasjoner, som viser til utdanningens sosialiseringdimensjon. Subjektivering, som handler om menneskets frihet og personlig utvikling, mener jeg kommer til uttrykk når Ådne løfter frem betydningen av å utvikle selvtillit. Jeg oppfatter at å utvikle selvtillit handler om å bidra til danning av menneskelige kvaliteter, altså utdanningens virkning på elevene. På den måten mener jeg at Ådne ser livsmestringsbegrepet i sammenheng med dannelse. Olsen og Mikkelsen (2019) viser til at dannelse innebærer en realisering av egenskaper som bidrar til at eleven tar vare på seg selv, men også viser omsorg og tar vare på andre. Dette synes jeg Kine fint setter ord på her: «[...] og da er det naturlig også å bruke tid på dette med vennskap og identitet og ja ... Fokus på å ha det bra, med seg selv og andre».

Samtidig opplevde jeg at informantene hadde mange ubesvarte spørsmål til livsmestringsbegrepet i forbindelse med at læring også er en dannelsesprosess. Det var interessant å oppdage at informantene reflekterte fortløpende over sin egen forståelse ut fra oppfølgingsspørsmålene underveis i samtalen. Indirekte nevnte ingen spesifikt i forbindelse med livsmestringsbegrepet at utdanning har flere formål som overlapper hverandre, og at dette kan medføre synergieffekter og konflikter (Biesta, 2014). Likevel pekte de på flere utfordringer eller dilemmaer knyttet til hva de ønsket å oppnå med hensyn til kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Jeg forstår Kines sitat nedenfor som at hun peker på en mulig synergieffekt. Kine viser til at å lære om bestemte ferdigheter i livsmestring samtidig sosialiserer elevene inn i et «bestemt samfunn» der det er opp til deg selv å takle livet:

Ja, også blir det et skoleanliggende, også blir det også et elevansvar, for det blir ditt ansvar som elev å takle livet. Assa det føles nesten som at man står mer alene da, enn at det er samfunnet før som har stått bak deg og skulle backe deg opp og selvfølgelig hjemmet. [...]

Et eksempel på potensielle konflikter mener jeg kommer frem her når Kine uttaler hvordan fokuset på å lære faguttrykk på følelser og emosjoner kan føre til bedre kunnskap innenfor kvalifiseringsområdet, men virke negativt inn på subjektiveringsområdet. Negativt dersom elevene sitter igjen med læring om at jeg har en følelse jeg trenger hjelp av andre til å løse. Kine:

Også skal man lære om angst da, også skal man vite hva det er, også begynner man å kjenne etter det, også «og jo jeg har kanskje litt angst jeg å?» Også blir det bare verre, de må jo få en hjelp utenom. Men... jeg tenker vi vil få en generasjon som ikke takler livet sitt. Som blir pinglete og ikke egentlig har rot i seg sjølv. Og hele tiden lurert på hva som er feil.

Hvordan kontaktlæreren skal løse denne oppgaven, å bidra til elevers livsmestring, stiller krav til at kontaktlærere fortløpende må ta selvstendige valg i sin daglige praksis sammen med elevene. Å ivareta elevens beste når det gjelder å håndtere tanker og følelser, er å forholde seg til subjektive opplevelser slik som Hilde sier:

Jeg har 26 stykken hos meg, 26 individer (legger trykk på ordet). Jeg har 26 forskjellige følelser i løpet av en dag. Eh...også er det mine følelser midt oppi der å (ler litt). Jeg kan jo ha en dårlig da å...så det er liksom...jeg...man blir aldri utlært på livet.

Hildes utsagn mener jeg viser til at det er vanskelig å følge en bestemt oppskrift når det gjelder livsmestring. Ifølge I. Helleve og Almås (2021) må lærere heller være våken og trygge for å kunne sette temaet på dagordenen når det rette øyeblikket er der. Å være våken og trygg tenker jeg i denne sammenhengen er en kontaktlærer som bruker sin autonomi og sitt profesjonelle skjønn til beste for eleven, og at dette er noe som først og fremst skjer i lærer- elev relasjonen.

#### 4.1.3 Livsmestring forstått i et relasjonelt perspektiv

I intervjuene kommer den relasjonelle forståelsen tydelig frem når de skal fortelle hvordan de forstår livsmestring. Ådne fremhever at livsmestringsbegrepet innebærer å etablere gode relasjoner til elevene, å kjenne elevene sine godt og lære elevene å fungere sammen med andre. Han beskriver det slik:

[...] Jeg tenker det handler masse om det sosiale aspektet. Altså det med relasjoner og håndtere ulike typer mennesker, og lære seg til at man går ikke overens med alle, men hvordan kan vi legge til rette for og i hvert fall fungere sammen allikevel [...] Så det handler litt om min rolle, men så handler det også mye om min relasjon til elevene, hvor godt jeg kjenner elevene [...]

Kine setter ord på betydningen av å være en del av et fellesskap, å være sammen med andre:

Og vi prøver å tilrettelegge sånn at alle kjenner seg som en del av et fellesskap, og DET er jo livsmestring tenker jeg. [...] Hva som gjør at livet er bra for meg? Og hva jeg trenger, og hva jeg trenger å bidra med inn imot andre.

Hilde er opptatt av at livsmestring handler om å skape gode relasjoner via trygghet og omsorg: «[...] Det er jo å prøve og skape gode relasjoner og prøve å være en trygg voksen [...]».

Kontaktlærerne formidler at livsmestring handler mye om hvordan vi mennesker er mot hverandre, at livsmestring dreier seg om å kunne håndtere mellommenneskelige

relasjoner. Ifølge Sælebakke (2020) peker det på den praktiske og erfaringsbaserte siden av livsmestring, om hvordan vi håndterer og regulerer det som skjer mellom oss og i oss selv. Informantene peker på betydningen av å tilhøre et fellesskap, være i gode relasjoner til hverandre og håndtere «ulike typer mennesker». Dette forstår jeg i sammenheng med Biesta (2011, 2014) som viser til at arbeidet med å «bli den jeg er ment for å være» skjer i samspill med andre.

Videre er de opptatt av hvordan elevene kan erverve seg relasjonelle ferdigheter for «å takle seg sjølv, takle hverdagen og takle andre mennesker» (Hilde). Det ser jeg i sammenheng med det WHO (2003) kaller for «life skills». Det er livsferdigheter som skal styrke enkeltindividet til å håndtere eget liv og skal styrke evnen til å kommunisere og være i relasjon til andre. For å få til dette formidler informantene at de arbeider for en god lærer-elev relasjon. Sælebakke (2018) viser til at fagkunnskap eller undervisningsopplegg i livsmestring vil ha liten nytteverdi dersom lærere ikke greier å bygge positive relasjoner til eleven, og elevene imellom. Dette er noe jeg opplever at informantene mine er bevisste på, og som de poengterer gjentatte ganger underveis i samtalen. De er opptatt av sin rolle som lærer, å kjenne elevene sine godt, vise at de bryr seg og å skape tilhørighet. Dette peker også Klomsten (2018) på som sentralt i arbeidet med å bidra til livsmestring, at læreren innbyr til tillit og er til å stole på.

#### 4.1.3.1 Å dele tanker og følelser i lærer-elev relasjonen

Informantene signaliserer at de må fremstå som trygge, stødige voksne slik at elevene deres våger å dele sine tanker og følelser med dem. I tillegg formidler de at hver elev er unik. Hilde sier: «jeg har 26 stykker hos meg, 26 individer [...]». Dette synes jeg er interessant å drøfte i forbindelse med det moralske ansvaret som Von Wright (2000, s. 196) peker på at lærere har når det gjelder å møte subjektiviteten i «*den konkrete handlanda eleven*». Hun viser til at det er kun i tale og handling at vi mennesker avslører hvem vi er, noe som medfører at vi aldri med sikkerhet kan forutsi hvem den andre (eller oss selv) kommer til å være. Selv om informantene ikke uttrykker det direkte, oppfatter jeg at de har et genuint ønske om å respektere det Von Wright (2000, s. 196) omtaler som «*mellanrummet*» som møteplass uten å ta det i besittning.

Jeg opplever at de indirekte forsøker å være delaktig i relasjonen på en måte som både gir plass til sin egen og elevens stemme i relasjonen. Det handler om å skape menneskelige møter der det oppstår et handlingsrom hvor det virkelige livet kan gis plass til felles refleksjon. Ifølge Samnøy og Tjomsland (2021) er det en forutsetning at lærere er realistiske i sine samtaler med eleven om livet og betingelsene for vår menneskelige eksistens. Jeg tenker det sier noe om at kontaktlærerne også må våge å vise seg som rollemodell når det gjelder å formidle at livet kan være vanskelig innimellom, og at det er greit å dele med hverandre hvordan vi har det inni oss. Slik som Hilde uttaler her: «[...] da må vi jo gå foran som rollemodell ... vise da, at det er ingen som er ufeilbare liksom. Alle kan gjøre feil.» Dette forstår jeg som å være i et relasjonelt perspektiv, som ifølge Von Wright (2000) viser til at læreren, i kraft av sin oppgave, også viser *hvem* hun eller han er.

## 4.2 Å være en god rollemodell i lærer-elev relasjonen

Forskningsspørsmål 2: Hvordan arbeider kontaktlærere med livsmestring ut fra sin forståelse av begrepet, og hvordan opplever de dette arbeidet?

Hovedfokuset i studien er å søke kunnskap om hvordan kontaktlærere arbeider med å bidra til elevers livsmestring. Det er kontaktlærernes sin forståelse jeg går ut ifra, slik jeg har analysert og drøftet det i kapittelet ovenfor. Opplevelsesdimensjonen ønsker jeg skal være med for å forsøke å fange opp ulike dilemmaer eller utfordringer kontaktlærerne erfarer i arbeidet sitt. Jeg vil først drøfte betydningen av å arbeide for en god lærer-elev relasjon, og at det kan oppleves som et stort ansvar å være en god rollemodell i denne relasjonen. Deretter drøfter jeg viktigheten av å være en trygg kontaktlærer som inviterer til nærhet og våger å by på seg selv. Videre drøfter jeg betydningen av å forstå elevens følelse, og hvordan kontaktlærere kan arbeide for å dele følelser og emosjoner med hverandre. Til slutt vil jeg drøfte hvordan å sette ord på følelsesuttrykk i dialogen kan medføre at det blir lettere å forstå hverandres tanker og behov, og på den måte bidra til livsmestring.

### 4.2.1 Å arbeide for en god lærer-elev relasjon

På mellomtrinnet er kontaktlæreren gjerne den voksne som tilbringer flest timer sammen med elevene sine, og det er flere av informantene mine som peker på det spesielle båndet som skapes: Ådne: «[...] Vi er ikke bare lærere og elev, men vi har en nær relasjon fordi vi er å mye sammen». Kine peker på det å kjenne elevene sine godt og «å være den spesielle læreren». Kine sier:

Som kontaktlærer så kjenner man jo barna, etterhvert som man har hatt dem over en periode så kjenner man jo dem ganske godt da. [...] Men det er jo i den daglige, på en måte, samhandlingen og samarbeid med hjemmet for eksempel, at man kjenner dem godt, at man er en, litt mer den spesielle læreren for dem.

Hilde nevner gjentatte ganger at hun driver med omsorg, at hun er opptatt av at elevene skal komme til henne når det har skjedd noe på skolen eller hjemme. Hun sier det er noe som bare er der, at det er bare noe hun gjør:

Det kan være at det har skjedd noe hjemme, i friminuttet, så på en måte, vi driver med livsmestring, vi driver med (ler) omsorgshjelp hele tiden. Så man gjør jo det. Det er ikke til å komme bort fra.

Videre sier Hilde: «[...] men som kontaktlærer så kommer du under huden på elevene dine til slutt. Du får et helt annet forhold til dem, pluss at når dem blir kjent med deg så åpner dem seg for deg. [...]». Videre sier hun «... det er jo barna mine (ler).»

Jeg forstår det dit hen at alle informantene mine uttrykker betydningen av å være i et positivt samspill med elevene sine. Når Kine opplever at hun er «litt mer den spesielle læreren for dem», tenker jeg at hun uttrykker en genuin omtanke og et ønske om å være i gode relasjoner med elevene. Videre formidler Ådne betydningen av å være glad og leken sammen med elevene: «[...] Den beste versjonen av oss selv eller sånn da. Ehh, ja. Også er det mye lek og gøy, og humor. Det har jeg liksom trua på, at det ... jo mer som kan være lystbetont jo bedre er det».

Fallmyr (2020) peker på at å føle seg likt av noen, å bli akseptert kan virke beskyttende mot uønsket atferd og vanskelige følelser. Jeg synes at informantene mine viser et stort

ønske om at elevene skal føle seg likt, tatt vare på og verdsatt. Informantene bruker ord som: omsorg, humor, lek, å kjenne dem godt og at de er barna mine. Uttrykket «barna mine» oppfatter jeg som en metafor på den nærheten Hilde sier hun kjenner på ovenfor elevene sine. Jeg tenker det peker på den personlige dimensjonen ved lærer-elev relasjonen som, ifølge Drugli og Nordahl (2013), er viktig når barn vurderer relasjonen og hvorvidt de opplever støtte, nærhet og omsorg fra læreren sin.

For å være nær og personlig signaliserer informantene at de tar i bruk ulike sider av seg selv i relasjonen. Jeg synes Ådne formidler dette godt når han sier at han ønsker å være den beste versjonen av seg selv. Han bringer lek og humor inn i relasjonen, og på den måten tenker jeg at han verdsetter elevens sfære, tar barnets perspektiv og anerkjenner barns behov for å ha det gøy på skolen. Å være den beste versjonen av seg selv ser jeg med andre ord i sammenheng med Von Wright og Kvernbekk (2018) som viser til at barnelivet er avhengig av andres omtanke og godhet. Ådne opplever jeg er bevisst dette ansvaret, sin egen rolle som voksen. I tillegg sier han noe om å fokusere på det lystbetonte. Han presiserer betydningen av å glede seg sammen med elevene sine, være stolt av de: «[...] jeg sier at jeg er solt, anerkjenner og deler de gledene og mestringa med barna da». Det tenker jeg er å være sammen med barn i opplevelsen, og på den måten blir relasjonen mellom lærer og elev ekte og unik. Jeg oppfatter det som at Ådne er i positive lærer-elev relasjoner, noe som De Wit et al., (2011) nettopp fremhever som en sentral faktor for elevenes trivsel. Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjon (2017), viser til at begrepet livsmestring skal ha en positiv valør. Dette opplever jeg er sterkt til stede når Ådne forteller hvordan han arbeider for å bidra til livsmestring. Han formidler betydningen av glede, stolthet og mestringsopplevelser. Dette tenker jeg er med på å gi elevene gode erfaringer og følelsen av å tilhøre et sosialt felleskap der jeg lykkes sammen med andre.

At informantene mine kjenner elevene sine godt, «kommer under huden» på de og har det gøy sammen, viser til flere forutsetninger Federici og Skaalvik (2014), Nordahl (2010) og Skaalvik og Skaalvik (2011) peker på som er typisk for å etablere gode relasjoner: å se den enkelte, verdsette og anerkjenne elevenes sosiale verden og tillitt. I tillegg synes jeg informantene gjentatte ganger poengterer at de må ta hensyn til det unike barnet de har foran seg, hva som vil være til barnets beste i situasjonen. Ådne peker på at han må ta valg ut ifra den relasjonen han har til eleven: «Så i arbeidet med livsmestring, assa i alle de her avgrensingene vi har snakka om, så tar man jo vurderingen basert på den relasjonen og hvordan man kjenner eleven [...]». Jeg opplever at informantene tilpasser seg hver enkelt lærer-elev relasjon for å oppnå god kvalitet, noe som Drugli og Nordahl (2013) viser til er svært betydningsfull for barns sosiale og faglige utvikling fordi voksne fremstår som viktige rollemodeller. På den måten tenker jeg at kvaliteten på relasjonen ivaretas i kraft av lærerens væremåte, og i dette ligger det mye læring som indirekte overføres til elevene når det gjelder å håndtere mellommenneskelige relasjoner. Pianta viser til (1999) at en god lærer-elev relasjon kan bidra til å regulere emosjoner og atferd, bedre samspill med andre barn og fungere som en trygg base for læring og utforskning. Det er nedfelt i lærerens mandat, og det handler om at barns behov blir forstått og møtt, at de utvikler seg fysisk og psykisk med tanke på læring og med tanke på livet (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Ådne synes jeg oppsummerer dette fint, i det han uttrykker at livsmestring dreier seg om hvordan du er i relasjonen med elevene dine:

Det er jo fordi jeg syns det er interessant, men det er jo, det kontaktlærerespektet med livsmestring, for da kommer du jo også litt inn på det med relasjonen til elevene, det er jo det det bunner i da på en måte, hvordan man forholder seg til elevene.



## 4.2.2 Et stort ansvar å være en rollemodell

I analyseprosessen finner jeg flere uttalelser fra informantene som peker på at de opplever å ha et stort ansvar når det gjelder å være en god rollemodell ovenfor elevene. De forteller at livsmestring er et tema som berører vanskelige spørsmål, og på den måten kan skape vanskelig møter. Ifølge Biesta (2009) innebærer læring å bli forstyrret slik at eleven aktivt må da stilling til det som blir presentert. Dette er noe Kine opplever som et dilemma i arbeidet med livsmestring. Hun formidler at:

[...] Også er det også det at klassen og gruppa kan være veldig sammensatt og ... det er jo en del hensyn og ta også når man tar opp litt vanskelige følelser eller skal snakke om litt sånne mer alvorlige utfordringer man kan møte i livet også, som man jo skal gjøre. Men så vet jeg at det kanskje sitter noen der som jeg vet blir påvirket av det vi snakker om, og som har for eksempel reel angst i ulike situasjoner. Og det kan være vanskelig, for hva skal man gjøre med dem? Jeg kan jo ikke be dem gå ut heller.

Her mener jeg Kine presenterer et eksempel på at å bli utfordret eller konfrontert til å vise hvem vi er og hva vi står for kan være en form for vold. Med vold viser jeg her til Biesta (2009) som sier at utdanning kan være en form for vold ved at det berører subjektets suverenitet. Samtidig sier hun at «jeg kan ikke be de gå ut heller», noe jeg mener peker på at elevene ikke kan unndra seg å bli utfordret eller forstyrret i skolesammenheng. Longva (2018) sier at læring også kan oppleves vanskelig i forhold til egen identitet. Dette mener jeg viser til betydningen av at lærere er bevisst hvordan de kan møte elevene på en måte der de føler trygghet til å delta aktivt, å forholde seg til det vanskelige, fremfor å unngå deltagelse. På den måten tenker jeg at de kan vise seg som en rollemodell når det gjelder å forholde seg til at læring noen ganger faktisk kan gjøre vondt. Selv om det kanskje for læreren kan være en lettere utvei å tenke slik som Ådne sier her: «Shit, kan ikke barna slippe det aspektet ved det. De får en sånn gradvis utvikling uansett». Her deler Ådne en tanke det kan være lett å forholde seg til, men som samtidig kan føre til unngåelse av det ubehagelige. I forlengelsen av denne tankeutvekslingen presiserer imidlertid Ådne at han forsøker å linke skolehverdagen til det virkelige livet både på godt og vondt. Det mener jeg kan tyde på at Ådne er bevisst på å skape læringsituasjoner der han i kraft av egen væremåte viser ovenfor elevene at «å bli til i verden» krever aktiv deltagelse sammen med andre.

### 4.2.2.1 Ansvar i relasjonen

Informantene bruker seg selv som viktig redskap i samspill med elevene. Av egen praksiserfaring kjenner jeg meg igjen i dette, og jeg opplever at å være lærer krever høy relasjonell bevissthet. Høy relasjonell bevissthet ser jeg i sammenheng med Garbo og Raugland (2017, s. 30) som viser til at arbeidet lærere utfører handler om å bruke, å forstå og deretter justere seg i autentiske samspill med andre. Det er læreren i kraft av sin profesjon som har ansvaret for relasjonen i møte med eleven. Derfor kan også valgene lærere fortløpende tar, og hvem han eller hun er i møte med elevene, få betydning når det gjelder elevens livsmestring. Kine sier:

Man er jo en rollemodell selv da, og det å kunne la elevene se også hvordan jeg har det. At jeg kan fortelle at jeg er lei meg over noe eller jeg kan dele noe jeg, sånn at det blir en kultur for å snakke om hvordan man har det, og ufarliggjøre det på en måte. Men også vise den enkelte at jeg ser dem, og at de kan oppleve at jeg er en støtte i eventuelt vanskelige situasjoner [...] men at jeg kan vise dem at «det her skal du ikke være alene om [...] At de opplever at de kan stole på meg og at jeg ser dem.

Jeg synes det Kine uttrykker sier noe om å gå foran som et godt eksempel. Jeg opplever at hun er personlig, men samtidig bevisst på at hun er den voksne i relasjonen som utøver en profesjonell yrkesrolle. Dette gjelder også Ådne:

Som sagt så er jo det en sånn profesjonsgreie, hvor mye av meg sjølv skal jeg legge på bordet foran klassen, og jeg også har jo noen sånne tydelige barrierer der jeg aldri går over dit eller dit, men jeg ganske åpen på de tinga da. Og jeg tror det, i hvert fall i mitt tilfelle, så er det med på å gjøre, eller bygg sterkere relasjoner mellom meg og elevene, at de kjenner meg godt og jeg kjenner de godt. Vi er ikke bare lærere og elev, men vi har en nær relasjon fordi vi er å mye sammen.

Han er opptatt av å vise seg som menneske ovenfor elevene, men er også tydelig ovenfor seg selv for hvor mye han kan dele med barn. Å være personlig påpeker han er viktig for at elevene skal lære å kjenne han godt siden de tilbringer så mye tid sammen. I denne åpenheten synes jeg i tillegg han markerer godt oppmerksomheten lærere bør ha når det gjelder deres definisjonsmakt i relasjonen. Ifølge Drugli og Nordahl (2013) vil det alltid være definisjonsmakt tilstede på grunn av asymmetrien i maktforholdet i lærer-elev relasjonen, selv om lærere tilstreber likeverdighet i relasjonen. Akkurat dette opplever jeg at informantene mine også indirekte signalisere som litt skremmende. De fremhever ofte at de har et stort ansvar når det gjelder å vise seg som gode rollemodeller ovenfor elevene med tanke på å dele egne tanker, følelser og hvordan man har det i livet sitt. Ådne sier: «[...] Man er jo en litt sann rollemodell for elevene, så det farger jo litt over på elevene hvordan man er. [...]». Hilde: «[...] da må vi jo gå foran som en rollemodell og ... vi er jo på en måte de som, ja, bidrar til å løfte dem opp da. Enten vi vil eller ei.» Hildes uttrykk «enten vi vil eller ei» tolker jeg som at hun er bevisst sin maktposisjon når det gjelder hva hun deler, og hvordan hun deler. Hilde stopper opp i samtalen, tenker seg om og jeg oppfatter at hun reflekterer over hvem hun selv er i møte med elevene sine. Jeg tenker at dette handler om egen dannelsesprosess, at Hilde tenker igjennom sine egne holdninger og hvordan dette overføres til elevene. Straume (2011) peker på at nettopp en slik prosess er viktig fordi en lærer som ikke er kjent med sine egne fordommer, vil heller ikke skjønne at han eller hun formidler disse, eller diskriminerer dem som tenker annerledes.

#### 4.2.2.2 Å oppdage og bekrefte det unike i møte med eleven

Informantene nevner gjennomgående ansvaret de bærer når det gjelder å kombinere det å dele erfaringer fra eget liv, og samtidig ikke overføre for mye av voksenlivet og seg selv til elevene. Ådne:

[...] eller ja man kan dra det for mye over i voksenlivet for barnet [...] Så jeg er nok... det er på godt og vondt da, men jeg er nok sånn som, jeg deler mye av meg selv og mitt liv i jobben, for de deler jo masse av seg sjølv.

Når kontaktlærere arbeider med livsmestring indirekte gjennom lærer-elev relasjonen, kan ansvaret oppleves stort med tanke på å lærerens oppgave ikke først og fremst er å «forme elevene» lik deg selv. Dette er også noe Stern (2004) peker på når han sier at lærerens oppgave ikke er å forme barns personlighet, men å oppdage og bekrefte det helt unike og spesielle i møte med den enkelte. Å være en rollemodell i lærer-elev relasjonen handler dermed om å vise hvem jeg er som lærer, men samtidig markere at dette er min opplevelse. På den måten kan kontaktlæreren invitere elevene inn til å dele sine opplevelser. Det handler om å gi barn muligheten til selv å definere hvordan de opplever å være barn og håndtere ulike utfordringer. Det er å vise at «... jeg lar den andre få være 'ekspert på sin egen opplevelse'». (Bae, 1988, s. 214). Her opplever jeg at

Hilde er et godt eksempel. Hilde deler følelser, og kan vise elevene at det er normalt å mislykkes innimellom, og at dette er greit. Samtidig poengterer hun for meg i intervjuet at hun sier til elevene at dette er sånn jeg opplever det. Hun håper dette kan føre til at hun fremstår som en trygg voksen, slik at elevene våger å dele med henne hvordan de har det inni seg. Hilde sier:

Det er jo det også prøve å skape gode relasjoner og prøve å være en trygg voksen. Og jeg håper og tror det at jeg også åpner meg opp for elevene, og ikke er redd for å vise følelser, kan være med å bidra på at dem blir trygge på meg.

Hilde fremstår som varm, nær og ekte ovenfor elevene sine. Hun stråler og bruker et aktivt kroppsspråk under intervjuet når hun forteller hvordan hun bruker egen livserfaring for å bidra til livsmestring for sine elever. Hilde ønsker det beste for elevene sine, og jeg ser det i samsvar med Arnesen (2020) som mener at dette er noe som nettopp viser seg gjennom lærerens pedagogiske nærvær. I denne forbindelsen blir også det å være en trygg voksen essensielt. Videre vil jeg drøfte hvordan informantene opplever betydningen av å fremstå som trygge voksne i kontaktlærerrollen når det gjelder å bidra til elevers livsmestring.

#### 4.2.3 Å være en trygg i kontaktlærer

Alle informantene mine understreker at relasjoner og trygghet er grunnlaget for det meste, og at arbeidet med livsmestring skjer i «små drypp» gjennom hele skoledagen. Ådne sier at for han er det helt åpenbart at elevene må føle trygghet i relasjonen, slik at han i det hele tatt kan komme i posisjon når det gjelder å bidra til livsmestring.

Hvis jeg skal på noen som helst måte få veilede, eller påvirke elevene i noen som helst retning, enten med livsmestring eller andre ting, så må de, de MÅ være trygge på meg. Sånn at jeg kan veilede de der de trenger veiledning. Enten det er i en mattetime eller om det er i noe konkret tema vi jobber med der livsmestring er i bakhodet mitt som lærer hele tiden. Hvis ikke den tryggheten er der, så tror jeg det er vanskelig for meg å få hjelpa de videre på en måte.

Ådne peker på noe helt grunnleggende og essensielt, betydningen av å være en trygg voksen for sine elever. Det Ådne uttrykker opplever jeg formidler noe av det samme som Sroufe (1996) peker på, nemlig at barn som er trygge i sin relasjon til voksne greier å formidle sine ulike behov og følelser på tydelige måter. Ådne nevner at han greier ikke på noe som helst måte å veilede elever dersom de ikke er trygge på han. Ådne legger til: «Mhm. Ehh. Jeg tenker ... ja det er noen sånne grunnsteiner da. Ehh, jeg må være, jeg må være trygg. Jeg må være stødig».

Hilde sier:

Men allikevel så... tenker jeg lærere og foreldre må gå hånd i hånd, vi må gå ved siden av hverandre og nesten på hver vår siden å guide den lille tulla eller pjokken i oppveksten på en måte. Vi kommer jo ikke utenifra at vi er der såpass mye i livene deres.

Som kontaktlærer tilbringer du mye tid sammen med elevene, og slik Hows & Ritchie (1999) peker på kan voksne som tilbringer mye tid sammen med barn bli betydningsfulle tilknytningspersoner. Jeg synes Hilde formidler dette godt, ved at hun uttrykker at foreldre og lærere må gå hånd i hånd ved siden av eleven for å «guide» eleven i det virkelige livet. Jeg mener Hilde her tar opp noe viktig når det gjelder å skape et omsorgskollektiv rundt eleven. Med det mener jeg at de voksne som er mye sammen med barna hjemme og på skolen samarbeider om å etablere trygge oppvekstarenaer der barn tørr å snakke om ulike situasjoner og hendelser som opptar dem.

Samtidig formidler Kine at hun ofte opplever at skolen blir det eneste stedet der barna prater om det som opptar de, det uforutsette og vanskelige. Hun peker på dette som en utfordring. Kine sier:

Ehh, jeg tror at det er en del hjem som ikke prater så godt sammen lenger, også blir på en måte skolen det stedet, hvor man kanskje kunne gjort det, men det er liksom ikke nok. Og jeg tenker det skal ikke vi heller overta i den grad da. Så... jeg føler på en måte at livsmestring er, som tema, like viktig å jobbe med på en måte i samfunnet i generelt og ikke bare i skolen spesielt, men at foreldre er helt klar over hvor viktig del de har da.

Kine opplever at mange elever ikke har rom for å snakke om vanskelige ting hjemme og at det derfor kan være godt å snakke om det på skolen. Hun peker også på at dette ikke er «nok», hjemmet og samfunnet generelt må være klar over viktigheten av å tørre og ta opp vanskelige temaer. Jeg deler virkelig Kine sine erfaringer og refleksjoner, men samtidig synes jeg Kine løfter frem et viktig budskap. Hun løfter også frem at skolen har fått en større omsorgs- og oppdragerrolle enn tidligere, i og med at barn tilbringer mer tid borte fra hjemmet. Noe lignende uttrykker også Hilde: «men i realiteten så er det jo at vi tilbringer mer tid sammen med elevene enn det foreldrene gjør [...]». Kanskje er det nettopp derfor viktig å arbeide for en trygg lærer-elev relasjon. Trygghet til å føle seg ønsket av læreren til å delta aktivt når det gjelder å dele gleder og bekymringer med hverandre, føle seg inkludert i et læringsfelleskap der vi tar vare på hverandre. Dette er noe Brandtzæg et al. (2016) også formidler tydelig når de mener at lærer – elev relasjonen bør løftes frem i skolen, og at lærere i relasjonen kan skape trygghet ved å være opptatt av å se elever innenfra og seg selv utenfra.

#### 4.2.3.1 Trygghet for selvstendighet

Kine formidler at trygghet er viktig for å for å kunne dele ting med andre: «At de òg blir trygge på at de kan, kan dele ting, og at det kan være greit å vise ulike typer følelser». En slik trygghet som Kine snakker om her synes jeg viser til det Brandtzæg et al. (2016) sier noe om, nemlig at trygghet kan bidra til selvstendighet. Barn på mellomtrinnet, i alderen 10-12 år, er i en livsfase hvor enkelte begynner å utforske hvem de selv er og et ønske om å høre til i en jevnaldergruppe. Aagre (2014) peker på at ungdomskulturen er forskjellig fra barnekulturen ved at den har en bevissthet om egen eksistens. Her har skolen en særlig betydning ved at den er integrerende gjennom å være en sosial møteplass, men samtidig også marginaliserende fordi sosiale og faglige nederlag blir synliggjort. I denne sammenhengen tenker jeg at det er spesielt viktig for en trygg identitet og et positivt selvbylde, å bli møtt av en trygg voksen som gir rom for å dele og håndtere vanskelige følelser som kan komme i forbindelse med puberteten. Dette er noe som skjer i elevene, i det relasjonelle felleskapet som skolen er. På den måten tenker jeg at informanten min Kine formidler det Brandtzæg et al. (2016) sier når de hevder at trygghet bidrar til selvstendighet, men samtidig hviler selvstendighet på retten til å være avhengig. Det handler om at lærer og elev får et følelsesmessig bånd til hverandre, og trygg tilknytning oppstår når barn opplever seg verdsatt, forstått og tatt vare på av den voksne (Cassidy, Jones & Shaver, 2013). Jeg synes Kine sier noe om dette her:

Også handler det jo om, som jeg har sagt før også, om det å vise den enkelte at jeg ser dem, og at de kan oppleve at jeg er en støtte i eventuelt vanskelige situasjoner [...] men at jeg kan vise dem at «det her skal du ikke være alene om». At de opplever at de kan stole på meg og at jeg ser dem. Men at jeg ikke er deres terapeut, allikevel (ler). Ja.

Jeg opplever at hun innbyr til hjelp og støtte gjennom å fremstå som en voksen elevene kan stole på, at hun er der for dem. Det er ikke lett å kommunisere om man ikke finner

veien til trygghet, kjenner nærvær om at jeg er verdifull for deg. Drugli (2012) understreker viktigheten av at lærere evner å bygge opp relasjoner preget av gjensidig tillit, slik at elevene har tiltro til at læreren ønsker det beste for dem. En slik gjensidig tillit synes jeg Ådne fremhever i følgende sitat:

[...] Så det er sånn...det er så stor forskjell på elevene. Så jeg tenker det er kjempeviktig å kjenne elevene sine. Også er det viktig, for meg som lærer...ja assa når det er på plass, at de kjenner meg og jeg kjenner dem, er en trygg stabil rolle ovenfor elevene mine [...]»  
Men heller det også lytte til elevene, og veilede (la trykk på ordet) de, fremfor å bare gi de informasjon. [...]

Han poengterer at han ikke bare må kjenne elevene sine godt, men at han også må lytte til dem. Jeg forstår han som trygg og stabil i rollen sin som kontaktlærer, slik at elevene føler at han virkelig vil det beste for dem. Å arbeide slik Ådne forklarer kan fremme det Fonagy og Allison (2014) kaller «epistemisk tillit». Dette handler om individets tillit og vilje til å være oppmerksom på hva læreren formidler, og til å motta ny kunnskap. I en travel skolehverdag tenker jeg det er viktig å jobbe aktivt med å bygge gode, inkluderende miljøer, der lærere fungerer som en «trygg havn» hvor elevene kan ta ekspedisjoner fra og dra tilbake til, som for eksempel ved behov for trøst eller hjelp (Drugli & Nordahl, 2013). Elevene trenger voksne som evner å lytte til elevene, ta imot og ikke bagatellisere deres følelser og reaksjoner. Med en trygg voksen ved sin side kan eleven erfare at det er mulig å komme gjennom nedturer og oppturer, som igjen kan bidra til at han eller hun blir mer «hardføre» i møte med senere belastninger. Videre er en trygg voksen, ifølge informantene mine, også en kontaktlærer som våger å by på seg selv i arbeidet med å bidra til elevers livsmestring.

#### 4.2.4 Å by på seg selv

Jeg opplever at informantene mine er opptatt av egen væremåte, og hvordan de kan by på seg selv i lærer-elev relasjonen for å bidra til elevers livsmestring. Som kontaktlærer spiller du en viktig rolle i et barns liv, det blir litt som familien din. Den voksne deler av sine erfaringer, og barn deler gjerne tilbake dersom de opplever den voksne som noen de liker og kan stole på. Ådne sier: «[...] det er på godt og vondt da, men jeg er nok sånn som, jeg deler mye av meg selv og mitt liv i jobben, for de deler jo masse av seg sjølv [...]». Det virker som at det faller seg naturlig for Ådne å by på hvordan han har det hjemme og på jobb, å snakke om hverdagslivet sitt på godt og vondt. Han opplever også at elevene deler mye av seg selv til han, og kanskje er det fordi Ådne våger å beskrive hvordan han selv har det emosjonelt. Han blir en rollemodell når det gjelder å snakke om at når livet kan føles litt kjipt, hjelper det å si ifra. Slik kan andre lettere forstå behovene våre, hva det er vi trenger for å håndtere den situasjonen vi står i.

Jeg fornemmer at Ådne og elevene hans har kommet frem til en slags fortrolighet, der de fornemmer hverandres emosjonelle tilstand, har satt ord på det og tilpasser seg hverandre slik at det «funker»:

[...] Men jeg tror at sånn som jeg er som person, så samarbeider jeg bedre med elevene hvis jeg ikke har en veldig sånn distansert rolle fra de. Noen dager så kommer jeg på jobb også har jeg en litt dårlig dag, og det er menneskelig, og det tenker jeg at det er ikke noe problem for elevene, fordi de skal kjenne meg så godt at det er ikke noe problem da. For jeg er så mange timer sammen med de barna hver dag, at da må jeg legge ned mye av seg selv i den.. i klassemiljøet og i klassesituasjonen da. Og det... jeg tror det... det funker for meg.

At det «funger» for Ådne tenker jeg er fordi han ubevisst er god til å mentalisere. Å mentalisere handler om hvordan mennesker forstår egne og andres følelser, ønsker og behov (Allen et al., 2008). Ådne reflekterer over betydningen av å by på seg selv, sin væremåte, samtidig som han er nær og forsøker å forstå elevenes ståsted. Det ligger mye læring i hvordan du kan håndtere «dårlige dager» ved at kontaktlæreren deler hvorfor han reagerer som han gjør på jobben i dag. Hvordan han signaliserer at han finner en måte å løse det på som er ok for seg selv, og det felleskapet han er en del av. Det blir å praktisere livsmestring, modellering når det gjelder å håndtere motgang i livet. Han signaliserer at det er normalt å ha en dårlig dag, og at dette er en naturlig del av livet. Han viser sin egen sårbarhet ovenfor elevene, og på den måten opplever jeg også at han fremmer selvmedfølelse. Ifølge Neff (2011) handler det om å ha en vennlig holdning til oss selv når vonde hendelser skjer, og erkjenne at dette ubehaget eller vonde følelsen er noe som andre også opplever. I tillegg viser Samnøy og Wold (2018) til at å normalisere og kjenne på nederlag og mislykkethet er erfaringer vi trenger for å oppleve å kjenne at vi lykkes i noe, livsmestring i form av glede og tilfredshet.

#### 4.2.4.1 Å dele hverdagsøyeblikkene

Davis (2003) viser til at dersom læreren greier å by på seg selv, og har positive forventninger på vegne av elevene sine, vil dette bidra til trygg tilknytning. Jeg opplever at Ådne ikke bare setter ord på de dårlige dagene, men også deler de gode hverdagsøyeblikkene i arbeidet med å bidra til elevers livsmestring. Ådne sier:

Men noen ganger så kommer et barn og trenger bare å høre «WOOW, har du gjort det der? Så utrolig fett, assa så kult at du har gjort det». Og det kan også gi mestring. Og det er litt sånn... man går litt inn i en sann skuespillerrolle noen ganger, men det tror jeg vi må gjøre. Og det kan være at en av mine elever tørr å gå bort i et friminutt og spørre «Kan jeg være med å spille dødball?». Så er det sann «shit turte du det?» også gleder man seg over det sammen med barnet. Men altså å dele de opplevelsene sammen med barna, det gjør at barna kan oppleve mestring mener jeg.

Jeg synes dette sitatet godt uttrykker at kontaktlæreren går inn med «hele seg», i et her og nå øyeblikk hvor de sammen deler glede og gode erfaringer. At han går inn i en skuespillerrolle kan jeg kjenne meg igjen i, og jeg synes det er fint uttrykt. Å være lærer på mellomtrinnet er en hektisk hverdag, og det er kanskje i de små øyeblikkene i friminuttene, i gangen, i garderoben hvor vi må skru på en bryter, gripe tak og anerkjenne «gleden» foran eleven. Det handler om at den voksne forstår sine egne følelsesmessige reaksjoner samtidig med elevens behov. Ifølge Allen (2008) er det selve fundamentet i mentalisering, å være oppmerksom på både egne og andres mentale tilstander.

Likevel kan det å mentalisere lett oppleves vanskelig i en travel skolehverdag. Hilde forteller:

Jeg tenker det, sånn i de situasjonene man havner i der elevene trenger hjelp i ulik grad, da er det bare rett og slett å slå på en sånn bryter oppi her (peker på hodet) også må man bare kjøre på. Også får man bare håpe at man sier og gjør de rette tingene. Også tenker jeg at man får litt erfaring etter hvert som man står i de ulike situasjonene. Så man vet litt mer hva man bør si, hva man ikke bør si, hva man bør tenke på. Men veldig ofte, og hvertfall når man får en sånn jeg fikk i går, var jeg ikke forberedt i DET HELE tatt.

Slik jeg forstår Hilde synes hun det kan være utfordrende å vite om hun handlet riktig og tok de riktige avgjørelsene der og da. Hun peker på at det handler om hvilken erfaring læreren har i de ulike situasjonene, og hvordan denne opparbeides etter hvert som man

står ovenfor ulike hendelser. Hun uttrykker at hun «skrur på bryteren» og gjør et forsøk ut fra den erfaringen hun sitter med. Videre sier hun:

[...] Ja man har litt erfaring, noen har kanskje kjempe erfaring fordi man har hatt en oppvekst og bakgrunn som veldig få har. Men veldig mange har ikke den livserfaringa da, som man på en måte også man trenger for å drive livsmestring. Men man gir jo det lille man har, og det man har opparbeide seg. Men noen ganger så er ikke det nok til å hjelpe de elevene som virkelig trenger det [...].

Slik jeg forstår Hilde, synes hun det er utfordrende i de situasjonene hvor livserfaringen ikke strekker til. Hun peker på at i arbeidet med livsmestring handler det mye om de erfaringen man selv har gjort seg, og nettopp derfor blir det så viktig at lærere reflekterer over hva som fungerer godt og hva som ikke fungerer like bra. Dette er imidlertid noe jeg vil komme tilbake til i kapitlet 4.3. Der retter jeg oppmerksomheten mot forskningsspørsmål 3 som handler om hvilken hjelp og støtte kontaktlærere identifiserer som viktig i sitt profesjonsarbeid med livsmestring.

#### 4.2.5 Å forstå elevens følelse

Å arbeide som lærer på barneskole kan til tider oppleves stressende. Dette er noe jeg har erfart selv, og noe jeg tror de fleste lærere kan kjenne seg igjen i. For å bidra til elevers livsmestring synes det derfor hensiktsmessig at lærere først og fremst er villig til å utforske og håndtere egne følelser og emosjoner i møte med elevene. En lærer som ikke har kontakt med egne følelser og emosjoner kan lett gi det videre til elevene uten å være bevisst det selv (Samnøy & Wold, 2018). Det kan være elever som er supermottakelig for å overta andre sine følelser. Ifølge Engstad (2020) kan det utgjøre en forskjell for hver enkelt elev, for klassemiljøet og hele skolen som organisasjon, at kontaktlæreren integrerer grunnleggende kunnskap om reguleringsstøtte i all undervisning. Dette er noe jeg tror kan være en gevinst for læreren selv. Ved at hun eller han greier å gi reguleringsstøtte i lærer-elev relasjonen, kan det bidra til færre situasjoner der elever strever med å regulere atferd som kan forstyrre seg selv og andre. I tillegg kan dette kanskje også fører til at kontaktlærere står tryggere i rollen sin i møte med uforutsette hendelser som kan være emosjonelt vanskelige. Samtidig er det ikke alltid lett å forstå hvordan man selv reagerer, noe jeg synes Hilde har tenkt mye over. Hilde snakker om en hendelse som skjedde i hennes klasserom dagen før intervjuet. Denne hendelsen synes jeg er et godt eksempel å drøfte når det gjelder hvordan følelser og emosjoner kan få både lærer og elev «ut av balanse». Hilde forteller:

[...] Så står en og gråter der, så står en og gråter her, og ja så skal du egentlig inn i klassen og undervise, så blir det sann «okei hvor går jeg, hva gjør jeg, skal jeg fokusere på det faglige eller skal jeg fokusere på menneskeaspektet?» [...].

Slik Hilde beskrev situasjonen for meg, opplevde jeg at hun var stresset og at tiden ikke strakk til. Hun pekte på at hun var alene i klasserommet, men likevel valgte å snakke med elevene som gråt utenfor. Jeg mener dette var en riktig handling av Hilde, hun så og anerkjente det behovet elevene hadde. Jeg tenker at dette kan gi en positiv gevinst både for Hilde og elevene. Elevene vil i større grad være åpen for læring etter å ha blitt forstått av læreren sin, sett og møtt. Gjennom intervjuet opplever jeg likevel at Hilde synes det er utfordrende å vite om hun har tatt de riktige valgene i denne og lignende hendelser. Jeg tenker imidlertid at Hilde på en god måte grep tak i det emosjonelle kaoset til elevene som gråt. Hun valgte å lytte til de, se de og vise at hun var der for dem. Jeg opplever at hun i dette øyeblikket mentaliserte på et ubevisst plan, noe Brandtzæg et al. (2016) peker på handler om at vi i samtalen baserer vårt gjensvar på

en understrøm av informasjon fra sansene. Hun tilbyr en type reguleringsstøtte ovenfor elevene sine. Hvor bevisst hun er dette selv er derimot vanskelig å sette ord på. Jeg opplever at Hilde regulerer både følelsene og emosjonen til elevene, men trenger en bekreftelse på at det hun gjør er riktig. Sitat fra Hilde:

Så det er... nei det er... jeg synes det er utfordrende på en måte og alltid vite hva man skal gjøre. Men så står man i situasjonen også kan man ikke si «ja nei vent litt jeg skal bare gå og tenke littegranne, eller, ja jeg kommer tilbake jeg skal bare prate med noen» det går jo ikke!

Jeg opplever at Hilde har behov for bekreftelse, refleksjon og å kunne dele erfaringer og hendelser med noen hun er trygg på. Gjennom intervjuet føler jeg at hun reflekterer over egen væremåte sammen med meg. Jeg synes det er spennende at hun selv setter ord på det som er utfordrende, og jeg tenker at dette burde vært løftet opp i hennes profesjonsfelleskap, eller kollegafelleskap som jeg vil komme tilbake til senere (kap. 4.3).

#### 4.2.5.1 Å kjenne til egne emosjoner og triggere

Videre synes jeg det er spennende hvordan Hilde regulerer seg selv i møte med hendelser der hun kjenner egne begrensinger, hvordan emosjonene tar overhånd. Fallmyr (2020) peker på at emosjoner involverer store deler av hjernen, og våre erfaringer påvirker i stor grad hvordan emosjoner fungerer. Hilde har selv opplevd å være nær noen som valgte å begå selvmord. Hun opplevde at en elev i hennes klasserom hadde selvmordstanker, hun sier: [...] og da for eksempel ja nå har jeg en elev her som har selvmordstanker, jeg som menneske vet ikke helt om jeg vil stå i det. Har gjort det lille jeg kan, nå må noen andre ta tak». I dette utsagnet synes jeg Hilde evner å regulere seg selv. I en slik alvorlig uttalelse, tar hun imot det eleven har å si og lytter til eleven. Samtidig velger hun å sette en grense for hva hun tar innover seg og hvilken type støtte hun gir, noe jeg mener er en form for egen regulering for å kunne håndtere situasjonen der og da. Jeg opplever at hun formidler en egen begrensning i sin faglighet, og søker kunnskap i en annen profesjon. Dette er noe jeg finner igjen i Læreprofesjonens etiske plattform hvor det presiseres at det er viktig at lærere «erkjenner grensene for egen faglighet» (Utdanningsforbundet, 2012). I arbeidet med livsmestring tenker jeg dette er sentralt for den enkelte lærer, å minne seg selv på at man ikke skal være en terapeut for elevene sine. Samtidig ligger det i læreres samfunnsmandat å være lydhør for hva barn forteller, og ikke minst melde bekymring videre for barn som ikke virker som har det bra. Hver enkelt lærer har både taushetsplikt og opplysningsplikt (Opplæringslova, 1998, §15). Det vil dermed alltid være viktig å søke samarbeid med egen skoleledelse og samarbeidsorganer tilknyttet skole, som for eksempel helsesykepleier og barnevern, slik at lærere kan få nødvendig støtte i å «erkjenne grensene for egen faglighet».

Situasjoner der elever trenger trøst, slik Hilde forteller, tror jeg de fleste lærere står oppi nesten hver eneste dag. For at eleven skal få hjelp til å regulere seg, peker Brandtzæg et al. (2016) på at du må bekrefte at du har forstått, men samtidig møte eleven med forskjell i intensitet. At Hilde møter gråt med rolig trøst, kan peke på at hun fanger opp elevens følellestilstand, men samtidig markerer at hun har et ulikt ståsted enn eleven sin. Med andre ord foregår det Fonagy et al. (2002) omtaler som *markert speiling*. Likevel strekker kanskje ikke alltid tiden til, eller man skulle greid å møte en elev på en bedre måte, løst situasjonen annerledes. Da tenker jeg det er viktig å kjenne sine egne



triggere, hva som gjør oss irritable og stresset slik at vi kobler av følelsene våre. Dette kan bidra til at læreren evner å korrigere seg selv, og på den måten kan eleven bli møtt med følelsesmessig inntoning. Å bli møtt slik, vil ifølge Hart (2011), være med på å danne grunnlaget for hvordan vi senere greier å sette oss inn i andres følelser.

Ådne synes jeg reflekterer fint rundt egen følelsesmessig inntoning:

Det bekrefter jo for meg sjølv da, det jeg sa istad også, at jo bedre man kjenner elevene, jo tryggere de er på deg, jo større sannsynlighet er det for at vi tar de riktige valgene da, når de dukker opp. Fordi man ... «det er den eleven, det er et sånt problem, eller sånn utfordringer, eller dem trenger hjelp sånn og sånn – da gjør vi sånn. Fordi det vet jeg funker.» Ja. Mhm.

I dette utsagnet peker han på at han har lært seg å kjenne elevene sine, og de kjenner han. De valgene han tar er basert på hvem han har foran seg og hva den enkelte behøver av regulering. Ådne greier å kjenne igjen hvordan eleven har det akkurat der og da, samtidig som han må kunne registrerer og håndtere egne følelser. Selv om dette ikke kommer direkte frem i sitatet, opplever jeg indirekte gjennom intervjuet med Ådne at han fanger opp følelser og tilstander, møter elevene sine, samtidig som han merker hva som fungerer. Han tar ansvar i relasjonen med elevene og gjør bevisste valg ut ifra hvem han er sammen med. Jeg opplever at han holder kommunikasjonen åpen, at han deler indre tilstander og våger å spørre eleven hvordan han eller hun tenker. Brandtzæg et al. (2016) viser til at det er å dele følelser for å hjelpe barnet, for deretter å bygge opp selvfølelse og selvregulering, såkalt intersubjektivitet. I tillegg synes jeg han uttrykker på en god måte viktigheten av å «feire foran elevene» når de velger gode strategier for å løse konflikter, noe Ådne mener handler om livsmestring:

Ja, assa hvis jeg oppnår den reaksjonen jeg er ute etter på en måte, hvis jeg ser glede og motivasjon hos barnet så opplever jeg absolutt mestring. Og jeg opplever også, konflikthåndtering er jo en del av livsmestring, helt åpenbart. Og, hvis jeg har noen elever som ofte havner i konflikter, hvis jeg opplever at de løser det sjølv, med de strategiene vi har, eller prøvd å lære bort, jobbe med dem, så opplever selvfølgelig jeg mestring som lærer. Og det feirer jeg gjerne foran elevene, eller sammen med elevene, og da er vi igjen inn på det der hvor mye man gir av seg selv.

#### 4.2.6 Å dele følelser og emosjoner

Som kontaktlærer er det viktig å kjenne igjen og håndtere ulike emosjoner både hos seg selv og eleven, noe M. Helleve (sitert i Brøyn 2018b) peker på er avgjørende for å lykkes som lærer. Emosjoner er noe som skjer i kroppen som gir oss impulser til å reagere, noe jeg mener Hilde velger å gjøre her ovenfor eleven sin:

[...] Og på veien bort så kommer det to elever inn «kan vi prate med deg?» Og den ene knekker sammen «Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre, jeg har en venn på nett som kutter seg, og i går trodde jeg ho tok livet sitt». Og jeg bare «det var ikke det jeg trodde du skulle snakke med meg om» (tenkte inni seg). Og det ho trengte da var bare en god klem, og jeg vet ikke om jeg handla riktig eller sa de riktige tingene, men det var liksom bare... det var sann surrealistisk opplevelse. [...] også tenkte jeg i ettertid «sa jeg det riktige tingene til henne [...] Så jeg bare «arghh sagt er sagt».

Ifølge Ekman (2007) er emosjoner effektive signaler som kan gi informasjon om hvordan eleven har det følelsesmessig på en tydelig måte. Dette opplever jeg Hilde gjør, hun fornemmer raskt elevens emosjonelle tilstand og reagerer impulsivt med å gi henne en klem. Slik jeg forstår Hilde kjenner hun eleven sin godt, og jeg opplever at eleven har tillitt til henne. Eleven tok imot klemmen, og Hilde uttrykker at de har en nær relasjon. Eleven fortalte læreren sin om en svært vanskelig situasjon, og jeg opplevde at

kontaktlæreren tonet seg inn, tilpasset seg den enkelte elev. Likevel opplever jeg at Hilde ikke er bevisst dette selv, da hun i ettertid dveler på om hun gjorde det rette. I denne situasjonen tror jeg Hilde hadde profittert på å være bevisst forskjellen på følelser og emosjoner. Sælebakke (2018) peker på at fordi mentaliseringen ofte skjer på et ubevisst plan, kan det nettopp være av betydning å vite om denne forskjellen. I lærer-elev relasjonen vil begge registrere atmosfæren, kroppsspråket og det vage som ikke direkte blir uttrykt med ord i samtalen. Jeg tror en slik bevissthet ville trygget Hilde i kontaktlærerrollen sin, og i selve situasjonen. Jeg opplever virkelig at hun i denne situasjonen arbeider med å bidra til livsmestring, at hun modellerer for elevene som er til stede hvordan en varm klem raskt og effektivt kan virke regulerende for å håndtere ubehagelige følelser. Samtidig er det, ifølge Engstad (2020), en kontinuerlig og kompleks oppgave å være emosjonell bevisst fordi det stadig oppstår nye utfordringer. Emosjoner er ikke noe vi kan velge bort. Likevel peker Rogndal (2017) på at mange synes emosjoner er vanskelig å forholde seg til, noe som kan tyde på at Hilde ikke er den eneste kontaktlæreren som er usikker på tilnærmingen sin. I arbeidet med livsmestring kan det vise til betydningen av at kollegaer drøfter og reflekterer i etterkant hverandres praksis. Dette kan gjøre at de blir mer bevisst egen væremåte, bedre til å sette ord på emosjoner både ovenfor seg selv og sammen med elevene. På den måten kan de bli tryggere i egen rolle i arbeidet med livsmestring.

#### 4.2.6.1 Et begrepsapparat for våre følelser og emosjoner

M. Helleve (sitert i Brøyn, 2018b) viser til at emosjonalitet er noe som kan læres, og derfor må også lærere vite hvordan emosjoner påvirker barns læring. Det peker på betydningen av at kontaktlæreren og elevene kan ha stor nytte av å snakke sammen om emosjoner for å bidra til å håndtere både motgang og medgang i livet. Det er svært få som greier å regulere seg selv konstant hele tiden, og dette kan vise til betydningen av at skolen utvikler et begrepsapparat når det gjelder livsmestring.

Samtidig peker Moen og Moen (2020) på at det krever mot av læreren å stille seg åpen og sårbar foran klassen, sette ord på det en selv kjenner inni seg i den aktuelle situasjonen. I intervjuene opplever jeg at Hilde problematiserer, og stiller hyppigere spørsmåltegn til egen praksis kontra Ådne og Kine når det gjelder å bidra til livsmestring gjennom å dele følelser og emosjoner sammen med elevene. Jeg tenker dette har sammenheng med at Hilde fremstår som en kontaktlærer som byr mye på seg selv når det gjelder å blottlegge egne følelser og emosjoner ovenfor elevgruppen sin. Hilde sier:

[...] ja jeg prøver å ikke være redd for da, er og rett og slett gi av meg sjølv. Og jeg griner i timene, når vi har sosial time før, når de har åpna seg for meg i timen foran klassen, jeg griner (hun ler). Jeg viser følelser, for det at, og jeg dummer meg ut og jeg tabber meg ut og jeg sier feil svar og liksom...viser... prøver hvertfall og vise da, at det er ingen som er ufeilbare liksom. Alle kan gjøre feil, vi kan alle rett og slett drite på draget, som det jomer noen ganger. Og det er greit, det er lov.

[...] Jeg har 26 forskjellige følelser i løpet av en dag. Eh... også er det mine følelser midt oppi der å (ler litt). Jeg kan jo ha en dårlig da å... så det er liksom... jeg... man blir aldri utlært på livet. Man lærer ved å feile, man lærere ved å prøve. Og noen ganger så faller du på trynet, men du reiser deg opp. Og det er kanskje noe av det viktigste du kan lære dem, «reis deg opp igjen, ikke bli liggende, ja i dag er det tøft, men det kommer en dag i morgen». Og det er faktisk sannere enn man noen gang tenker over tror jeg.

Hildes samspill med elevene, synes jeg er et godt bilde på en typisk skolehverdag. Det er mange følelser i et klasserom, noe som kan vise til viktigheten av at lærer og elev trenger å utvikle sitt begrepsapparat slik som M. Helleve (sitert i Brøyn 2018b) påpeker.

Hilde opplever jeg er godt i gang med dette, hun reflektere høyt over egen væremåte og gir eksempler fra egne livserfaringer. Hun normaliserer at det virkelige livet består av både oppturer og nedturer, at det er greit å gråte og vise hvordan du har det til andre. I tillegg opplever jeg at Hilde indirekte setter ord på hvordan vi kan forstå hverandres behov for å kunne gi hverandre nyttig reguleringsstøtte. Hun arbeider med å sette ord på det som kan oppleves vanskelig, gir elevene strategier som handler om å våge «å tabbe seg ut» for å lære av sine feil for senere å håndtere det bedre neste gang. Jeg tenker at dette er å bidra til elevers livsmestring.

Som nevnt tidligere i drøftingen, viser jeg til betydningen av at lærere forteller om det virkelige livet, og at det er greit å ha dårlige dager. Interessant i denne sammenhengen er hvordan Ådne formidler, bruker språket aktivt i dette arbeidet. Han forteller at han har snakket mye med elevene sine, satt ord på hva han som lærer har behov for når dagen oppleves ugreit for han. Dette gjør at han faktisk opplever at elevene kjenner han så godt, at han som lærer og elevgruppa har greid å finne en løsning sammen for hvordan de kan tilpasse seg hverandre på slike dager:

[...] Noen dager så kommer jeg på jobb også har jeg en litt dårlig dag, og det er menneskelig, og det tenker jeg at det er ikke noe problem for elevene, fordi de skal kjenne meg så godt at det er ikke noe problem da [...]

På slike dager som Ådne referer til her, kan det lett oppstå det Stern (2004) kaller for «missed moments», eller tapte øyeblikk. Kontaktlæreren kan ha et ønske om å hjelpe, men samtidig ubevisst være i en emosjonell tilstand som kan føre til at det blir gitt uttrykk for irritasjon i det relasjonelle samspillet. Da kan det være en fordel å se seg selv utenfra, finne ord ovenfor elevene som beskriver de vage emosjonene som kan oppstå i dialogen for å unngå unødvendige misforståelser. Jeg opplever Ådne som en god rollemodell i livsmestring når han sier at han snakker med elevene. Han bruker språket som et verktøy for å forklare elevene hvordan de kan forstå eller merke når han har en dårlig dag på jobb.

Kine viser til at språket kan være vanskelig å forstå når det skal snakkes mer med elevene om hvordan vi har det inni oss.

Men skolen har blitt så alvorlig (ler) Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det, men det er noe med orda som blir brukt og det er så akademisk språk. Det blir liksom fjernere, på en måte... ja det blir vanskelig og til slutt vite hva det er vi snakker om, at vi snakker om det samme, at vi legger det samme i begrepene. Det sier kanskje litt, at vi som har utdanning og har jobba i mange år heller ikke vet hva det betyr. Da er det kanskje litt komplisert.

[...] Språket har jo blitt forandret, det syns jo jeg at man har merka veldig godt de siste årene. Språket både det vi voksne bruker og barna også, i forhold til at man er ikke bare litte granne nervøs for å ha et foredrag, man har jo angst for det, ikkesant. Og at man faktisk skiller på det, og at de andre må lære seg det at «jo jeg var nervøs, og det gjelder alle og det går over». Også går det bra. Det går som regel veldig bra.

At Kine reflekterer over hvordan vi bruker språket når vi skal uttrykke våre følelser og emosjoner, synes jeg er interessant. Av egen erfaring kan jeg også noen ganger føle at alt er blitt så alvorlig, dramatisk på en måte. Hva betyr egentlig å ha angst? Er det heller som Kine sier snakk om at man gruer seg for noe som kanskje egentlig ikke handler om å ha angst. I den forbindelsen kan det kanskje være hensiktsmessig at kontaktlærere er opptatt av at begrepet livsmestring bør ha en positiv valør, at gjennom å utforske det ukjente og overvinne sårbare følelser, kan barn få en positiv tro på egne muligheter for å lykkes i livet (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017). Kine sier til meg at «som regel går det jo bra», og det tolker jeg som at hun velger å fokusere på

det positive. Med det mener jeg at det kan synes som at Kine vil ha en debatt om hvordan vi kan unngå at både barn og voksne bruker ord «feil» om emosjoner og følelser som egentlig er helt normale og ufarlige.

### 4.3 Å reflektere over *hvem* vi er i relasjonen

Forskningsspørsmål 3: Hvilken hjelp og støtte identifiserer kontaktlærere som viktig i sitt profesjonsarbeid med livsmestring?

Underveis i intervjuene formidler informantene at de møter på noen utfordringer knyttet til teamet. I den siste hoveddelen av resultat og drøfting vil jeg belyse nærmere hva de anser som hjelp og støtte for å trygge egen forståelse av begrepet. Jeg vil drøfte betydningen av å dele erfaringer og opplevelser med nære kollegaer for å stå i utfordringer de møter i arbeidet. Videre vil jeg belyse viktigheten av å kvalitetssikre egne vurderinger og dømmekraft. Til slutt løfter jeg frem hvordan refleksjon kan bidra til hjelp og støtte for å finne sin måte å være lærer på.

#### 4.3.1 Kollegasamarbeid for å trygge egen forståelse av livsmestring

Jeg synes det er spennende og interessant at alle informantene uttrykte skepsis i starten av intervjuene angående livsmestring som tema og begrep (jf. kapittel 4.1). Underveis i intervjuene opplevde jeg derimot at informantene reflekterte over tema mens de fortalte, og at dette gjorde at de blir mer positive, at de fikk noen nye synspunkter på temaet. Ådne:

[...] Så fikk jeg en sånn der, det er ganske heftig begrep da, og da var jeg litt sånn ... ikke motstander av det, men jeg tenkte litt sånn: ja det er litt for hardt. Men så har jeg liksom snudd litt gradvis, føler jeg da. [...]

Videre peker han på at han liker det spillerommet lærere er gitt i forbindelse med fagfornyelsen: «Også liker jeg også at man har gitt litt mer spillerom til oss lærere, hvordan vi, som kjenner barna ute i skolen vil legge opp et løp».

Samtidig føler jeg en form for usikkerhet underveis i refleksjonen knyttet til forståelsen av livsmestring, og da særlig hos Kine og Ådne. I intervjuene fanger jeg opp deres kroppsspråk, et tydelig uttrykk som jeg synes signaliserer en spørrende, litt oppgitt usikkerhet. Selv om de er positive, synes både Kine og Ådne det er vanskelig å vite om de har tenkt og handlet riktig. Kine sier:

Jeg vil jo så gjerne, jeg vil jo gjøre ting riktig! Og jeg vil henge med på utviklingen og da er det så lett å gripe det første man synes ser bra ut. Men jeg synes jo det er vanskelig å vite hva som ER tenkt og hvor fritt man står til å definere det sjølv.

Jeg fornemmer at Kine uttrykker et sterkt ønske om å «få det til». Hun ønsker å gjøre ting riktig, men peker på: «i hvilken grad skal vi gjøre det på ... ja hvordan tolker vi det da». Jeg opplever at informantene har et sterkt ønske og et behov for å reflektere sammen med kollegaer om tema livsmestring, på deres skole. De peker på at mye faller på deres egne erfaringer. Kine ønsker å konkretisere livsmestring på sin arbeidsplass:

[...] Men det er der jeg igjen synes at det blir vanskelig igjen det der å vite hvordan vi skal jobbe konkret med dette her, sann at vi kan sikre oss at vi jobber noe likt også da. Så ikke jeg kjører mitt løp, og andre, assa vi er jo forskjellige som lærer og personer, og noen ...

noen vil sikker gjøre det på en annen måte, og det er kanskje greit, men vi må ha et slags likt fokus.

Dette er også noe Ådne ønsker. Han snakker om at læreres egne erfaringer vil være med å styre hva den enkelte lærer vektlegger i arbeidet med livsmestring, og at dette kan synes skremmende: «Vi tolker det helt forskjellig, ehh ... for det kan jo være litt sånn ehh ...at de blir for farga av læreren på en måte da, og våre personlige tanker om det». Han mener derfor at skolen må samarbeide mer for å definere begrepet bedre:

Flere konkrete inn, litt sånn tydeliggjøring, litt sånn bevisstgjøring av hva målet er da, med det. Men så ender det kanskje opp at vi som skole må samarbeider mye om det. Assa hva legger vi som skole i begrepet, hva skal vi.... For det er jo forskjell på elever her og elever på en skole i \*\*\* (sted i Norge) et sted f.eks. så det er jo litt sånn «å mestre livet som elev på \*\*\*(skolen der Ådne jobber)-skole da». Det er kanskje noe annet enn andre steder. Så jeg er egentlig bare innstilt på at det er noe vi dykker dypere i.

Jeg tolker både Kines og Ådnes utsagn om et «rop om hjelp» til å definere hva de skal arbeide med, og jeg opplever at de mener en tydeligere definering ville vært til hjelp og støtte for å vite om de lykkes i arbeidet på sin skole.

Dette ønsket om en tydeligere definering forstår jeg samtidig som en motsigelse. På den ene siden ønsker de en sterkere definering, noe jeg opplever som strammere rammer. På den andre siden er de positive til fagfornyelsen og vektleggingen av at livsmestring er et tema som gjennomsyrrer alt de gjør, og at de liker det spillerommet de nå er tildelt. De viser til at livsmestring allerede skjer i relasjonen mellom dem, noe som egentlig arbeides med i en kontinuerlig prosess (jf. kapittel 4.2). Jeg opplever dette som et moment av usikkerhet i hva livsmestring egentlig skal romme, dens formål og hvordan det skal utføres. Uten at informantene mine reflekterer over det selv, tenker jeg at de her står i det Von Oettingen (2018) omtaler som et pedagogisk paradoks.

Jeg mener livsmestring er et tema eller begrep som inneholder pedagogiske dilemmaer og motsetninger det ikke alltid finnes svar på, men som vedvarende oppfordrer og utfordrer til refleksjon og pedagogisk kritikk. I følge Hoveid (2018) er det å finne ut om utdanning virker et kompleks anliggende, og i sammenheng med livsmestring vil det være vanskelig å måle om de lykkes. Kanskje det er nettopp dette informantene opplever som utfordrende, at det ikke vil la seg måle. Jeg tenker dette berører aspekter ved det Biesta omtaler «utdanningens vidunderlige risiko» (2014). Med det mener jeg at lærere ikke med sikkerhet kan vite om de lykkes med å oppfylle utdanningens formål, og i denne sammenheng bidra til elevers livsmestring. Det handler om det Biesta (2014) peker på, å erkjenne at utdanning har en ubestemt tidshorisont, at det handler om å sette i gang prosesser som vi aldri helt kan forutsi resultatet av.

Å forstå livsmestring som begrep, samt arbeide med livsmestring som tema ut ifra sin forståelse, tror jeg handler mer om en helhetlig prosess fremfor noe som lar seg defineres eksakt. Det handler om å se muligheter fremfor å fastlåse seg i begrensninger. Jeg mener det er noe som understreker at lærerarbeidet ikke kan standardiseres, og at lærere av den grunn har fått et handlingsrom til å bestemme hvordan de vil løse sitt samfunnsoppdrag best mulig (Hermansen, 2018). Det er her lærere må bruke sin frihet innenfor profesjonen, til å bestemme hva det vektlegger i arbeidet med livsmestring. Ådne gir et eksempel på dette når han sier at livsmestring for barn i sin kommune kanskje vil handle om noe annet enn for barn i andre kommuner: «For det er jo forskjell på elever her og elever på en skole i \*\*\* (sted i Norge) så det er jo litt sånn «å mestre lives som elev på \*\*\*(skolen der Ådne jobber)-skole da». Dette tenker jeg peker på viktigheten av at læreplanarbeid også inngår i refleksjonen på den enkelte skole, og

mellom kollegaer. Ifølge Hovednak (2014) er lærens fortolkning viktig når læreplanen skal operasjonaliseres ovenfor elevene.

Videre bør ikke, ifølge Hoveid (2018), usikkerheten knyttet til å oppfylle utdanningens formål være et hinder for å jobbe med kritisk vurdering av egen og andres praksis i skolen. Jeg synes dette er spennende i forhold til at mine informanter er «redd» for at lærere skal arbeide ulikt med livsmestring. Ådne mener jeg sier noe om dette når han viser til et behov for en «helgardering»:

Ja, litt redegjøring av...assa en helgardering er det, sånn at ikke du og jeg ender opp med å gjøre helt vidt forskjellige ting, basert på egne livserfaringer og opplevelser vi har gjort oss. For da er det liksom prispiggitt hvilken lærer du får. Og det jo ikke bra tenker jeg.

Jeg synes Ådne sitt utsagn er et godt eksempel på at informantene mine er opptatt av hvordan de forvalter kunnskap, ansvar og autonomi, altså det som Mausestaden (2015) definerer som profesjonalitet. Indirekte opplever jeg at alle informantene mine ønsker å sikre seg at deres praksis ikke blir privatisert, men at de på samme arbeidssted har satt noen felles mål og verdier for hvordan de best kan bidra til livsmestring. På den måten signaliserer informantene at felles refleksjon over egen forståelse og praksis oppleves som god hjelp og støtte for å bevare sin profesjonalitet.

#### 4.3.2 Betydningen av refleksjon for å stå i vanskelige situasjoner

Informantene mine uttrykker et sterkt behov for å prate om det som skjer og de valgene som de kontinuerlig tar. Dette synes jeg spesielt Hilde uttrykker i intervjuet. Hun forteller:

Noen ganger så havner vi lærere i en situasjon som er tøft for oss også. Og da er det så godt og liksom kunne sette seg ned med noen og snakke om «vet du hva en elev fortalte meg istad?» også kan man liksom både dele og få hjelp tilbake.

Hun opplever et behov for å prate om sin egen praksis, dele erfaringer og reflektere sammen med andre. Å være lærer handler om «å forstå og å justere seg selv i autentiske samspill med andre, og det er noe som erobres gjennom praksis og refleksjon over praksis» (Garbo & Raugland, 2017, s. 30). Når Hilde i etterkant av en lærer-elev situasjon opplever det vanskelig, mener jeg det kan tyde på at hun trenger noen å samtale med for å bli bedre kjent med sin egen dannelsingsprosess som lærer.

For jeg tenker...det er ikke alltid like lett å «har jeg handla riktig, har jeg sagt de riktige tingene, eller har jeg gjort ting verre liksom?». Og det er jo noe med at jeg er jo en lærer, jeg er et menneske. Jeg er ikke psykolog, jeg har ikke den bakgrunnen, jeg vet ikke hva som er alltid like lurt å si. Jeg må rett og slett ta det på magefølelsen, der og da.

Ifølge Straume (2011) kan nettopp dannelsingsprosesser oppstå i møte med vanskelige spørsmål eller i møte med andre som har et annet ståsted enn en selv. Jeg forstår det som at Hilde uttrykker et behov for å reflektere over sine egne valg, sine egne meninger basert på magefølelsen, for å unngå at hun «har jeg gjort ting verre liksom?». Dette tenker jeg det er viktig at Hilde får reflektert over. At hun er redd for å gjøre ting verre, tolker jeg som at hun ikke ønsker å styre over barns tilværelse på ulike måter. Ifølge Von Wright og Kvernbekk (2018) kan voksne være tilbøyelige til å privilegere egne oppfatninger uten å tenke over at det skjer. Nettopp derfor tenker jeg at Hilde trenger å bli kjent med sin egen magefølelse, og eventuelle fordommer som kan ligge der. Straume (2011) peker på at lærere som ikke er kjent med egne fordommer, vi heller ikke skjønne når han eller hun formidler disse, eller diskriminerer elever som tenker

annerledes. Dette mener jeg viser til betydningen av å være i et godt og reflektert kollegafelleskap. Et felleskap der det gis rom for å dele med hverandre hvem jeg er som lærer i møte med å bidra til elevers livsmestring. Dette er også noe Torsteinson (2019) peker på, at lærere trenger å dele hvordan de selv håndterer å møte tanker og følelser i ulike lærer-elev relasjoner.

#### 4.3.2.1 Å ha nære kollegaer

Jeg spør informantene mine om hva de opplever er god støtte og hjelp i arbeidet med livsmestring. Basert på uttalelsene er kollegiet en arena hvor de søker støtte. Informantene synes det er avgjørende med støttende kollegaer, å være i et godt team for å «klare å stå i det». De bruker uttrykket «nære kollegaer», som jeg oppfatter er lærere de er i direkte kontakt med på sitt trinn, eller team. Samtidig har de delte erfaringer og opplevelser om hvor godt de synes dette samarbeidet fungerer. Kine og Ådne opplever å være i støttende team. Kine:

Så nå opplever jeg jo veldig mye støtte i teamet mitt, og i kollegiet egentlig. Det har på en måte blitt mye mer, ja...legalt på en måte da, å løfte sånne vanskelige ting og at det er mye mer snakka om, og at vi står mye mer sammen om de vanskelige tingene.

Ådne finner god støtte i nære kollegaer: «Jeg baserer meg nok veldig på kollegaer, nære kollegaer». Han sier:

Noen jeg kan snakke med, sånn som vi snakker nå, veldig sånn løst og fast bare. For å få både bekreftelse, men også for å få noe kanskje noen råd, tips, dele informasjon med noen, så man ikke står i det aleine. For det er kanskje det tøffeste opplever jeg, hvis man er i en vanskelig sak og ikke har noen å spille ball med, da føler man seg plutselig utsatt.

Som nevnt tidligere, opplever informantene at de skal håndtere mange følelser samtidig i klasserommet og at det kan føre til vanskelige følelser også hos læreren. Både Kine og Ådne opplever å ha et team og nære kollegaer tilgjengelig, og de peker på at dette er helt avgjørende «så man ikke står i det aleine». Jeg tenker dette handler om å reflektere høyt sammen med andre, få kollegial støtte i vanskelige situasjoner, og på den måten utfordre egen praksis og hvem jeg selv er som lærer. Ifølge Hoveid (2018) peker mangfoldet og kompleksiteten i de samhandlingsmønstrene lærere inngår i nettopp betydningen av at lærere gjennom et samarbeid utvikler et språk om det de gjør. I min studie vil det være et språk som kan være til hjelp og støtte for kontaktlærerne til å sette ord på egne følelser og triggere (jf. kapittel 4.2.6.1).

Ifølge Moltubak (2016) bærer alle mennesker med seg tidligere erfaringer som ubevisst vil påvirke de profesjonelle relasjonene våre. Jeg oppfatter det som at Kine og Ådne inngår i felleskap på sin skole der de bekrefter, støtter og «spiller ball med hverandre» for å forstå både elevene og sine egne emosjoner og følelsesmessige reaksjoner bedre. Jeg opplever at de er interesserte og villig til å utfordre seg selv, og på den måten kan dette bidra til delingskultur, kompetanseheving og et profesjonelt læringsfelleskap. Ved økt bevissthet over hva som fungerer og hva som ikke fungerer i møte med å bidra til elevers livsmestring, kan det også kanskje bli lettere å spørre om råd og hjelp fra andre. Det er å bli mer bevisst og tydelig ovenfor seg selv når og hva jeg trenger bistand til i arbeidet mitt som lærer.

#### 4.3.2.2 Sårbart å oppleve manglende hjelp og støtte

Å oppleve støtte fra nære kollegaer, er noe Hilde forteller at hun savner. Hun sier:

Nå har jeg vært litt uheldig med å havne på et team som ikke er så veldig gode på å samarbeide. Men jeg tenker hadde man hatt, og har man et godt team rundt seg som er gode på å sette seg ned og samarbeide, så tenker jeg at det også bør være en veldig god støtte.

Videre sier Hilde:

For jeg tenker det er utrolig viktig å bruke hverandre, å dele. For det er ikke sunt for oss å stå i alt det vi gjør aleine. Da er det vi som knekker til slutt. For noen ganger så gaper vi over litt for mye. Ehh... og tenker «nei jeg klarer det sjølv», men så egentlig så burde du kanskje snakke med noen og kanskje vært to også. Det vil gagne elevene og det vil gagne oss voksne.

Her synes jeg Hilde gir et godt eksempel på at det ikke er en selvfølge at alle lærere inngår i samarbeidende team som reflekterer godt. Hilde snakker med meg om situasjoner som oppstår i det relasjonelle samspeillet, i det konkrete møtet med den enkelte elev. Hun artikulere med tydelig mimikk og tonefall oppgitthet, at hun opplever det kjipt å stå alene i vanskelige situasjoner der hun ikke kan snakke om det som skjedde i ettertid: «For vi også trenger veiledning, på hvordan har jeg gjort det riktig? Hvordan kan jeg gjøre det? Når jeg står i den situasjonen, hva bør jeg gjøre? Hva bør jeg si?».

Hilde befinner seg i en situasjon jeg mener er viktig å løfte frem i forbindelse med livsmestring som tema. Jeg har tidligere drøftet at Hilde trenger noen å snakke med for å bli bedre kjent med sin egen dannelsesprosess som lærer (jf. kapittel 4.3.2). Hilde er den informanten som gir uttrykk for de sterkeste følelsesuttrykkene, frustrasjon blandet med entusiasme og godhet på samme tid. Dette synes jeg er interessant å drøfte i sammenheng med Hildes opplevelse av å stå alene, uten noen å reflektere over hvem hun er som lærer. Ifølge Biesta (2014) er det å finne min måte å være lærer på noe som skjer innenfor profesjonen, gjennom refleksjon over egen og andres praksis. Siden jeg selv er lærer, blir jeg trist på vegne av Hildes situasjon. Jeg tenker hun går glipp av viktige prosesser som deling av egen og andres erfaring kan gi. Dette opplever jeg også at hun egentlig er bevisst selv når hun sier at «Det vil gagne elevene og det vil gagne oss voksne».

Biesta (2014) peker på at å bli pedagogisk klok viser seg ved at eget relasjonelt handlingsmønster ikke bare blir repetert, men at lærere går inn i åpenhet om at det også finnes andre måter å løse vanskelige utfordringer på. Kanskje er det nettopp her Hildes åpenbare frustrasjon viser seg i temaet livsmestring. Hun vil så gjerne bidra til elevers livsmestring ved å være en god rollemodell i hvordan hun håndterer mellommenneskelige relasjoner, hvordan hun tar imot de «26 følelsene i klasserommet». Samtidig formidler hun at dette kan jeg ikke greie alene. På den måten tenker jeg at Hilde egentlig har kommet langt i sin refleksjon i hvordan hun kan bidra til elevers livsmestring, at hun er tryggere enn hun selv signaliserer. Med det mener jeg at Hilde indirekte uttrykker at for å se elever innenfra, trenger jeg også å se meg selv utenfra (Brandtzæg et al., 2016), og at det er noe jeg må gjøre sammen med andre.



### 4.3.3 Å finne sin måte å være lærer på

Informantene snakker om livsmestring som en kontinuerlig prosess. Det handler om å være menneske, det handler om livet slik det viser seg her og nå. Jeg opplever at informantene er opptatt av å vise hvem de selv er på en autentisk og nær måte. Som nevnt tidligere, uttrykker de at dette henger sammen med å vise seg som rollemodeller når det gjelder å forstå og kunne påvirke mellommenneskelige relasjoner (jf. kapittel 4.2). I intervjuene opplevde jeg tre levende, engasjerte, men samtidig ganske ulike lærere i væremåten. Dette finner jeg interessant å drøfte nærmere, særlig siden dette er noe Hilde også løfter frem. Hilde er opptatt at lærere også er ulike og unike. Hun sier: «[...] Ehh ... men vi er veldig forskjellige og (viser med henda) noe er der, mens andre er der og noen i midten. Og det tenker jeg det må vi også få lov til å være som lærer også».

Videre peker hun på egenskaper hun tenker er viktig i forbindelse med livsmestring som er tilstede i ulik grad, og at dette er noe hun mener viser til betydning av å ha andre voksenpersoner å samarbeide med.

For det er ikke alle som er der at dem øser ut og deler og... er ikke alle som er så veldig omsorgspersoner selv om vi er lærere. Det vet vi jo, det er jo utrolig forskjell på de lærerne som finnes. Og da må man på en måte kunne ha flere å spille på. [...]

Å vise hvem man er i møte med eleven, tenker jeg innebærer nettopp det Hilde peker på; at lærere også fremstår med ulike kvaliteter, egenskaper og interesser på sine spesielle og unike måter. Her mener jeg vi er inne på noe som er essensielt i et relasjonelt perspektiv. Von Wright (2000, s. 202) peker på at det er kun i «tal och handling» mennesker avslører, eller viser hvem de er. Selve handlingen, hvordan kontaktlæreren svarer på det eleven sier eller uttrykker, blir dermed viktig når det gjelder å bidra til elevens livsmestring. Det er i dette svaret, jeg tenker at din væremåte vil skinne igjennom, hvem du er som lærer. Her vil også emosjonene alltid være til stede, og påvirke hvem vi er i handlingen (jf. kapittel 4.2). Kanskje det er dette Hilde mener med at vi er ulike når det gjelder å øse, dele, å være omsorgspersoner. Hvordan kan vi få tak i det udefinierbare, bli klar over hva det er vi ubevisst signaliserer til elevene som noen ganger fungerer andre ganger ikke. Jeg ser dette i sammenheng med Løvlie (2011b), som peker på betydningen av å ikke privatisere lærerens dømmekraft ved å begrense den til en indre subjektiv holdning eller handlingsrepertoar.

#### 4.3.3.1 Å dele og utfordre egen intuisjon

Ådne sier i intervjuet sitt at han etter hvert som erfaren lærer har blitt avslappa til hvem han er som lærer, og hvilke valg han tar til beste for eleven. Han stoler på sin intuisjon:

[...] jeg tror nok jeg er veldig sånn personlig, jeg er veldig avslappa til de tinga her, at jeg stoler på min egen intuisjon liksom, jeg må stole på at jeg gjør ting riktig, også må jeg følge på en måte styringsdokumentene våre, som blant annet er fagfornyelsen.

At han stoler på sin intuisjon, mener jeg er viktig. Jeg opplever at Ådne virker trygg i rollen sin, at han har funnet «sin måte» å være lærer på, en praksis han forteller «fungerer bra for meg». Jeg ser det i sammenheng med Biesta (2014), at Ådne gjennom flere års erfaring har ervervet seg pedagogisk klokskap, det han omtaler som yrkesmessig subjektivering. Det handler om dannelsen av hele mennesket når det gjelder hvem jeg er som yrkesutøver. Samtidig tenker jeg at Ådne trenger å utfordre sin

klokskap, utfordre sin intuisjon som han kaller det. Jeg tenker at som lærer blir du aldri «klok nok». Hovednak (2014) viser til at utviklingen av profesjonelle lærere aldri tar slutt. Selv om Ådne stoler på at han gjør ting riktig, mener jeg at Ådne virkelig bør dele sine erfaringer, sette ord på sin «intuisjon».

Ifølge Biesta (2014) kan lærerens klokskap vise seg i deling av egen og andres erfaring, ved at eget relasjonelt handlingsmønster ikke bare repeteres, men at læreren blir åpen for å oppdage nye muligheter eller løsninger. På den måten mener jeg at Ådne også kan bli en bedre lærer ved å praktisere, og lære av praktiseringen, ved å snakke med andre kollegaer for å finne ut hvorfor han gjorde det han gjorde. Hovedpoenget er, ifølge Biesta (2014), å utvikle virtuositet når de gjelder å foreta kloke vurderinger og god dømmekraft. Han viser til at virtuositet over tid er noe som kroppsliggjøres og på den måten blir lite synlige. Jeg tenker ved at Ådne synliggjør sin intuisjon, sin måte å være lærer på sammen med elevene, vil han også bli en viktig hjelp og støtte for andre kollegaer som kanskje opplever å streve i sitt arbeid med å bidra til elevers livsmestring. Det som fungerer godt for Ådne kan fort bli taus kunnskap, noe Imsen (2016) peker på gjerne skjer i lærerens verbale og non-verbale handlinger, og som i liten grad blir tilgjengelig for andre.

#### 4.3.3.2 Å reflektere over egen dømmekraft

Kine er gjennomgående i intervjuet opptatt av at lærere bør arbeide mer likt når det gjelder å bidra til livsmestring. Samtidig dveler hun, tenker seg om og formidler at dersom hun skal bidra til elevers livsmestring, må hun ta i bruk sitt skjønnsom lærer: «[...] Så, jeg bruker jo litt skjønnsom for å tenke meg om, og velge ut hvem jeg har foran meg og hva jeg tar opp og hva jeg lar være å ta opp».

I dette sitatet oppfatter jeg at Kine også peker på noe av det samme som Ådne, at hun bruker seg selv og sin erfaring for å vurdere hva som er til elevens beste til enhver tid. Jeg forstår det som at informantene mine ofte opplever å være i lærer-elev relasjoner der det er behov for å møte elevene på en måte som krever valg her og nå, basert på hvor godt de kjenner elevene sine (jf. kapittel 4.2). Jeg har tidligere drøftet lærerens evne til å tone seg inn, hvor godt lærere greier å mentalisere. Brandtzæg et al. (2016) viser til betydningen av intersubjektivitet, å dele følelser for å hjelpe barnet og derigjennom bygge opp evnen til å regulere seg selv og sin selvfølelse. Jeg opplever at informantene mine har et genuint ønske om dette. Med varme og omsorg i blikket forstår jeg det som at for å bidra til elevers livsmestring må de ofte improvisere.

Ådne sier: «[...] så er det nok myyye improvisasjon». Videre peker han på at vurderingene sine er «basert på den relasjonen og hvordan man kjenner eleven [...]». Dette mener jeg kan vise til at mange situasjoner krever dømmekraft i vid forstand, og ifølge Løvlie (2009) er det mange situasjoner som kaller på sensitivitet og takt, situasjoner der erfarne lærere vil si at reglene kommer til kort. Når Ådne og Kine bruker ord som skjønnsom og intuisjon, setter jeg det i sammenheng med at de indirekte viser takt. De improviserer, tar grep om øyeblikket, det kan være en hånd eller et blikk. Jeg tolker det som tilstedeværelse, det Løvlie (2009) kaller stemthet, å dele en stemning i relasjonen her og nå.

Jeg kjenner på godheten informantene mine utstråler når de formidler denne tilstedeværelsen ovenfor meg. Samtidig er jeg usikker på hvor bevisste de selv er på hvordan de kan lære takt av hverandre, slik at det kan bli til støtte og hjelp i arbeidet

med å bidra til elevers livsmestring. Løvlie (2011b) sier noe om at takt gjerne blir oppfattet som en individuell disposisjon, en væremåte med et repertoar vi kan spille på uten at spilllets trekk er bestemt på forhånd. Jeg fikk ikke inntrykk av at informantene mine direkte forteller at de tematiserer, drøfter og reflekterer i etterkant hvordan de utøver denne fintfølelsen. Siden takt er noe som utspiller seg i øyeblikket, forstår jeg det som at Løvlie (2011) nettopp viser til betydningen av å reflektere i etterkant, slik at man på den måten kan utvikle sin beredskap for å takle nye, ubestemte situasjoner. For å utvikle oss som fagpersoner, peker Moen og Moen (2020) på at det er nødvendig å sette av tid til refleksjon, være åpen for tilbakemelding på andres opplevelse, være ærlige og tørre å vise vår sårbarhet. Jeg tenker det handler om at ingen sitter med fasiten over hvordan lærere best kan bidra til elevers livsmestring.

## 5 Oppsummering og konklusjon

I avslutningskapittelet kommer først en oppsummering. Jeg vil bruke funnene fra forskningsspørsmålene som grunnlag for å komme frem til svar på studiens problemstilling. Videre kommer egne tanker angående studiens nytteverdi. Til slutt vil jeg dele noen avsluttende refleksjoner som arbeidet med denne studien har gitt meg.

### 5.1 Oppsummering og svar på forskningsspørsmålene

I denne studien har formålet vært å få innsikt og belyse tre kontaktlæreres opplevelse av arbeidet med å bidra til elevers livsmestring på mellomtrinnet. Problemstillingen er følgende: *Hvordan opplever kontaktlærere at de kan bidra til elevers livsmestring i sitt profesjonsarbeid?* Jeg har tre forskningsspørsmål som hjelp til å avgrense og ramme inn oppgaven:

1. Hvordan forstår kontaktlærere begrepet «livsmestring»?
2. Hvordan arbeider kontaktlærere med livsmestring ut fra sin forståelse av begrepet, og hvordan opplever de dette arbeidet?
3. Hvilken hjelp og støtte identifiserer kontaktlærere som viktig i sitt profesjonsarbeid med livsmestring?

Studiens metodiske tilnærming har vært kvalitativt, med utgangspunkt i et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Fenomenologien forstått som å ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, der jeg som forsker forsøker å forstå hvordan et fenomen oppstår (Carel, 2016). Jeg har gjennomført intervjuer med tre kontaktlærere på mellomtrinnet. I disse intervjuene har jeg fått innsikt i hva de vektlegger i arbeidet med å bidra til elevers livsmestring, ut ifra deres forståelse. Målet har ikke vært å finne det universelle svaret på hvordan lærere kan bidra til elevers livsmestring. Jeg har søkt å få tak i opplevelsen, et virkelighetsbilde fra tre ulike kontaktlærere. Likevel har jeg valgt å forstå svarene til informantene i en større sammenheng enn hva fenomenologien tillater, nemlig med en overordnet hermeneutisk forståelsesramme. Jeg har med meg min egen forforståelse, noe som også kan påvirke studien. Jeg som forsker har tolket, forstått og på den måten også formidlet mine egne opplevelser. Westlund (2019) beskriver en hermeneutisk tilnærming i kvalitative studier som inngangsporten til hvordan jeg forstår informantenes egne opplevelser av et fenomen. Etter beste evne har jeg likevel forsøkt og vurdert kvalitet og troverdighet ved å være åpen om de valgene jeg har tatt i denne studien. Samtidig har jeg forsøkt å være åpen for å utfordre min egen forforståelse i møte med empirien.

Studien har et begrenset utvalg med kun tre informanter, noe som ikke vil gi mulighet for generalisering (Kvale & Brinkmann, 2017). Likevel kan leseren selv avgjøre om de ser en overføringsverdi i studien, og som forsker anser jeg det som en styrke at kontaktlærerne hadde mange like refleksjoner og tanker om arbeidet, samt at det finnes støtte i teorien til utsagnene. Kanskje det er flere som kjenner seg igjen i utsagnene, og på den vil dra nytte av refleksjonene som er gjort. Jeg vil presisere at muligheten er til

stede for et annet empirisk materiale dersom jeg hadde intervjuet andre informanter på andre skoler, og i andre bydeler.

Jeg har analysert og drøftet informantenes utsagn ved å anvende studiens teoretiske rammeverk sammen med egne refleksjoner. I de følgende avsnittene vil jeg oppsummere studien videre ved å svare på mine tre forskningsspørsmål.

- Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår kontaktlærere begrepet «livsmestring»?

Jeg har vært opptatt av å finne ut hvilken forståelse informantene hadde av selve begrepet livsmestring. Jeg ønsket å finne mer ut om deres forståelse for å få bedre innsikt i hvordan de opplevde å kunne bidra til elevers livsmestring. Allerede i starten av intervjuene stilte informantene flere kritiske spørsmål til om deres egen forståelse var «riktig». De opplevde begrepet som heftig og lite tydelig. Jeg opplevde at informantene hadde mange ubesvarte tanker, og på den måten hadde et behov for å tydeliggjøre sin egen forståelse. Dette tenker jeg også er et spennende funn. Jeg opplevde at underveis i intervjuene foregikk det en refleksjon som gradvis førte til at deres egen forståelse ble mer synlig for dem selv. Det *heftige* og *lite tydelige* ble etter hvert mer forståelig, og knyttet opp mot deres dannelsingsoppgaver. I. Helleve og Almås (2021) peker på at det ikke finnes noen oppskrift, og skal det arbeides med livsmestring, må lærere være våkne og trygge for å kunne sette temaet på dagorden når det rette øyeblikket er der. Det er nettopp dette jeg opplever skjer at informantene mine oppdager eller erfarer. Underveis i intervjuet opplever jeg at de godtar eller erkjenner ovenfor for seg selv at de ikke helt greier å beskrive hva livsmestring kan romme, være helt eksakt. De viser til at det handler om å være menneske, å forholde seg til at livet både kan være fint og vanskelig på samme tid. Dette formidler de direkte og indirekte til elevene sine ved å være gode rollemodeller for hvordan følelser og emosjoner påvirker oss, og hvordan vi kan håndtere og regulere det som skjer mellom oss og i oss selv.

Informantene uttrykker en forståelse av begrepet livsmestring som blir satt i et relasjonelt perspektiv. Biesta (2011, 2014) peker på at utdanning handler om at levende mennesker møtes for å lære, og at arbeidet mot å «bli den jeg er ment for å være», ikke er en individuell prosess. Informantene mine forteller at livsmestring som begrep peker på noe de gjør hver dag, det mellommenneskelige, noe som utspiller seg i lærer-elev relasjonen.

Samnøy og Tjomsland (2021) viser til at i fagfornyelsen eksplisitt fremhever at livsmestring skal prege hele skolehverdagen, og at det er viktig å synliggjøre forbindelsen mellom skolen og den «den virkelige verden». Dette opplever jeg informantene mine gjør, og jeg synes det er et spennende funn at de så sterkt uttrykker at begrepet livsmestring handler om å mestre livet sammen med andre her og nå. Det handler om å forstå og kunne håndtere egne og andres følelser og emosjoner som er med på å påvirke de relasjonene vi inngår i.

- Forskningsspørsmål 2: Hvordan arbeider kontaktlærere med livsmestring ut fra sin forståelse av begrepet, og hvordan opplever de dette arbeidet?

Dette forskningsspørsmålet utgjør hovedtyngden i studien. Ut fra et relasjonelt perspektiv blir empirien analysert og drøftet for å søke svar på hvordan kontaktlærerne arbeider med livsmestring, og hvordan de opplever arbeidet.

Kontaktlærerne er svært opptatt av å arbeide for å skape gode relasjoner til elevene, og peker på at de kan være deres «spesielle lærere». Som kontaktlærer tilbringer de mye

tid med sine elever, og Hilde peker på at du til slutt «kommer under huden på dem». Alle informantene signaliserer at de er nær og personlig, gir omsorg og støtte. På den måten opplever jeg at den personlige dimensjonen er sterkt til stede i deres lære- elev relasjon, noe Drugli og Nordahl (2013) peker på er viktig når barn selv vurderer kvaliteten på relasjonen. I den forlengelse opplever jeg at informantene er i et her og nå perspektiv, med barnets beste i fokus.

I intervjuene fanger jeg opp at informantene opplever det som et stort ansvar å være gode rollemodeller. De ønsker å framstå som «ekte mennesker», der de viser at det er greit å gjøre feil, at det er normalt å ha en dårlig dag og at det kan hjelpe å snakke sammen med noen om hvordan du har det. Likevel er livsmestring et tema som kan berøre vanskelige spørsmål, og kan skape vanskelige møter. Særlig informant Kine opplever dette som et dilemma i arbeidet sitt (jf. kapittel 4.2.2). Hun sier: «jeg kan ikke be de gå ut heller» i situasjoner der de snakker om vanskelig temaer som direkte kan være sårt for noen. Her presenterer Kine et dilemma jeg tenker flere lærere står i, og som tidvis kan oppleves utfordrende. Å bli til i verden, innebærer å skape læringssituasjoner der eleven aktivt må ta stilling til det som blir presentert (Biesta, 2009). En slik aktiv deltakelse, å bli forstyrret, innebærer en konfrontasjon til å vise hvem du er og hva du står for. Dette opplever jeg at informantene indirekte kontinuerlig løfter frem som viktig i arbeidet sitt. Gjennom å by på seg selv, å våge og vise hvem de selv er som menneske, anerkjenner de det unike, at det er tillat å ha forskjellige følelser og emosjoner.

Samtidig er informantene opptatt av både egne og elevens dannelsesprosesser i arbeidet sitt. De er opptatt av at elevene skal sosialiseres, "å innlemme nykommere i eksisterende ordner" (Biesta, 2014, s. 156), men også subjektivering som peker på mennesket frihet og personlig utvikling. Egne dannelsesprosesser uttrykker de ikke direkte, men jeg opplever at de er bevisste på definisjonsmakten de har ved at det innebærer et ansvar at det spiller en rolle hva elevene synes om læreren sin. Ifølge Straume (2011), er det viktig å være kjent med egne fordommer og meninger, slik at man forstår når dette kan diskriminere de som tenker annerledes. I denne sammenhengen opplever jeg også at informantene er redde for å trå over for mye i voksenlivet, å bli for personlig. Von Wright og Kvernbekk (2018) viser til at barneperspektivet er avhengig av de voksnes omtanke og godhet. Jeg forstår det som at de uttrykker et bevisst ønske om å respektere det unike i hver enkelt elev, og ser det i sammenheng med den relasjonelle forståelsen de har når det gjelder å bidra til elevens livsmestring. Læreren er i relasjonen til eleven, noe som medfører et moralsk ansvar ved at «læreren respekterer «mellanrummet» som møtespots uten att ta det i besittning» (Von Wright, 2000, s. 196).

I arbeidet med å bidra til elevens livsmestring fremmer informantene betydningen av å fremstå som trygge, stødige voksne. De omtaler trygghet som avgjørende for at elevene skal kjenne tillit til at de kan dele sine tanker og følelser med dem. En slik trygghet synes jeg viser til det Brandtzæg et al., (2016) sier noe om, nemlig at trygghet kan bidra til selvstendighet. Informantene forteller at de er opptatt av å lytte, være nær og gi omsorg. Jeg opplever at de forsøker å se eleven innenfra, ta barnets perspektiv, og at dette kommer til syne ved at de tar imot elevenes følelsesuttrykk her og nå, og ikke bagatelliserer deres reaksjoner og følelser. En trygg voksen kan på den måten fungere som en «trygg havn» der elevene kan ta ekspedisjoner fra og dra tilbake til (Drugli & Nordahl, 2013).

Informantene utstråler engasjerende hvordan de byr på seg selv når det gjelder å dele følelser og emosjoner. De bruker seg selv som eksempler for å formidle at det er helt greit å ha en dårlig dag, eller de feirer øyeblikkets glede entusiastisk sammen med elevene. Jeg opplever at informantene er opptatt av mentalisering, noe Allen (2008) viser til at handler om hvordan mennesker forstår egne og andres følelser, ønsker og behov. Samtidig forteller en av informantene at det ikke alltid er lett å forutsi hverken elevens eller den voksnes emosjonelle reaksjon. Brandtzæg et al. (2016) peker på at mentaliseringen ofte skjer på et ubevisst plan ved at vi i samtalen baserer vårt gjensvar på en understrøm av informasjon fra sansene. Jeg opplever at informantene arbeider aktivt med å forstå både sine egne og elevens følelsesuttrykk, og at de forsøker å gi reguleringsstøtte ved å tone seg inn, møte elevens atferd på en regulerende måte. Det omtales som markert speiling, og viser til at den voksne fanger elevens følelsetilstand, men samtidig markerer sitt eget ståsted som forskjellig fra eleven (Fonagy et al., 2002).

Ekman (2007) peker på at emosjoner er effektive signaler som kan informere om hvordan eleven har det følelsesmessig. Jeg opplever at informantene mine intuitivt responderer på elevenes emosjonelle tilstand, og at de med varme og omsorg forsøker å møte eleven der han eller hun er. Samtidig opplever jeg at dette er noe som skjer ubevisst, at de ikke direkte setter ord på hva det er som skjer i lærer-elev relasjonen som utløser en klem, et klapp på skuldra eller et blikk. Informant Hilde opplever jeg som en god rollemodell for hvordan hun modellerer for elevene sine at en varm klem kan virke regulerende. I etterkant dveler hun på om det var riktig valg, om hennes tilnærming og væremåte var rett avgjørelse. Dette er noe jeg opplever som gjennomgående i studien, at særlig en av informantene mine savner å bli tryggere i lærerrollen når det gjelder å bidra til elevers livsmestring.

For å fremme en dialog som har til hensikt å bygge positive relasjoner, peker M. Helleve (sitert i Brøyn, 2018b) på at lærere og elever trenger å utvikle sitt begrepsapparat for å prate om emosjoner. Her opplever jeg at spesielt en av informantene mine reflekterer høyt over egen væremåte, og gir eksempler fra eget liv for å sette ord på hvordan vi kan forstå hverandres emosjoner bedre. De bruker språket aktivt, men sier samtidig at språket kan være vanskelig å forstå. Hva betyr egentlig angst, og hvordan forstår vi innholdet i de ulike begrepene vi anvender.

I en travel skolehverdag kan det være vanskelig å se eleven innenfra, og seg selv utenfra. Dette er noe særlig en av informantene mine peker på, at arbeidet med å bidra til elevers livsmestring kan være svært utfordrende i enkelte situasjoner. Situasjoner der kontaktlæreren går inn med «hele seg», og at dette kan oppleves overveldende. På den måten formidler informantene at det kan oppleves som et stort ansvar å være en rollemodell som deler egne tanker og følelser.

- Forskningsspørsmål 3: Hvilken hjelp og støtte identifiserer kontaktlærere som viktig i sitt profesjonsarbeid med livsmestring?

Torsteinson (2018) viser til at lærere trenger å dele hvordan de selv håndterer tanker og følelser i ulike lærer-elev relasjoner. Dette er noe informantene mine også tydelig gir uttrykk for at de mener er nødvendig i arbeidet med å bidra til elevers livsmestring. Alle formidler at å ha nære kollegaer, «så man ikke står i det aleine» oppleves som god hjelp og støtte. De vektlegger godt samarbeid som viktig for å kunne dele refleksjoner, erfaringer og kvalitetssikre arbeidet sitt. De er i tillegg opptatt av å tydeliggjøre hvordan de forstår begrepet livsmestring, og hvordan deres forståelse kan føre til ulik tilnærming i hva de vektlegger i sitt arbeid.

Informant Ådne peker på at han stoler på sin intuisjon, og at han har funnet sin måte å være lærer på. Gjennom flere års erfaring mener jeg at han har ervervet seg det Biesta (2014) omtaler som pedagogisk klokskap. Ved å dele sin klokskap kan ha være til hjelp og støtte for sine kollegaer, men også utfordre sin egen praksis ved at eget relasjonelt handlingsmønster ikke bare repeteres.

Selv om alle var tydelige i hva de identifiserte som hjelp og støtte, var det særlig en informant som ikke opplevde å ha denne støtten tilgjengelig. Denne informanten uttrykker også et stort behov for noen å dele sine tanker og refleksjoner med. Dette tenker jeg er et spennende funn med tanke på at kontaktlærerne peker på behovet for å være i et godt kollegialt felleskap med lavterskel for å samtale og reflektere over egne praksis i møte med livsmestring. Ifølge Biesta (2014) er det å finne min måte å være lærer på, noe som nettopp skjer innenfor profesjonen, gjennom refleksjon over egen og andres praksis. Som en av informantene mine sier: «det vil gagne elevene og det vil gagne oss voksne».

## 5.2 Svar på problemstilling

Resultatene fra mine tre forskningsspørsmål gir til sammen et helhetlig grunnlag for å svare på studiens problemstilling.

- *Hvordan opplever kontaktlærere at de kan bidra til elevers livsmestring i sitt profesjonsarbeid?*

Kontaktlærerne som deltok i min studie, opplever at de kan bidra til elevers livsmestring i sitt profesjonsarbeid ved å forstå livsmestring i et relasjonelt perspektiv. Livsmestring er «noe som gjennomsyrer alt vi gjør». De opplever at begrepet livsmestring er heftig og lite tydelig, men underveis i intervjuene knytter de det opp mot deres dannelsesoppdrag. De opplever at livsmestring inngår i det daglige arbeidet de gjør, at det er noe de alltid har drevet med. Ut fra en slik forståelse opplever de å bidra til elevers livsmestring gjennom sitt nærvær og samspill, som en trygg og god voksen i relasjonen. Videre viser de til betydningen av å fremstå som gode rollemodeller gjennom å by på seg selv når det gjelder å dele tanker, følelser og hvordan vi kan forstå oss selv og andre. De er opptatt av å være her og nå sammen med elevene. De bruker mye improvisasjon og skjønn i arbeidet med å bidra til elevers livsmestring, og signaliserer at de tar i bruk ulike sider av seg selv i relasjonen. Informantene opplever at de kan bidra til elevers livsmestring gjennom å være leken, kjenne elevene godt, vise omsorg og bruke humor. De opplever at deres væremåte er viktig for at elevene skal ha tillit til at de bryr seg, at lærer og elev står sammen om både om det kjipe og det fine i livet.

Videre opplever informantene at for å bidra til elevers livsmestring i sitt profesjonsarbeid, finner de hjelp og støtte i nære kollegaer for å reflektere, dele erfaringer og kvalitetssikre sin forståelse og praksis. De uttrykker et behov for samarbeid for å se eleven innenfra, og seg selv utenfra.

## 5.3 Nytteverdien av arbeidet

Arbeidet med denne masterstudien har gitt meg verdifull kunnskap som jeg kan dra nytte av i min praksis som lærer. Jeg har blitt bedre kjent med mine egne følelser og



emosjoner, og har underveis i prosessen blitt enda mer bevisst på hvem jeg selv er i lærer-elev relasjonen.

Videre håper jeg praksisfeltet ser nytteverdien av å rette oppmerksomheten mot livsmestring i et relasjonelt perspektiv, og i tillegg vise interesse for å inkludere følelser og emosjoner i læringsarbeidet. Ikke minst håper jeg studien vil ha nytteverdi når det gjelder å oppmuntre lærere til å støtte og hjelpe hverandre i arbeidet. Jeg mener det ligger et stort potensial i kollegasamarbeid som innbyr til nysgjerrighet for å reflektere over egne og andres måter å møte elevene på.

## 5.4 Avsluttende refleksjoner

Det har vært mange beslutninger å ta i forbindelse med studiens problemstilling. Angående metoden vil jeg presisere at muligheten er til stede for et annet empirisk materiale dersom jeg hadde intervjuet andre informanter på andre skoler, og i andre bydeler. Det kunne være spennende og sammenliknet hvordan kontaktlærere arbeider med elevers livsmestring i store bydeler kontra mer rurale strøk, samt fått en større differanse landsbasis med tanke på arbeidsted. I tillegg opplevde jeg at informantene brukte mye erfaringsbasert kunnskap i arbeidet med livsmestring. Antall år i læreryrket *kan* dermed være en faktor som har hatt stor innvirkning på empirien. Dette var en avgrensing jeg bevisst valgte (jf. kapittel 3.3.1). I en større studie med flere informanter, kunne det imidlertid vært interessant å sammenligne om nyutdannede lærere hadde kommet med andre opplevelser og erfaringer fra praksisfeltet i forhold til temaet livsmestring.

Tidlig i prosessen valgte jeg bevisst en forholdsvis åpen intervjuguide. I etterkant ser jeg at dette også har medført et enormt datamateriale med krevende analysearbeid. Jeg kunne med fordel ha spisset intervjuguiden mer, og kanskje fått et mer nyansert bilde av hvordan informantene selv opplever at de tar i bruk følelser og emosjoner aktivt i profesjonsarbeidet. Ingen av informantene snakket direkte om emosjoner og dens betydning. Derimot fortalte de indirekte hvordan de arbeidet dersom elevene var i emosjonell ubalanse. Dette synes jeg er et interessant funn, og det hadde vært spennende å undersøke nærmere hvordan lærere kan øve på å begrepsfeste og reflektere over emosjonenes betydning i skolen.

Jeg har ønsket å være nær praksis, å komme tett på tre kontaktlæreres opplevelse. Jeg har forsket på et mikronivå, noe som i denne studien har vært å utforske det som skjer i samspillet mellom lærer og den enkelte elev. Dette har vært en valgt avgrensing. I etterkant av arbeidet har jeg også blitt mer nysgjerrig på betydningen av relasjonene elevene imellom. Hvordan lek og vennskap kan bidra til livsmestring her og nå, men også med tanke på å skape nære relasjoner for resten av livet.

Skolen er der barn og unge møtes, og slik jeg ser det en perfekt arena for å bidra til livsmestring for hverandre. Det handler om å være et medmenneske på veien til å bli til i denne verden.

# Referanser

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap : hverdagslivets kulturelle former* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Aldenmyr, S. I. (2014). Terapeutisering av skolan. I S. I. Aldenmyr (Red.), *Hyfs, hälsa och gemensamma v rden. Studier av skolans komplexa v rdegrunds- och fostransuppdrag* (s. 53-66). Gleerups.
- Allen, J. G., Fonagy, P. & Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Publishing.
- Allgood, E. (1994). Persons-in-Relation and Q- Methodology. *Operant Subjectivity*, 18(1-2), 17-35. <https://doi.org/10.15133/j.os.1994.009>
- Andersen, M., Fj rtoft, B. & Østrem, S. (2020, 28. oktober). Livsmestring, livsglede og lek. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/lek-livsmestring-laererprofesjonens-etiske-rad/livsmestring-livsglede-og-lek/259459>
- Arnesen, A.-L. (2020). *Det pedagogiske nærvær : skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4(88), 212-227.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne- og familiedepartementet.
- Biesta, G. (2009). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Unge P dagoger.
- Biesta, G. (2011). From learning Cultures to Educational Cultures: Values and Judgements in Educational Research and Educational Improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 199-210. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0042-x>
- Biesta, G. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 54-66.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjørndal, Willumsen K. E. & Bergan, V. (2020). Livsmestring - hva kan det romme? I W. K. E. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og i lærerutdanning* (s. 45-57). Universitetsforlaget.
- Brandtz eg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Brøyn, T. (2018a). Det må en hel organisasjon til for å skape en god lærer. *Bedre skole*, 1, 12-14.
- Brøyn, T. (2018b). Emosjoner- et neglisjert og underkommunisert felt. *Bedre skole*, 1, 10-11.
- Carel, H. (2016). *Phenomenology of Illness*. Oxford University Press.
- Cassidy, J., Jones, J.D. & Shaver, P. R. (2013). Contributions of attachment theory and research: A framework for future research, translation, and policy. *Development and Psychopathology*, 25, 1415-1434. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000692>
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. SAGE Publications.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.

- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J. & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools, 48*(6), 556-572.
- Drugli, M.-B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Drugli, M.-B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M.-B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1 : Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 69-98). Fagbokforlaget.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. (2. utg.). Holt McDougal.
- Engstad, S. K. (2020). Traumeinformert skoler og reguleringsbevisste lærere. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 79-95). Universitetsforlaget.
- Eriksen, O.E. & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Fagbokforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' perception of emotional and instrumental teacher support. Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies, 7*(1), 21-36.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (3. utg.). Liber.
- Fonagy, P. & Allison, E. (2014). The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. *Psychotherapy, 51*(3), 372-380.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0036505>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten : om skjønnsutøvelse og styring*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Liber.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action, band 2*. Beacon Press.
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen*. Gyldendal.
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosiemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen : Utdanning til å mestre egne liv* (s. 204-222). Gyldendal Akademisk.
- Heimburg von, D. & Ness, O. (2020). Perspektiver på livsmestring i skolen. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Forord* (s. 9-11). Cappelen Damm Akademisk.
- Helleve, I. & Almås, G. A. (2021). Klasserommet som møteplass i et digital tid. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen : i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 51-68). Fagbokforlaget.
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- House, J.S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, Addison-Wesley.
- Hovednak, S. S. (2014). Pedagogikk som fag i en profesjonell lærerutdanning. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 59-74). Universitetsforlaget.
- Hoveid, H. M. (2018). Lærerdeltakelse - samtalene om det som skjedde. I H. M. Hoveid, H. Hoveid, P. K. Longva & Ø. Danielsen (Red.), *Undervisning som veiledning* (s. 133-158). Cappelen Damm Akademisk.
- Howes, C & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology, 11*, 251-268.  
<https://doi.org/10.1017/s0954579499002047>

- Hyggen, C. (2015). *Unge utenfor utdanning og arbeid i Norden - utfordringer og løsninger*. Nordisk ministerråd. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:814734/FULLTEXT01.pdf>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Klømsten, A. T. (2018). *Livsmestring på timeplanen : Utdanning i Psykisk helse (UPS!)*. Trondheimsprosjektet 2017/2018. Forskningsrapport. NTNU.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen : For flere små og store seiere i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Lassen, L. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal akademisk.
- Longva, K. P. (2018). Om betydningen av anerkjennning i klasserommet. I H. M. Hoveid, H. Hoveid, P. K. Longva & Ø. Danielsen (Red.), *Undervisning som veiledning* (s. 116-132). Cappelen Damm Akademisk.
- Løgstrup, K. E. (2008). *Den etiske fordring*. Gyldendal.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre : innstilling fra dannelsesutvalget for høyere utdanning*, 28-38.
- Løvlie, L. (2011a). Dannelse og profesjonell tenkning. Utfordring for lærerutdanningen de neste tiårene. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse : tenkning, modning, refleksjon*. Dreyers forlag.
- Løvlie, L. (2011b). Når reglene kommer til kort. I T. Kvernbekk (Red.), *Humaniorastudier i pedagogikken : Pedagogisk filosofi og historie* (s. 51-70). Abstrakt forlag AS.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Melby, G. (2020, 15. oktober). Livsmestring i skolen er mer enn yoga og mindfulness. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/vAQdaX/livsmestring-i-skolen-er-mer-enn-yoga-og-mindfulness>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moen, B.-E. & Moen, G. L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger : å bli til noen, ikke bare noe*. Cappelen Damm akademisk.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Universitetsforlaget.
- Moltubak, J. (2016). *Gnistrende samarbeid : håndbok i skoleutvikling for lærere*. Gyldendal akademisk.
- Mørch, W. T. (2020). *Livsmestring i skolen, helt feil løsning*. Forebygging.no. <http://www.forebygging.no/Kronikker/2020/Livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/>
- Neff, K. D. (2011). *Self-compassion : Stop beating yourself up and leave insecurity behind*. William Marrow.
- Newberry, M. & Davis, H. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1965-1985.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Noman, E. & Tjomsland, H. E. (2021). Syv måter å tenke om følelser på. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen : i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 201-215). Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Olsen, H. M. & Mikkelsen, R. (Red.). (2019). *Relasjonsledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1988). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1988-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen akademisk.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, L. S. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Rogndal, J. (2017, 17.juli). Lær deg å forstå emosjoner. *Psykologisk.no*. <https://psykologisk.no/2016/12/laer-deg-a-forsta-emosjoner/>
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring: behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole, 1*, 20-23.
- Samnøy, S. & Wold, B. (2018). Livsmestring og psykisk helse i skulen : Læreren som rollemodell. *Bedre skole, 1*, 17-21.
- Schibbye, A.-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet : om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk forlag.
- Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skrøvset, S., Mausehagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerenes relasjonsarbeid : perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm akademisk.
- Sroufe, A. L. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- St. Meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren - Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- St. Meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=3>
- Stern, D. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. W.W. Norton.
- Straume, I. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 95*(1), 5-17.
- Szklarski, A. (2019). Fenomenologi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Hanbok i kvalitativ analys* (3. utg., s. 148-164). Liber.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Sælebakke, A. (2020). Livsmestring i et relasjonelt perspektiv. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. (s. 60-77). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation : A theme in search of definition. *Monographs for the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Torsteinson, S. (2018). Livsmestring hos barn og ungdom : Vi voksne må starte med å se på oss selv. *Bedre skole*, 1, 9.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202018.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 24.03.2021 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Von Oettingen, A. (2018). Barnet, skolen og pædagogiske paradokser. "En finfølede og diskret pædagogik". I M. Von Wright & T. Kvernbekk (Red.), *Barn og deres voksne* (s. 146-161). Cappelen Damm akademisk.
- Von Wright, M. (2011). Om undran inför mattan: pedagogisk-filosofiska undersökningar om delaktighet i skolan. I T. Kvernbekk (Red.), *Humaniorastudier i pedagogikken : Pedagogisk filosofi og historie* (s. 169-181). Abstrakt forlag AS.
- Von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Daidalos.
- Von Wright, M. & Kvernbekk, T. (2018). Til barndommens frihet og paradoksenes forsvar. I M. Von Wright & T. Kvernbekk (Red.), *Barn og deres voksne* (s. 15-26). Cappelen Damm akademisk.
- Wentzel, K.R. & Ramani, G.B. (2016). *Handbok of Social Influences in School Contexts : Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*. Routledge.
- Westlund, I. (2019). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. utg., s. 72-90). Liber.
- Wiktionary. (2021). *Hjelp*. Hentet 05. mai fra <https://no.wiktionary.org/wiki/hjelp>
- Wilkinson, S. R. (2008). *Lidelse og lindring : tilknytning og sykdomsspråk*. Gyldendal akademisk.
- World Health Organization. (2003). *Skills for Health Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health Promoting School*.  
[https://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/sch\\_skills4health\\_03.pdf](https://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf)

# Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

## Vedlegg 1: Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Læreprofesjonen i møte med livsmestring»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente opplevelser, erfaringer, tanker og refleksjoner fra kontaktlærere knyttet til deres rolle og i arbeid med livsmestring i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er masterstudent på studieprogrammet Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon – studieretning lærerprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning, ved NTNU.

I forbindelse med fagfornyelsen er «Folkehelse og livsmestring» blitt et nytt tverrfaglig tema i skolen, som skal implementeres i skolens undervisning fra 2020. Dette kan forstås som et emne som har til hensikt å gi elever verktøy for å håndtere personlige og praktiske utfordringer. Jeg ønsker i masteroppgaven å søke kunnskap om hvordan kontaktlæreren opplever arbeidet med å realisere det de mener er intensjonen med emnet. Jeg vil søke kunnskap om hvordan de forstår begrepet, for så å rette oppmerksomheten mot hva de opplever som viktig ved egen profesjonsutøvelse i arbeidet med livsmestring. Fokuset er med andre ord på lærerrollen i møte med livsmestring. Jeg ønsker å innhente informasjon om hvordan de arbeider ut fra sin forståelse av emnet, hvilke utfordringer de møter og hvordan de opplever å få hjelp og støtte i dette arbeidet innad på egen skole. Problemstillingen er: ***Hvordan opplever kontaktlærere at de kan bidra til elevers livsmestring i sitt profesjonsarbeid?***

Problemstillingen er avgrenset til tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår kontaktlærere begrepet «livsmestring»?
2. Hvordan arbeider kontaktlærere med livsmestring ut fra sin forståelse av begrepet, og hvordan opplever de dette arbeidet?
3. Hvilken hjelp og støtte identifiserer kontaktlærere som viktig i sitt profesjonelle arbeid med livsmestring?

Motivasjonen for studien er å finne ut mer om utøvelsen av det profesjonelle skjønnet, som alltid er til stede i lærerrollen. I temaet livsmestring er jeg særlig opptatt av det mellommenneskelig, relasjonene som eksisterer i et klasserom. Jeg synes det er spennende å utforske mulighetene den enkelte lærer opplever å ha i dette arbeidet. Studien vil ta utgangspunkt i kontaktlæreres erfaringer og opplevelser, og jeg vil derfor gjennomføre tre intervjuer med tre kontaktlærere. Omfanget per intervju vil være omkring 1 time.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for lærerutdanning ved NTNU er ansvarlig for prosjektet. Jeg har førstelektor Rannveig Oliv Myhr som prosjektleder.

Til denne studien har jeg fått to veiledere ved NTNU; Randi Etnan og Rannveig Oliv Myhr.



### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i undersøkelsen på bakgrunn av de kriteriene jeg i masteroppgaven har satt for utvalg av informanter. Dette er kriterier som er med på å avgrense studien. Utvalget blir derfor delvis strategisk, på bakgrunn av at jeg har noen kriterier for utvelgelsen. Videre vil det også være noen enkelte begrensninger for valg av informanter, som blant annet tiden jeg har til rådighet, informantenes arbeidsforhold og interesse for å delta. Skolene er utvalgt på bakgrunn av anbefalinger av bekjente, og informantene er tatt tilfeldig ut via hjelp fra de aktuelle skolenes ledelse.

Mine utvalgsriterier er følgende:

- Kontaktlærere på mellomtrinnet (5.-7.klasse)
- Tre ulike skoler
- Allmennlærerutdannede med minimum to års erfaring

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg ønsker å gjøre et dybdeintervju med deg som kontaktlærer. Et dybdeintervju er å få frem beskrivelser, og svarene utgjør dataene til forskeren. Jeg er ute etter dine opplevelser og erfaringer. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet, som jeg deretter transkriberer (jeg skriver ned det jeg hører på lydopptakene). Intervjuet vil ta ca. 1 time.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Både jeg som student og mine to veiledere Rannveig Oliv Myhr og Randi Etnan, kommer til å ha innsyn i opplysningene vi får fra deg.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Datamaterialet vil bli lagret på NTNU's server, studentområde.
- Jeg vil bruke lovlig bruk av opptaksutstyr.
- I analysedelen i studien min vil jeg bruke fiktive navn, «informanten» og/eller h\*n for å anonymisere.

Masterstudien skrives på grunnlag av innsamlet materiale. Informantene kan kun kjenne igjen egne uttalelser i teksten, på den måten er anonymiseringen er ivaretatt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Ved prosjektslutt vil lydopptak slettes. Masteroppgaven leveres 25.mai 2021, og sensurfrist vil være 25.august 2021. Når studien er godkjent, altså sensurfristen er utløpt, skal innsamlet materiale slettes.

### **Dine rettigheter**

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

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

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU, institutt for lærerutdanningen ved Rannveig Oliv Myhr, veileder, [rannveig.oliv.myhr@ntnu.no](mailto:rannveig.oliv.myhr@ntnu.no) og Inga Edvardsen, student, [ingae@stud.ntnu.no](mailto:ingae@stud.ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen



Rannveig Oliv Myhr  
Prosjektansvarlig og veileder



Inga Edvardsen  
Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreprofesjonen i møte med livsmestring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at mine sitater, som anonymiseres, kan bli publisert i masterstudien.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 25. august 2021.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

<b>FORSKNINGS SPØRSMÅL</b>	<b>INTERVJU SPØRSMÅL</b>	<b>OPPFØLGINGS - SPØRSMÅL</b>
Innledning til intervjuet	1) Kan du fortelle litt om deg selv, og rollen din som kontaktlærer?	- Hvor lenge har du vært kontaktlærer, og hvorfor valgte du å bli kontaktlærer?
Begreps-avklaring	1) Hva legger du i begrepet livsmestring? 2) Hvilke tanker har du knyttet til livsmestring i skolen som tverrfaglig tema?	- Hvordan ser du for deg livsmestring inngå i de ulike faga i skolen? Relevant? Hvordan og hvorfor?
Egen profesjons-utøvelse	1) Kan du gi noen eksempler på hvordan du arbeider med livsmestring i klasserommet? 2) Hva opplever du er viktig i din rolle som kontaktlærer når det gjelder temaet livsmestring? 3) Fortell om hvordan du opplever å mestre arbeidet med livsmestring ut fra din forståelse? (dersom du opplever det)	- Hva vektlegger/ prioriterer du i arbeidet ditt med livsmestring?  - Er det noe du tenker er særlig viktig å fremheve?  - Kan du gi noen eksempler på gode erfaringer fra egen praksis?

<p>Utfordringer</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Fortell om hva du synes kan være utfordrende som kontaktlærer i arbeidet med livsmestring? Hva/hvordan/hvorfor - Fortell.</li> <li>2) Hvordan opplever du å bruke improvisasjon og pedagogisk skjønn i vanskelige situasjoner i arbeidet med livsmestring?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det noe som du opplever som spesielt vanskelig? Eventuelt fortell.</li> </ul>
<p>Profesjonell utvikling</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Hvordan har du erfart tilgang til hjelp og støtte i vanskelige situasjoner? (for å fremme opplevelsen av å lykkes i arbeidet?)</li> <li>2) Hva opplever du som god hjelp og støtte i arbeidet ditt med livsmestring?</li> <li>3) Er det noe du kunne tenke deg å lære mer om når det gjelder å arbeide med livsmestring? I så fall, kan du utdype nærmere hva og hvorfor.</li> </ol>	
<p>Avslutning</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Hva opplever du er kontaktlærerens viktigste oppgave i arbeidet med livsmestring?</li> <li>2) Hva har du lyst til å tilføye som du ikke har blitt spurt om?</li> </ol>	

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Læreprofesjonen i møte med livsmestring

#### **Referansenummer**

518980

#### **Registrert**

30.11.2020 av Inga Edvardsen - ingae@stud.ntnu.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Rannveig Oliv Myhr, rannveig.oliv.myhr@ntnu.no, tlf: 92053077

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Inga Edvardsen , ingae@stud.ntnu.no, tlf: 45432838

#### **Prosjektperiode**

07.12.2020 - 25.08.2021

#### **Status**

01.12.2020 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

---

#### **01.12.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen. Vi forutsetter da at den gjennomføres i tråd med meldeskjemaet med vedlegg den 01.12.2020, meldingsdialogen og vurderingen her. Behandlingen kan starte.

#### **DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke

på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.08.2021. Lyddopptak, koblingsnøkkel og andre personidentifiserende opplysninger skal da slettes.

Ingen deltagere skal kunne gjenkjennes i publikasjon, verken direkte eller indirekte.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### UTVALGET HAR TAUSHETSPLIKT / TREDJEPERSON

Utvalget ditt har taushetsplikt, og datainnsamlingen skal gjennomføres slik at det ikke samles inn identifiserende opplysninger om tredjeperson (elever, foreldre, kollegaer etc.). Vi anbefaler at du minner deltagerne om dette før intervjuene.

Dere må være oppmerksom på at ikke bare navn, men også andre identifiserende opplysninger må utelates om tredjeperson, som f.eks. alder, kjønn, stilling, klasse/avdeling, spesielle hendelser eller andre forhold som gjør det mulig å gjenkjenne enkeltpersoner. Vi anbefaler at informantene er forsiktige med å bruke eksempler, og heller snakker generelt om sine erfaringer.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

I informasjonsskrivet anbefaler vi imidlertid å slette formuleringen "dette vil være anonymt" i avsnittet "Hva innebærer det for deg å delta?".

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi forstår det slik at personopplysninger kun behandles på enheter hos behandlingsansvarlig, og at det ikke benyttes databehandling.

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen

#### gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

