

Frida Hårstad

Livstilfredshet i skolen

En fenomenologisk studie av hva tre lærere i grunnskolen legger i begrepet livstilfredshet – for seg selv og for elevene sine

Masteroppgave i Rådgivning for barn og unge

Veileder: Sultana Ali Norozi

Juni 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Frida Hårstad

Livstilfredshet i skolen

En fenomenologisk studie av hva tre lærere i
grunnskolen legger i begrepet livstilfredshet – for seg
selv og for elevene sine

Masteroppgave i Rådgivning for barn og unge
Veileder: Sultana Ali Norozi
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Frida Hårstad

«Livstilfredshet i skolen»

En fenomenologisk studie av hva tre lærere i grunnskolen legger i begrepet livstilfredshet – for seg selv og for elevene sine

Masteroppgave i Rådgivning for barn og unge

Trondheim, våren 2023



«Road in Tahiti»
Paul Gauguin, 1891.
(Wikiart, 2020).

«Throughout history philosophers considered happiness to be the highest good and ultimate motivation for human action. » (Craig, 2019).

Sammendrag

Målet med denne studien er å undersøke hva livstilfredshet er for den enkelte lærer, hvordan dette synet utfolder seg i livene deres, samt implementeres i deres hverdag som lærere i klasserommet. Videre undersøker studien hva livstilfredshet er for elevene, men også hvordan lærerens livstilfredshet står i sammenheng med elevenes livstilfredshet.

Livstilfredshet forstås som en tenkningsbasert vurdering av hvordan en har det med livet. Dette med sitt utspring i det flerdimensjonale og internasjonale begrepet *well-being*. Ulike teorier peker i retning av at livstilfredshet er en form for hedonistisk *well-being*. Disse teoriene tar utgangspunkt i at følelser utgjør et informasjonssystem, der kroppslige reaksjoner fortolkes av psyken som følelser av behag eller ubehag. I denne oppgaven vektlegges de hedonistiske teoriene, med vekt på den emosjonelle dimensjonen av begrepet livstilfredshet.

Frem til nå har man tatt utgangspunkt i at målet om *livsmestring* er hensiktsmessig og helsefremmende for den enkelte elev. For mange har begrepet livsmestring kommet med en bismak, der ordet *mestring* har fått en stor plass i det arbeidet som nå praktiseres i den norske skolen. Gjennom denne studien presenteres leseren for refleksjoner som setter søkelyset på hvordan vi har det med livet, heller enn hvordan vi mestrer det.

Dette er en studie bestående av fire hovedområder for funn og diskusjon; *1. Lærerens forståelse av begrepet livstilfredshet, 2. Faktorer som påvirker livstilfredsheten, 3. Sammenhengen mellom lærerens livstilfredshet og elevenes livstilfredshet og 4. Forskjellen mellom livstilfredshet og livsmestring*. Ved hjelp av en forskningsforankring bestående av teori, offentlige dokumenter og tidligere forskning, drøftes informantenes perspektiver i forhold til de nevnte hovedområdene. Metoden som brukes for å undersøke fenomenet livstilfredshet er kvalitativ metode, med semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode.

Funnene i studien indikerer at det er en lite utforsket, men spennende sammenheng mellom lærerens livstilfredshet og elevenes livstilfredshet. Tilfredshet som utgangspunkt synes å være det beste utgangspunktet for å inngå i gode relasjoner med andre, oppleve *mestring* i eget liv, samt bidra til deltakelse og involvering på samfunnsnivå.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både spennende og lærerikt. For meg har dette først og fremst vært et prosjekt motivert av mitt engasjement for elevene, og hvordan vi som skole kan bidra til deres livstilfredshet.

I kraft av mitt yrke som lærer og rådgiver, har jeg mange menneskemøter bak meg. Hverdagen min består av møter med elever, foreldre og kolleger. Disse menneskemøtene gjør noe med meg. De fascinerer meg, interesserer meg og berører meg.

I starten av min lærergjerning var jeg opptatt av å være profesjonell i den forstand at jeg skulle operere i en rasjonell og kanskje noe lukket rolle som lærer. Dette litt i motsetning til det mennesket jeg egentlig er – varm, kjærlig og åpen. Etter hvert som årene går og jeg blir tryggere, tar jeg meg selv i å arbeide mer med hjertet. Dette er både lov og viktig. En skal kunne tillate seg å jobbe med hjertet først.

Det er den gjensidigheten som oppstår i et menneskemøte, som skaper en relasjon. Jeg tror den forutsetter noe genuint og ekte. På samme måte som jeg kan kjenne på glede og omsorg, kan jeg kjenne på sinne og frustrasjon. Det at jeg er meg, med alt jeg er, gjør det enklere for den andre å være det. Det at jeg er til stede i mitt liv, nærværende og uredde, kan hjelpe andre til å være det. Å være lærer med hele seg kan skape synergieffekter og magiske relasjonsfelt.

Vi lærere er også mennesker, og klarer ikke alltid å være slik vi ønsker. Jeg har lenge undret meg over hva det er som påvirker meg mest. Konklusjonen på dette, er at det er meg selv og mitt liv. Jeg har valgt å betegne hvordan jeg har det med livet, som min livstilfredshet. Hvordan jeg har det kan virke fremmede eller hemmende i møtet med den andre. Å arbeide med gode relasjoner er i bunn og grunn et arbeid med meg selv.

Med utgangspunkt i dette vil jeg takke for muligheten til å gjennomføre dette prosjektet. Et forskningsprosjekt, som jeg håper vil kunne bidra til å skape nyttige refleksjoner for dem som leser det. Refleksjoner som vil kunne tilføre elevene våre noe.

Trondheim, juni 2023

Frida Hårstad

Innhold

Kapittel 1 Introduksjon til oppgaven	1
Innledning.....	1
Begrunnelse for valg av forskningstema	2
Presentasjon av oppgaven.....	2
Kapittel 2 Forskningsforankring	4
Well-being på norsk	4
Livstilfredshet.....	4
Livsmestring	5
Den emosjonelle veien til gode skoler	6
Relasjoner og voksenrollen	7
Emosjoner og selvregulering	8
Et samfunnsperspektiv på folkehelsearbeidet	10
Individet og det kollektive.....	10
Psykososiale miljøfaktorer i skolen som støtter og bidrar positivt.....	12
Kapittel 3 Metode	14
Den kvalitative metodens kjennetegn	14
Kvalitativ forskning.....	15
Fenomenologiske studier.....	15
Intervju som metode for datainnsamling.....	15
Utarbeidelse av intervjuguide.....	16
Valg av informanter.....	17
Gjennomføringen av intervjuene.....	19
Transkripsjon.....	20
Dataanalyse og utvikling av kategorier	21
Forskerens rolle	22
Kvalitetssikring og etiske refleksjoner	23

Kapittel 4 Presentasjon av funn og diskusjon	26
Presentasjon av informantene.....	26
Lærerens forståelse av begrepet livstilfredshet	26
Informantene gir innhold til begrepet livstilfredshet.....	27
Sentrale områder innenfor livstilfredshet	29
Faktorer som påvirker livstilfredsheten.....	32
Faktorer som påvirker positivt.....	32
Faktorer som påvirker negativt.....	35
Forskjellen på kontrollerbare og ikke-kontrollerbare faktorer	36
Hvordan individet kan påvirke egen livstilfredshet.....	38
Sammenhengen mellom lærerens livstilfredshet og elevenes livstilfredshet	40
Lærer- elev relasjonen	40
Tilfredshet for elevene i skolen	43
Tilfredshet for læreren i skolen	47
Forskjellen mellom livstilfredshet og livsmestring	49
Forskjeller mellom begrepene	49
Individet versus det kollektive.....	52
 Kapittel 5 Avslutning.....	 54
Konklusjon	54
 Referanseliste	 57
 Vedlegg	 62
Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	62
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	64
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykke	66
Vedlegg 4: Eksempel på koding.....	71

Kapittel 1 Introduksjon til oppgaven

1.1 Innledning

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som noe positivt, det vil si som «.. en tilstand av velvære (well-being) der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressituasjoner i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og ha mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet» (WHO, 2021). Well-being fokuserer på det som fremmer psykisk helse, på det å ha det bra og fungere godt. «Well-being peker både på det å oppleve nytelse og positive følelser i større grad enn negative følelser og opplevelser, samt tilfredshet med livet generelt, i tillegg til muligheten til å bruke egne evner og utvikle seg, oppleve mening, autonomi og ha delte mål og verdier». Dette med bakgrunn i behovet for ord som beskriver «den positive psykiske helsen», heller enn ord som omhandler lidelser og problemer (Carlquist, 2015).

Skolen er den arenaen der barn og unge tilbringer mest tid, og det er dermed sentralt at folkehelsearbeidet er en integrert del av elevenes skolehverdag. Også her vil det være behov for ord som beskriver den psykiske helsen som noe positivt. Helsedirektoratet velger i sin veileder å bruke «well-being på norsk» (Carlquist, 2015). Carlquist (2015) beskriver «well-being» som et flerdimensjonalt begrep. I denne oppgaven vil jeg vektlegge den emosjonelle dimensjonen av «well-being». Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å oversette «well-being på norsk» til «livstilfredshet».

Videre ønsker jeg å undersøke begrepet «livstilfredshet» i forhold til følgende forskningsspørsmål:

«Hvordan forstår tre lærere i grunnskolen begrepet livstilfredshet, for seg selv og for elevene sine?»

Jeg vil gjennom oppgaven undersøke hva livstilfredshet betyr for den enkelte lærer og hvordan det kommer til syne i deres liv. Videre ønsker jeg å undersøke hvordan dette synet implementeres i deres hverdag som lærere i klasserommet, samt hva de tenker om livstilfredshet i forhold til den enkelte elev.

1.1.1 Begrunnelse for valg av forskningstema

Etter ti år i den norske grunnskolen opplever jeg å ha arbeidet med ulike perspektiver på psykisk helse. Disse med både positive og negative fortegn. Den siste tiden har jeg likevel fått vært en del av de kunnskaper og tiltak i skolen, som synes å ha et helsefremmende perspektiv på elevenes psykiske helse. Gjennom innføringen av det tverrfaglige temaet «*folkehelse og livsmestring*», jmf. fagfornyelsen (2020), opplevde jeg en sterk og tydelig politisk satsning på nettopp dette. Arbeidet har ført med seg mye godt og nyttig, men samtidig refleksjoner og betraktninger av en mer kritisk karakter. For meg har begrepet *livsmestring* kommet med en bismak, der ordet *mestring* har fått en stor plass i det arbeidet som nå praktiseres i den norske skolen.

Jeg har vært åpen og nysgjerrig på om det finnes alternative begrep i form av ord som favner bredere og som inkluderer alle elevers livsverden på en annen måte. Gjennom å studere begrepet *well-being* har jeg kommet i kontakt med begrepet *livstilfredshet*. Livstilfredshet er for meg et åpnere begrep, som i større grad er subjektive opplevelser for den enkelte heller enn fastsatte kriterier for *mestring*.

Gjennom arbeidet med «*folkehelse og livsmestring*» tar jeg meg selv i å bli provosert på elevenes vegne. Dette baserer seg på at mye av innholdet er svært individrettet – og med dette blir en hel del ansvar lagt på den enkelte elev. For meg blir det en slags urettferdighet i dette arbeidet. Ungdommene føler allerede at de ikke strekker til, og nå skal de nok en gang få kjenne på dette. Jeg som rådgiver skal fortelle dem noe om det gode liv. Læringen blir dermed av en eksplisitt karakter, der jeg kunne ønsket meg en mer implisitt læring for elevene. Jeg vil ha ansvaret tilbake til lærerne og skolen som helhet. Miljøene, relasjonene, voksenrollen. Jeg ønsker meg et større søkelys på hvordan vi har det med livet, heller enn hvordan vi mestrer det. I denne sammenhengen klinger livstilfredshet bedre i mine ører.

1.1.2 Presentasjon av oppgaven

Denne oppgaven består av seks ulike deler. Disse er *1. Introduksjon til oppgaven*, *2. Forskningsforankring*, *3. Metode*, *4. Drøfting av funn og diskusjon*, *5. Avslutning* og *6. Referanseliste og vedlegg*. På denne måten håper jeg å kunne lede leseren gjennom oppgaven på

en hensiktsmessig måte fra start til slutt. Det er viktig for meg at oppgaven skal følge en rød tråd, med utspring i oppgavens forskningsspørsmål.

Oppgaven tar utgangspunkt i en formening om at målet om livstilfredshet for den enkelte elev - i større grad kan tenkes å virke helsefremmende enn målet om livsmestring for den enkelte elev. Formålet med studien er å få tak i lærerens forståelse av begrepet livstilfredshet, for seg selv og for elevene sine. På denne måten håper jeg at forskningen skal kunne være nyttig for den enkelte lærerens arbeid med seg selv og sine relasjoner til elevene. Samtidig håper jeg at oppgaven skal kunne bidra til nyttige refleksjoner rundt hvordan vi arbeider med, behandler og omtaler elevenes psykiske helse i skolen.

Kapittel 2 Forskningsforankring

I det følgende vil jeg presentere tidligere forskning, offentlige dokumenter og teori som er relevant for å belyse problemstillingen.

2.1 Well-being på norsk

Helsedirektoratet publiserte i 2015 et notat som søker å forklare «well-being på norsk». Dette med bakgrunn i anbefalinger fra WHO og OECD - om å gå inn i det internasjonale begrepet well-being og dra nytte av det tilhørende forskningsfeltet. Det eksisterer flere ulike teorier for well-being som strekker seg fra subjektive perspektiver til objektive perspektiver. I denne oppgaven vektlegges de subjektive perspektivene, med vekt på den emosjonelle dimensjonen av well-being. Dette omfatter blant annet såkalt hedoniske teorier, der well-being forstås som ensbetydende med tilstedeværelse av behag og fravær av ubehag. Innenfor disse teoriene kan vi skille mellom sansehedonisme (kroppslig eller sanselig behag og ubehag) og følelshedonisme (behagelige eller ubehagelige følelser), og noen ganger også andre former for opplevelshedonisme (herunder positiv eller negativ holdning til det man opplever) (Carlquist, 2015).

2.1.1 Livstilfredshet

Teorier som fokuserer på livstilfredshet antar at well-being består av en informert vurdering av eller holdning til omstendighetene i ens liv. Dette betyr i hvilken grad individet opplever seg tilfreds med livet og tilværelsen (Carlquist, 2015). Slik begrepet livstilfredshet brukes i mye av den samfunnsvitenskapelige litteraturen, forstås det som en vurdering av hvordan en har det i livet. Vurderingene er i den forstand tenkningsbasert evaluering. Samtidig vil ulike teorier kunne peke i retning av at livstilfredshet er en form for hedonisk well-being. Disse tar utgangspunkt i at følelser utgjør en form for informasjonssystem, og gir signaler om forholdet mellom oss selv og miljøet som omgir oss. Sentralt i dette systemet er kroppslige reaksjoner som fortolkes av psyken som følelser av behag eller ubehag. Disse fortolkningene er dermed i direkte sammenheng med våre tenkningsbaserte evalueringer av egen livstilfredshet (Carlquist, 2015).

Siri Næss et al. (2011) velger å definere dette som livskvalitet, bestående av både kognitive og affektive opplevelser. Livskvalitet defineres her som en tilstand av psykisk velvære, som en

opplevelse av å ha det godt. Med dette tar de utgangspunkt i at det ikke alltid er et klart skille mellom følelser og vurderinger. De fleste positive og negative opplevelser synes å ha både vurderingsmessige og følelsesmessige aspekter, de glir over i hverandre og påvirker hverandre. Samtidig kan det synes å være et skille mellom begrepene «lykke» og «tilfredshet». I en norsk Monitor- undersøkelse fant man en høy korrelasjon mellom svar på spørsmålene om å være lykkelig og å være tilfreds med livet. I moderne forskning om subjektivt velvære er begge komponenter ofte medregnet (Næss, 2001, s. 15-22). Med utgangspunkt i dette foreslås begrepet «livskvalitet som psykisk velvære». Næss (2001) definerer dette på følgende måte:

«En persons livskvalitet er høy i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er positive og lav i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er negative» (s.18).

Dette begrepet vil sådan dreie seg om den enkeltes psykiske velvære, det vil si følelsen eller opplevelsen av å ha det godt, av å ha en grunnstemning av glede. Livskvalitet blir dermed en tilstand hos den enkelte. Det understrekes samtidig at å fokusere på livstilfredshet er et gode i seg selv, ikke bare et middel for å fremme andre goder (Næss, 2001).

2.1.2 Livsmestring

Som følge av ny læreplan for grunnskolen settes tre tverrfaglige temaer på dagsorden, folkehelse og livsmestring, bærekraft og utvikling og demokrati og medborgerskap. Hensikten er å bidra til å imøtekomme store endringer i samfunnet og forberede barn og unge på utfordringer som allerede er her, og som predikeres å øke i omfang i tiden som kommer (Sælebakke, 2018, s. 17). I Fagfornyelsen (2020) defineres 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 håndterer medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Innføring av livsmestring i skolen er et mye omdiskutert utdanningspolitisk tiltak. I boken «Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?» problematiserer den danske filosofen Madsen (2020) de tendenser i samfunnet til stadig å legge mer ansvar på individet. De problemer som ifølge han egentlig bør løses politisk, blir noe enkeltmenneske – i dette tilfellet barna våre – selv må håndtere ved hjelp av psykologiske teknikker. I boken sin undrer han seg over hvorfor vi skal lære de unge å takle presset, heller enn å redusere det.

En sentral forestilling som går igjen i mange beretninger om samtiden, er tesen om at vi lever i et prestasjonssamfunn. Et prestasjonssamfunn som har store menneskelige omkostninger i form av utmattelse og psykiske lidelser som depresjon. Prestasjonssamfunnet baserer seg på en epoke i vesten der å yte på alle arenaer er blitt en automatisert verdi i seg selv, som i sin tur skaper press på individet. Det har sitt utspring i konkurransesamfunnet, der målråsjonalitet, effektivitet og prestasjon har blitt avgjørende verdier (Madsen, 2018, s.110-113).

Mange aktører, både fra skoleledelse, lærere og foreldregrupper, har uttrykt sin skepsis til den økende prestasjonskulturen i skolen, som følge av denne mål- og resultatstyringen. En bekymring knyttet til de konsekvensene det kan få for elevenes mentale helse. Dette som et resultat av et usunt stress over tid. Denne typen stress kan oppstå dersom de krav og forventninger barn og unge stilles ovenfor, ikke er tilpasset barnets evner, alder, nivå og følelsesmessige behov (Sælebakke, 2018).

2.2 Den emosjonelle veien til gode skoler

Emosjoner er helhetlige opplevelser med en kroppslig fornemmelse som har i seg en handlingstendens, men også informasjon i form av tanker, forventninger, meninger og signaler om våre behov. Ønskede og uønskede emosjoner motiverer mye av vår atferd (Fallmyr, 2017). I NOU 2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag» og i NOU 2015: 8 «Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser» fremgår det at lærerens og elevenes emosjonelle kompetanse er områder som vil kunne få avgjørende betydning i fremtidens skole (NOU, 2014, 2015). Læreryrket utøves på det vi kan kalle en emosjonell arena, hvor så vel lærere som elever har innvirkning på hverandres emosjonelle erfaringer. Når vi erfarer noe, er det primært emosjonen som har blitt vekket i oss, det vi husker. Som lærer må vi lære oss å takle

alle disse emosjonene, det kan være hensiktsmessig å jobbe med den emosjonelle siden av det pedagogiske erfaringsrommet (Helleve, Lintorp, & Martiniussen, 2019).

Samtidig sier Montoya (2021) at det er viktig at også læreren tar vare på sitt eget velvære. En ser alt for ofte at læreren ofrer eget velvære, for å støtte elevene i deres emosjonelle, faglige og sosiale behov. Større tilfredshet hos læreren vil naturlig gi større mestring i eget yrke. På samme måte som forskning har vist en sammenheng mellom elevenes tilfredshet og mestring. Elever som har det godt, mestrer bedre (Montoya & Summers, 2021).

2.2.1 Relasjoner og voksenrollen

Ifølge Sælebakke (2018) er lærerens relasjonskompetanse en sentral del av arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det understrekes at om læreren skal kunne hjelpe elevene med deres livsmestring, må de begynne med seg selv, og det må starte allerede i lærerutdanningen (Sælebakke 2018, s. 23). Moen (2016) redegjør for de *relasjonelle mellomrommene*. Disse er konstante, og er sådan de muligheter læreren alltid har for relasjonsbygging med elevene sine. I relasjonsrommet kan læreren skape *trygghet, felles forståelse, verbalt og nonverbalt handlingsrom og læring* (Moen, 2016).

Spurkeland & Lysebo (2021) beskriver at gode relasjoner synes å skape trygghet, vennlighet og hjelpsomhet. Gode relasjoner skaper vennlige klasse- og læringsmiljøer. Vennlighetsrelasjoner gir større synergieffekt enn respektrelasjoner. Dette kan føre til at medlemmene frivillig hjelper hverandre, samt løfte læringsresultatet betydelig. Samtidig reduserer gode miljøer ensomhet. Ensomhet er en destruktiv tilstand som kan få store konsekvenser for den enkeltes livsmestring og psykiske helse. Ensomhet er først og fremst en relasjonell utfordring. Den handler om evnen til å kunne etablere kvalitetspregede relasjoner til mennesker i omgivelsene våre (Spurkeland & Lysebo, 2021).

For å følge opp mandatet i læreplanen og visjonene i Fremtidens skole, må skolen ta hensyn til barns grunnleggende behov for trygge relasjoner. Barn blir trygge når de opplever å bli forstått og anerkjent - når voksne forsøker å forstå dem innenfra. Når læreren er oppriktig nysgjerrig, og innstilt på å forstå ham eller henne, vil eleven lettere bli trygg og føle seg verdifull. En slik

både elever og lærere kan oppleve i skolehverdagen (Helleve et al., 2019).

Fallmyr (2017) påpeker at følelsesfokustert utviklings- og endringsarbeid skjer ved å kontinuerlig optimalisere relasjonskvaliteten mellom lærer og elev. Dette skjer ved at læreren hjelper eleven å aktivere og prosessere hensiktsmessige følelser som skaper trygghet, vitalitet og tilpasning.

Følelsesfokustert samspill og problemløsning kan sees på som «*bottom-up-prosesser*». Bottom-up-prosesser er når en forandrer følelser, tanker og atferd med følelser. Dette som motsetning til atferdspsykologiske metoder som er en ytre regulering av indre prosesser (Fallmyr 2017, s.22).

Ifølge Fallmyr (2017) er *selvregulering*; evnen til å tåle og håndtere egne følelser, evnen til å skyve vekk distraksjoner og være oppmerksom på noe bestemt over tid, og evnen til utsettelse eller reduksjon av aktivitet, både fysisk og verbal. Brandtzæg et al. (2022) mener at skolens struktur kan sies å kreve en grad av selvregulering fra elevene som til dels er urealistisk.

Forskning viser at barn som naturlig er flinke til å selvregulere, ofte gjør det bedre på skolen enn elever som strever med reguleringen (Brandtzæg et al., 2022).

Emosjonell modenhet inkluderer alt vi vet og kan om emosjoners betydning. Det er emosjonene mellom oss som ubevisst eller bevisst styrer handlingene våre, preger de forventningene vi har, og styrer stemningen i rommet. Det er emosjonene mellom oss som åpner eller lukker læringsporten i oss. For å kunne ta emosjonene i klasserommet på alvor, og for å kunne legge til rette for en stemning der hver enkelt føler seg sett og forstått, blir vår kompetanse viktig.

Emosjonell intelligens handler om å kunne ta i bruk følelsesregisteret i møte med mennesker og regulere egne følelser med tanke på situasjon og person. Det er viktig at læreren viser positive følelser når læringsfremmende relasjoner etableres. Bech m.fl. (2015) kaller det å velge kjærlighet som styringsredskap for måten vi oppfører oss på overfor den enkelte elev og gruppa som helhet. I gruppa som helhet er det viktig at det er smil, varme, humor og tilstedeværelse som preger stemningen i klassen. En kan se for seg at læringsporten lukker seg i omgivelser som er kritiske og negative. Alle har et ubevisst sterkt forsvar mot kritiske reaksjoner. Om en elev i gruppa får mye kritikk, en oppfatning av at det er noe feil med han – eller han føler seg avvist, preger dette han. Stemninger smitter mellom mennesker. Glade og begeistrede lærere vil være

gode kilder for elevenes positive stemning – og motsatt. Stemningen er lærerens ansvar, og de må sørge for at den når frem til alle i gruppa (Spurkeland & Lysebo, 2021).

2.3 Et samfunnsperspektiv på folkehelsearbeidet

I et samfunnsperspektiv kan det synes å ha forekommet en endring fra det kollektive til det individuelle i forhold til folkehelsearbeid. Der det tidligere handlet om å legge til rette for gode møteplasser, gode skoler og humane arbeidsplasser, er det nå større fokus på kognitiv egenomsorg for enkeltindividet. Psykologisk førstehjelp der barn og unge oppfordres til å endre tankene sine heller enn å vende frustrasjon og sinne utover. I rapporten «Kommunepsykologsatsningen i Norge i et folkehelseperspektiv» er 100 kommunepsykologer intervjuet om hva de bruker arbeidstiden sin på. Her fremgår det at kun 9 prosent av tiden gikk med til allmenne forebyggende tiltak, mens 55 prosent av tiden ble brukt til behandling (Madsen 2014, s.58-61).

2.3.1 Individet og det kollektive

Begrepet livsmestring kan synes å være et tosidig konsept. Evnen til livsmestring kan oppfattes som en individuell ressurs i menneskers liv, men også som et sosialt og kontekstuel fenomen. På en slik måte at også de ulike miljøene og systemene som omgir individet er sentrale. I Folkehelsemeldingen (Meld. St. 34 (2012-2013)) understrekes det at skolen «skal bidra til læring og til god fysisk og psykisk helse. Skolens arbeid med å utvikle læringsmiljøet, bekjempe mobbing og fremme vennskap og gode relasjoner er et sentralt arbeid for å fremme god helse». Dette er i tråd med Kapittel 9A i opplæringsloven (1998). Samtidig står dette noe i kontrast til individrettet testing av skolefaglige prestasjoner og resultater på PISA-undersøkelser som hevder at skole og undervisning ikke har noen innflytelse på trivsel og tilhørighet (Opplæringsloven, 1998, § 9A).

Kultursosiologen Eva Illouz hevder at det å inneha en særegen form for kompetanse, en slags terapeutisk kapital, er en viktig verdi for individer i dag. Dette har en sammenheng med vestlige idealer om å kunne styre seg selv som autonome og mestrende individer. En utbredt talemåte som illustrerer forventningen om at individet skal ta grep i eget liv, er blitt «at man må jobbe

med seg selv». Premisset for dette er at det er individet det er noe galt med, og ikke de krav og forventninger den enkelte har internalisert (Madsen, 2014).

Madsen (2014) retter i boken «Det er innover vi må gå» et kritisk blikk på den individualiserte selvhjelps litteraturen. Eksempelvis nevner *han psykologisk førstehjelp* som et av mange individrettede tiltak de unge eksponeres for. Budskapet her er først og fremst, mener Madsen, å lære å hjelpe seg selv. Det er den unges evne til mestring som fremstår som det sentrale i verktøyet. Ansvar for å be om denne hjelpen, er også barnet sitt. Eksemplene i selvhjelpsverktøyet baserer seg på utfordrende situasjoner de unge kan møte. Disse situasjonene synes å eksistere i et vakuum hvor verken klasserommet, gaten eller barneværelset representeres. Med et individrettet fokus synes hovedprinsippet i disse verktøyene å være at man kan få det bedre i livet ved å ta styring over tankene sine og få kontroll over hva man gjør når følelsene er sterke. Den underliggende antakelsen her er dermed at det er barnet selv som tenker for negativt og dermed «feil», og ikke undringen over hva det er i miljøet rundt barnet som kan ses i sammenheng med tankene og følelsene som oppstår (Madsen 2014, s.55). Madsen (2020) mener videre at det underliggende menneskesynet bak innføringen av folkehelse og livsmestring minner om tankegodset i denne individualistiske kulturen.

Folkehelsemeldingen (Meld. St. 34 (2012-2013), s.95) legger vekt på sterkere forankring i skolen og styrking av skolen når det gjelder psykisk helse. Et sentralt begrep i denne er trivsel. Et stimulerende og inkluderende læringsmiljø som fremmer personlig, sosial og faglig mestring, læring og utvikling for alle barn og unge, fremmer ifølge helsedirektoratet trivsel (god psykisk helse), livsmestring, livsutfoldelse og samfunnsdeltakelse. Fundamentet i dette er at stimulerende og inkluderende miljøer fremmer god helse. Fordi alle barn og unge tilbringer svært mye tid på skolen sammen med lærere og medelever, regnes denne arenaen som særlig betydningsfull, og som en arena som egner seg godt til helsefremmende arbeid (Danielsen, 2017).

Det argumenteres for et systemperspektiv på skolens forebyggende rolle i det psykiske helsearbeidet. Trivsel handler om personlig vekst gjennom vekt på fremgang, utfoldelse, muligheter og vekstvilkår, men også om det å finne seg til rette, noe som innebærer relasjoner til andre og hvordan en person opplever relasjonene. Trivsel innebærer også det å like seg selv og

det å være fornøyd og tilfreds med livet. Danielsen underbygger dette ved å beskrive trivsel i skolen som en form for livstilfredshet (Danielsen, 2017).

2.3.2 Psykososiale miljøfaktorer i skolen som støtter og bidrar til trivsel

Helsedirektoratet publiserte i 2015 en rapport om trivsel i skolen. En vesentlig del av elevenes trivsel beskrives her gjennom de psykososiale faktorene *læreren, tilhørighet, autonomistøtte og kompetanse* (Helsedirektoratet, 2015).

Læreren kan fremme elevenes trivsel ved å tilfredsstille deres basale behov for tilhørighet, autonomi og kompetanse både gjennom sin måte å kommunisere med elevene på og gjennom sin undervisningstilnærming, det vil si undervisningsopplegg og vurderingsformer. Forskning viser at måten læreren forholder seg til den enkelte elev på, er særlig avgjørende for elevens trivsel og læring (Danielsen, 2012) (Helsedirektoratet, 2015).

Tilhørighet med jevnaldrende og inkludering en sterk forutsetning for å trives på skolen. Læreren kan gjennom tiltak for å fremme det sosiale miljøet i klassen bidra til å møte elevenes behov for tilhørighet. I tillegg viser en rekke studier at elevenes oppfatning av hvor omsorgsfull læreren er, har betydning for graden av selvfølelse, skoletilhørighet og positiv innstilling til skolen (Helsedirektoratet, 2015).

Behovet for *autonomi* belyser medbestemmelse, selvstyre, initiering, vilje og annerkjennelse av egen atferd. Autonomistøtte oppstår når dette behovet blir støttet. Dette kan oppstå når en autoritet (lærer) tar den andres (elevens) perspektiv, anerkjenner den andres følelser og skaper muligheter for valg. Autonomistøtte vil, ifølge selvbestemmelsesteorien, opprettholde eller øke den indre motivasjonen, mens et kontrollerende læringsmiljø kan undertrykke indre motivasjon. Motiverte handlinger kan variere mellom autonome og kontrollerte. Autonome handlinger er indre motiverte, viljebestemte og utøves grunnet interesse eller personlig betydning. Kontrollerte handlinger blir motivert av ytre faktorer (Helsedirektoratet, 2015).

Forskning har også vist at opplevd *kompetanse* i skolen kan øke ungdommers trivsel. Opplevd kompetanse i skolekonteksten blir i selvbestemmelsesteorien definert som individets

bedømmelser av egne evner. Dette er nært koblet til opplevelsen av mestring og muligheter til å tilegne seg og utøve egne evner. Behovet for å mestre blir ofte satt i sammenheng med indre motivasjon, hvor grunnen for atferden er egen interesse og verdi knyttet til aktiviteten. Behovet for å prestere har sammenheng med ytre motivasjon, hvor eksterne belønninger eller mål er drivkraften for å utføre atferden (Helsedirektoratet, 2015).

Kapittel 3 Metode

3.1 Den kvalitative metodens kjennetegn

I denne delen vil jeg beskrive hva teorien sier om kvalitativ metode, fenomenologisk forskning, datainnsamling, forskerens rolle, kvalitetssikring, dataanalyse og etiske retningslinjer.

Samtidig ønsker jeg å redegjøre for min egen forskningsprosess. Gjennom dette håper jeg å synliggjøre hvordan jeg har tenkt for å svare på problemstillingen min. Det er essensielt for meg at både forskningsforankring og empiri skal kunne belyse hva lærere i grunnskolen legger i begrepet livstilfredshet, for seg selv og for elevene sine.

3.1.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning vil beskrive og forstå menneskers opplevelser, perspektiver og livsverden (Dalland, 2017). De kvalitative studiene undersøker livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever våre liv. Kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk. Da enten i form av nedskrivninger av hva folk sier, eller i form av at forskeren skriver ned det han observerer (Jacobsen & Postholm, 2018).

En viktig målsetting ved kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). På denne måten prioriterer kvalitative metoder nærhet. Denne nærheten, sammen med fleksibilitet i datainnsamlingssituasjonen kan gi forskeren kunnskap av dypere natur (Kleven & Hjordemaal, 2018). Mange forskere innenfor kvalitative forskningstradisjoner vil hevde at kvantitative data ikke kan måle den komplekse virkeligheten vi mennesker lever i. For å få en virkelig forståelse av sosiale fenomener bør vi få tak i hvordan mennesker fortolker den sosiale virkeligheten. Dette kan ikke gjøres på en annen måte enn å observere dem – hva de gjør og sier – og la dem snakke med sine egne ord (Jacobsen & Postholm, 2018).

En måte kvalitative forskere kan gjøre deltakerperspektivet på, er å gjøre deltakerens stemme hørbar i fremstillingen av forskningen. Dermed kan en undersøke om antakelsene stemmer ved at de konfronteres med empirien (Jacobsen & Postholm, 2018). Praktisk kunnskap utvikler seg både gjennom det induktive (man observerer eller sanser noe) og det deduktive (man ser om antakelser får støtte eller ikke i empirien). En pragmatisk tilnærming til forskning baserer deg på det som kalles abduksjon. Dette innebærer forskning som en kontinuerlig problemløsende

prosess, noe som gjør den til en kombinasjon av induksjon og deduksjon. Abduksjon er pendlings mellom teori, forskerens perspektiv og datamaterialet samlet inn fra informantene i prosjektet (Jacobsen & Postholm, 2018).

3.1.2 Fenomenologiske studier

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900, og videreutviklet som en filosofisk retning. Hovedvekten her ble lagt på menneskers bevissthet og opplevelser. For denne oppgaven er fenomenologien mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene. Dette baserer seg på en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2018).

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en dypere forståelse av enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Fenomenologiske studier beskriver den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en erfaring av et fenomen.

Fenomenologiske studier har som målsetting å forstå identiteten eller essensen når det gjelder et fenomen eller en hendelse. *Hermeneutisk fenomenologi* er ikke bare beskrivende, men forskeren fortolker også meningene knyttet til livserfaringene. Som i alle kvalitative studier handler det om å forstå med utgangspunkt i perspektivet til den bevisste personen som erfarer. Forskeren gjennomfører presise analyser av hvordan fenomenet eller hendelsen blir erfart av den som erfarer (Jacobsen & Postholm, 2018).

3.1.3 Intervju som metode for datainnsamling

Intervju er en mye brukt datainnsamlingsmetode i fenomenologiske studier. Det finnes ulike typer intervjuer som kan benyttes. For denne oppgaven har jeg valgt *semistrukturert intervju*. Et semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser fra intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2018). På denne måten håper jeg å komme i kontakt med informantenes forståelse av fenomenet livstilfredshet, for seg selv og for elevene sine.

Det er viktig for meg at intervjuet skal basere seg på en samtale mellom forsker og informant. På denne måten håper jeg at kunnskap og forståelse utvikler seg i tråd med hermeneutisk tradisjon. Samtidig er det viktig med en viss struktur, som sikrer tilgangen på det meningshold som er relevant for forskningen. I det *semistrukturerte intervjuet* skapes kunnskapen i møte mellom forskeren og informantens egne synspunkter. Forskeren har forberedt spørsmål på forhånd, men er samtidig ikke bundet til dem som i et manus. Spørsmålene stilles som en naturlig del av samtalen, og dynamikken gjør det slik at også forskningsdeltakeren kan bringe inn nye perspektiver som forskeren ikke hadde tenkt på forhånd. På denne måten foregår det stadige en pendling mellom deduksjon og induksjon, også kalt abduksjon. Forskeren ønsker å gripe og begripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet. Denne typen intervju samsvarer godt med fenomenologiske studier (Jacobsen & Postholm, 2018).

3.1.4 Utarbeidelse av intervjuguide

I det følgende vil jeg gå nærmere inn på temaer som omhandler min prosess knyttet til før, underveis og etter intervjuene. På forhånd ble informantene orientert skriftlig, i form av et informasjonsskriv og en intervjuguide. Begge disse er vedlagt som vedlegg 2 *Intervjuguide* og vedlegg 3 *Informasjonsskriv med samtykkeerklæring*. Dette skjedde i etterkant av at forskningsprosjektet var godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), noe jeg vil gå nærmere inn på i kapittel 3.1.10 *Kvalitetssikring og etiske refleksjoner*. Med dette ønsket jeg at informantene skulle være velinformerte, samt ha muligheten til å forberede seg før det avtalte intervjuet. For meg var dette en måte å ivareta informantenes trygghet på, ved å skape forutsigbarhet for den enkelte. Det kan også være en måte å sikre dybde i informantenes svar på. Forberedelse gir rom og mulighet for ro og refleksjon. Samtidig kan det tenkes at spørsmål på forhånd gir informanten et inntrykk av en slags «bestilling» for intervjuet, og gir næring til at det skapes noen forventninger rundt hva jeg som forsker er ute etter.

Spørsmålene i intervjuguiden baserte seg på 16 hovedspørsmål, fordelt i to hovedkategorier. Den første var «*deg og din livstilfredshet*», og den andre var «*din livstilfredshet og jobben din*». Samtidig var det tre egne spørsmål i starten av intervjuguiden, som skulle skaffe informasjon om informantens bakgrunn. Dette for å sikre at kriteriene for den strategiske utvelgelsen ble oppfylt.

Gjennom informasjonsskrivet og intervjuguiden ble også informantene godt informert om studien i sin helhet, og de underskrev en samtykkeerklæring for deltakelse i prosjektet.

Når jeg utarbeidet hovedspørsmålene i intervjuguiden, var det sentralt for meg at disse skulle kunne utvide forståelsen av det sosiale fenomenet livstilfredshet. Jeg ønsket at hovedspørsmålene skulle hjelpe meg å svare på forskningens problemstilling. Jacobsen & Postholm (2018) viser til tre ulike typer spørsmål som kan benyttes i kvalitative intervju. Dette er selve spørsmålene i intervjuguiden, oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål. Jeg bestemte meg for at oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål skulle følge som en naturlig del av samtalen. Dette for å sikre en naturlig flyt i samtalen, samtidig som det ga meg muligheten til å følge informantenes initiativ til å komme med nye perspektiver. Perspektiver som jeg som forsker, kanskje ikke hadde tenkt på forhånd.

I kvalitative studier er jeg som forsker det viktigste forskningsinstrumentet, og det er med all sannsynlighet slik at jeg påvirker forskningen med egne perspektiver og meninger (Postholm, 2021). I utarbeidelsen av intervjuguiden ble det dermed viktig for meg å bli bevisst min egen subjektivitet. Med bakgrunn i mitt eget kritiske blikk på begrepet «livsmestring», har jeg vært på søken etter et alternativt begrep. Et begrep som for meg fremstår som mildere og mer elevvennlig. Da jeg kom i kontakt med «well-being» - og videre «livstilfredshet», opplevde jeg selv dette som et begrep som ga meg positive assosiasjoner. Utgangspunktet for spørsmålene blir dermed en slags søken etter hva dette begrepet betyr for andre. Jeg tenker at vi mennesker er slik, at vi både kjenner og tar utgangspunkt i vår egen livsverden. En skjult «hypotese» hos meg blir dermed at dette begrepet også skal gi positive assosiasjoner i andre. Det kan tenkes at spørsmålene dermed leder informantene noe i denne retningen, samtidig som spørsmålene i intervjuguiden er av en åpen karakter. De bruker ord som hva, hvordan og hvorfor. Med dette håper jeg at åpenheten i spørsmålene inviterer informanten til å komme med sine egne tanker og perspektiver.

3.1.5 Valg av informanter

For å finne informanter, baserer forskeren seg på *strategisk utvalg*. Dette innebærer at det velges informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk knyttet til

problemstillingen (Thagaard, 2018). Basert på dette var det sentralt for meg at informantene hadde god erfaringsbakgrunn fra arbeid i skolen, samtidig som jeg var interessert i å komme i kontakt med lærere som kanskje brant litt ekstra for elevenes psykiske helse. Når det er sagt, var dette på mange måter vanskelig å predikere på forhånd. Ved å ta kontakt ved rektorene på de ulike skolene, kunne jeg få hjelp til akkurat dette. For å forhindre at skolens kultur skulle påvirke svarene for mye, og for å sikre noe variasjon, valgte jeg informanter fra tre ulike grunnskoler. Dette ga meg også muligheten til å komme i kontakt med ulike perspektiver fra mennesker i samme rolle, men som jobber i ulike kontekster. Variasjon ble også ivaretatt i form av å velge informanter med ulikt kjønn og alder. Når det er sagt, begrenser utvalget seg til tre informanter, så det er klart at store bredder og variasjoner eksisterer ikke. Samtidig er det slik at resultatene i denne studien baserer seg på *naturalistisk generalisering*. Naturalistisk generalisering betyr at det er leseren av teksten som vurderer verdien av studien, opp mot i hvilken grad den oppleves nyttig for den enkelte og dens situasjon (Postholm, 2021). Det er ønskelig at studien skal kunne bidra til nye måter å se og tolke praksisfeltet på. Utvalget er innenfor Dukes (1984) anbefalinger om at denne typen studie bør inneholde et utvalg på tre til ti informanter (Postholm, 2021). Valget med tre, begrunnes ut fra ønsket om å ha omfattende intervju som sikrer dybde og nærhet til informantens subjektive virkelighet. Det var sentralt for meg å komme i kontakt med lærere som arbeidet i grunnskolen. Det interesserer meg å bruke grunnskolen, med bakgrunn i den nylig innførte lærerplanen fagfornyelsen, der livsmestring som begrep først ble introdusert (Udir, 2020).

For å avtale intervjuene tok jeg direkte kontakt med informantene. Alle informantene er ansatte ved skoler jeg selv jobber på. Dette er noe jeg ønsker å reflektere mer rundt når jeg kommer til beskrivelsen av gjennomføringen av intervjuene. Når informantene viste muntlig interesse for studien, spurte jeg dem videre om jeg kunne sende e-post med en formell forespørsel om intervju. Vedlagt i denne e-posten fulgte intervjuguide og informasjonsskriv med samtykkeerklæring. På denne måten fikk den enkelte informant tid og rom til å lese igjennom, for deretter å takke ja til deltakelse i prosjektet. Dette skjedde per e-post, og den underskrevne samtykkeerklæringen ble levert i forkant av intervjuene.

3.1.6 Gjennomføringen av intervjuene

I et forskningsintervju deltar minst to personer, forskeren og forskningsdeltakeren. Hvordan forskeren forholder seg til deltakeren, avhenger av hvilken forskningstradisjon forskeren har som utgangspunkt eller ståsted (Postholm, 2021). For denne studien opererer jeg som forsker innenfor *den fortolkende tradisjonen*. I den fortolkende tradisjonen er forskeren opptatt av å forstå personenes handlinger på forskningsstedet. Forskeren snakker til disse menneskene, og også i en viss forstand med dem. Forskeren inntar en subjektiv rolle, noe som innebærer at forskningen blir verdiladet (Postholm, 2021). Jeg vil reflektere mer inngående rundt dette i kapittel 3.1.9 *Forskerens rolle*.

Postholm (2021) understreker at intervjuet bør foregå i en setting som skjærer deltakerne for forstyrrelser. Jeg møtte informanten for intervju på den skolen vedkommende arbeidet ved. På forhånd hadde jeg, i dialog med informanten, avtalt sted for intervjuet. Dette bidro til å sette noen klare rammer allerede før start. Ved oppstart var det viktig for meg at atmosfæren skulle være mest mulig avslappet og trygg. Det ble viktig for meg å møte vedkommende med positiv energi, samt samtale noe uformelt i forkant av intervjuene. Det at jeg hadde en relasjon til informantene fra før, var i denne sammenhengen en fordel, samtidig som det var viktig for meg at vi tematiserte nettopp dette i introduksjonen. Jeg forklarte at vi nå går fra dette, og inn i rollene som intervjuer og informant. Jeg tenker at dette var viktig, fordi jeg ville unngå at denne uformelle tonen forplantet seg over i intervjuene. Det opplevdes også ryddig at jeg forklarte noe rundt praktiske forhold før oppstart. I følge Postholm (2021) er det en stor fordel at samtalen tas opp på bånd. Forskeren kan dermed samle oppmerksomheten om det som sies, og dermed være fullt og helt til stede i samtalen (Postholm, 2021). For å ivareta informantens informasjonssikkerhet benyttet jeg meg av appen «*Diktafon*» for opptak av intervjuene. Dette forklarte jeg informanten før vi satte i gang.

Intervjueren bør forholde seg rolig, slik at denne roen kan oppleves av forskningsdeltakeren. På den måten skapes det en trygg atmosfære som kan få stor betydning for intervjuforløpet (Postholm, 2021). I etterkant av å ha gjennomført testintervjuer, var jeg ekstra oppmerksom på viktigheten av en rolig og behagelig start på intervjuet. Når jeg hørte på opptaket av testintervjuet, la jeg merke til at jeg hastet noe inn i intervjuet, fordi jeg selv var aktivert og

stresset. Det var nyttig at jeg hadde gjennomført intervjuet tidligere, på denne måten følte jeg meg tryggere på det som skulle skje. Jeg redegjorde for hensikten med forskningsprosjektet, og informanten fikk fortelle litt om egen bakgrunn. Intervjuet fortonet seg videre som en jevnbyrdig samtale mellom meg og informanten, ledet av hovedspørsmålene i intervjuguiden. Jeg stilte hovedspørsmålet, og lot informanten få fortelle fritt. Deretter kom jeg med oppfølgingsspørsmål og utdypende spørsmål. Underveis opplevde jeg det som nyttig å bruke probere. Probere er gjentakelse av ord med påfølgende pause. Dette kan signalisere en forventning om en forklaring og utdypning. Samtidig var jeg bevisst på at eget kroppsspråk og kommunikasjon skulle vise interesse og nysgjerrighet. På denne måten ønsket jeg å ha en positiv innvirkning på de data som ble samlet inn i løpet av intervjuene (Postholm, 2021).

3.1.7 Transkripsjon

Jeg transkriberte intervjuene fortløpende, gjennom å lytte til og transkribere intervjuene rett etter gjennomføringen. På denne måten ønsket jeg å være godt forberedt til neste intervju, og kanskje også komme i kontakt med nye oppfølgingsspørsmål før neste intervju (Jacobsen & Postholm, 2018). Jeg tenker at jeg utviklet og utvidet egen forståelse av fenomenet i takt med antall intervjuer som ble gjennomført. Dette i tråd med hermeneutikken. Det var også lærerikt i den forstand at jeg som forsker kunne evaluere meg selv underveis i forhold til hvordan jeg stilte spørsmål og fulgte opp svarene (Jacobsen & Postholm, 2018). For å styrke påliteligheten lyttet jeg flere ganger til lydopptakene, samtidig som hver informant fikk muligheten til å lese gjennom transkripsjonen fra eget intervju.

Etter endt transkribering satt jeg igjen med 30 sider transkribering. I tabellen under viser jeg lengden på de ulike intervjuene, og hvor mange sider transkripsjon jeg hadde for hvert intervju. Avslutningsvis har jeg oppsummert total lengde for lydopptak og transkripsjon.

Informant A	Informant B	Informant C	Total
28 min. taleopptak	57 min. taleopptak	35 min. taleopptak	120 min. taleopptak
8 s. transkripsjon	12 s. transkripsjon	10 s. transkripsjon	30 s. transkripsjon

3.1.8 Dataanalyse og utvikling av kategorier

I kvalitativ forskning vil datainnsamling og dataanalyse være gjentatte og dynamiske prosesser.

Det betyr at analysene ikke er ferdige når alt materiale er samlet inn, snarere tvert imot.

Dataanalysen kommer enda mer i fokus etter at materialet er samlet inn, selv om den også har pågått gjennom hele datainnsamlingsprosessen. Likevel kan et skille settes mellom analyser som foregår underveis i forskningsarbeidet, og de som blir gjort av det innsamlede materialet.

(Postholm, 2021). Forskerens person og de subjektive elementene i analyseprosessen tillegges større positiv betydning innenfor kvalitativ metode (Jacobsen & Postholm, 2018).

Med utgangspunkt i intervjuer fra tre lærere i grunnskolen hadde jeg et overkommelig datamateriale foran meg til analyse. I tråd med abduktiv tilnærming er også analyseprosessen en kontinuerlig vekselvirkning. For meg ga dette seg utslag i at nye momenter oppsto underveis.

Jeg måtte gå inn i forskningsforankringen og tilføye nye momenter. Jeg fikk også nye ideer og tanker rundt oppfølgingsspørsmål som kunne brukes i de påfølgende intervjuene.

Analyser som innebærer koding og kategorisering, kan gjerne kalles *deskriptiv analyse*. I denne analysen blir datamaterialet redusert, slik at det blir mer oversiktlig og forståelig. Materialet blir samlet og delt inn i ulike deler. Koder og kategorier vokser også frem i analysene underveis i forskningsforløpet, slik at analyseprosessen pågår både i løpet av og etter datainnsamlingen (Postholm, 2021). *Åpen koding* er den delen av analysen hvor forskeren setter navn på og kategoriserer fenomener gjennom intens og nøye gjennomgang av datamaterialet. I kodingsprosessen blir data delt inn i mindre deler og gitt et navn, en kode (Postholm, 2021).

Datamaterialet i denne studien besto av 120 minutter lydopptak, med påfølgende 30 sider transkripsjon. Ved hjelp av de deskriptive analysene ønsket jeg å gjøre dataene mine mer oversiktlige og forståelige. Analyseprosessen foregikk ved at jeg startet med koder i form av farger. Her ble hver farge tillagt en betydning med utgangspunkt i meningsinnhold. *Vedlegg 4 Eksempel på koding* finnes vedlagt til oppgaven. På denne måten startet prosessen bredt, og bevegde seg til stadig smalere og mer samlede data. Ledd to var undertemaene, da med utgangspunkt i kodene. Undertemaene representerte for meg en slags midtdel i prosessen. Kodene hadde blitt sortert i mer meningsfulle deler. Samtidig var det fortsatt mange tema, og lite oversiktighet som preget dataene. Det ble hensiktsmessig å oppsummere i fire hovedkategorier.

Disse ble som følger; *Lærerens forståelse av begrepet livstilfredshet, Faktorer som påvirker livstilfredsheten, Sammenhengen mellom lærerens livstilfredshet og elevenes livstilfredshet, Forskjellen mellom livstilfredshet og livsmestring.*

3.1.9 Forskerens rolle

Innenfor *den fortolkende tradisjonen* er forskeren opptatt av å forstå personenes livsverden. Det innebærer at forskeren prøver å få et innblikk i deltakernes subjektive virkelighet. Forskeren forsøker å bli bevisst på å minimere graden av påvirkning innenfor denne tradisjonen (Postholm, 2021). I kvalitative metoder blir jeg som forskeren et svært viktig instrument i datainnsamlingen (Hjardemaal, 2018). Etter at jeg ser tilbake på intervjuprosessen, blir det tydelig at også jeg som forsker har videreutviklet min egen forståelse for fenomenet livstilfredshet, samtidig som jeg ser at mine verdier gjennomsyrrer prosjektet i sin helhet. Dette vil jeg drøfte i det følgende, samt min egen relasjon til informantene.

Ifølge Postholm (2021) vil det være slik at forskeren inntar en subjektiv rolle i forskningen, noe som innebærer at den blir verdiladet. Idealet er forskere som går ut i virkeligheten med noe tilnærmet et helt åpent sinn, samler inn all relevant informasjon og til slutt går i tenkeboksen og systematiserer de data de har fått inn. Samtidig som forsker innser også at forskningen som han eller hun gjør, aldri kan være objektiv, og at forskningen dermed alltid vil være verdiladet. Forskeren bør imidlertid etterstrebe å bli bevisst på sin egen subjektivitet (Jacobsen & Postholm, 2018). Som nevnt tidligere hadde jeg som forsker en tanke om at *livstilfredshet* var et begrep som hadde potensiale til å gi informantene gode assosiasjoner, samtidig som *livsmestring* ville kunne gi mer negative assosiasjoner. For meg er dette tydelig et resultat av eget menneske- og verdisyn, med et tydelig utspring i et kritisk blikk på dagens prestasjonssamfunn. Det slår meg at informantene i utgangspunktet snakket helt fritt, men at mange av oppfølgingsspørsmålene kunne tolkes på den måte at jeg ledet informantene noe i en gitt retning. På mange av opptakene hører jeg at dette påpekes av meg selv som forsker, der jeg sjekker ut med informanten om han/hun opplever spørsmålene som ledende. Dette tenker jeg kan vise en slags bevissthet rundt egen subjektivitet, samt egen rolle som forsker. Selv om forskeren ikke har som intensjon å være med på å endre praksis når forskningen pågår, er han eller hun likevel klar over at

tilstedeværelsen i forskningsprosessen og de spørsmål som stilles, vil kunne påvirke forskningsdeltakerne (Postholm, 2021).

Etter hvert som intervjuene utfoldet seg, utviklet jeg min egen forståelse av fenomenet Livstilfredshet. Det interesserte meg og fascinerte meg hvordan tre ulike informanter kan beskrive det samme fenomenet på ulike måter. Det var et påfallende ulikt fokus for de ulike informantene. Nye momenter og betraktninger ble gjort tilgjengelige for meg som forsker. For å kunne møte informantene på samme måte, forsøkte jeg å nullstille meg mellom hvert intervju. Det å kunne legge til side forforståelsen og den forståelsen som utvikles underveis, er ifølge Postholm (2021) en forutsetning for å kunne møte informantene på samme måte. Dette er sentralt innenfor den fortolkende tradisjonen.

3.1.10 Kvalitetssikring og etiske refleksjoner

Forståelse, pålitelighet og naturalistisk generalisering er viktige begrep for kvalitetssikring i kvalitativ forskning. Jeg vil i det følgende gjennomgå de tre i forhold til denne studien – samtidig håper jeg å kunne reflektere rundt prosjektets etiske prinsipper.

En sentral målsetning med en kvalitativ studie er å utvikle tankeredsaker som kan bidra til drøfting og diskusjon, og på denne måten bidra til å videreutvikle praksis i liknende settinger. Forskningsresultatene bidrar dermed med perspektiver fremfor sannheter (Postholm, 2021). Innledningsvis i denne oppgaven er det tydeliggjort at hensikten med studien er at den skal være et tankeredskap for mennesker som arbeider i skolen, heller enn en etablert sannhet. Deltakerne i studien kommer med sine egne betraktninger på fenomenet livstilfredshet. Det at studiene legger vekt på ulike forståelser og fortolkninger, gjør det vanskelig å generalisere ut over de som er studerte (Jacobsen & Postholm, 2018). *Naturalistisk generalisering* bidrar til kvalitet i form av gjenkjennelse og nytteverdi for dem som leser studien. Hvis ikke andre enn de som er undersøkt kjenner seg igjen, kan det være et tegn på at forskningen ikke klarer å «reise» fra en kontekst til en annen (Jacobsen & Postholm, 2018). Med min bakgrunn som lærer, er det mange ting i informantenes beskrivelser som gir gjenklang i mine ører. Samtidig tenker jeg at det er de andre, altså de som leser denne oppgaven, som vil kunne kvalitetssikre naturalistisk generalisering for studien. Det at oppgaven baserer seg på informanter av ulikt kjønn, med ulikt arbeidssted og

egne unike erfaringer, håper jeg kan bidra til et bredere potensiale for lesere til å kjenne seg igjen i studien.

For meg som forsker har det vært essensielt å tilstrebe et nøytralt sinn i prosessen. Samtidig som jeg bringer inn min egen forståelse av fenomenet, har jeg ønsket at det skal være åpning for at denne kan endre seg underveis. Ifølge Postholm (2021) vil *forståelse* innebære at forskeren må være innstilt på at forandring kan skje i møte mellom forsker og praksisfelt. Innenfor en postmodernistisk tankegang, og dessuten i kvalitative studier, er det ontologiske og epistemologiske grunnsynet at virkeligheten blir skapt eller konstruert av personer i sosial samhandling. Det kan da eksistere like mange virkeligheter eller sannheter som det finnes mennesker til stede. Jeg tror at min egen hang til å komme i kontakt med menneskers subjektive virkeligheter, er en styrke sådan. For meg er det ingen fasit, samtidig som det trengs noen rammer for forståelse. Postholm (2021) mener at kulturen, historien og de sosiale aspektene som inngår i disse menneskenes liv og handlinger, vil være med på å dempe en fullstendig relativisme (Postholm, 2021). For å bidra til større kvalitet i studien har jeg ønsket å belyse min egen forforståelse for leseren. På denne måten håper jeg at det er tydelig for den som leser at også jeg som forsker kan stå i fare for å påvirke resultatene. Postholm (2021) forteller videre om viktigheten av at forskeren legger frem sine perspektiver og meninger, slik at leseren kan se hvordan forskeren har kunnet påvirke forskningsarbeidet. En slik fremstilling vil også kunne være med på å sikre kvaliteten på en studie (Postholm, 2021).

For meg har det vært viktig å bruke tid på metodekapittelet, med målet om å lede leseren gjennom forskningsprosessen. Det at prosessen er så transparent som mulig, tror jeg vil kunne gjøre at den som leser forstår studien bedre, samt at han får tillit til den prosessen som er tilbakelagt. *Pålitelighet* handler om forskningens troverdighet. Troverdighet oppnås gjennom dokumentasjon av forskningsprosessen, slik at den kan gjennomgås og godkjennes. Metodedelen i studien skal kunne guide leseren gjennom prosessen fra start til slutt. En kan tenke seg at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme «forskerbrillene» og gå frem på samme måte (Postholm, 2021). Samtidig tenker jeg at det kan være momenter som har falt ut i beskrivelsene, noe som indikerer svakheter i påliteligheten for leseren.

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige setting. Det betyr at forskeren foretar etiske overveielser både før, i løpet av og etter oppholdet på forskningsfeltet eller samtalene med forskningsdeltakerne (Postholm, 2021). Informantene i denne studien er mennesker. De er mennesker som har en viktig jobb, og som i kraft av sitt yrke er underlagt taushetsplikten. For meg er det sentralt at disse behandles med omtanke og respekt. Det er mitt ansvar som forsker å kunne sørge for at studien oppleves trygg å delta i, samt at deltakerne opplever seg god ivaretatt. I Norge finnes nasjonale forskningsetiske komiteer for ulike fagfelt. For pedagogisk forskning er dette NESH, som setter relativt detaljerte retningslinjer for forskningen. Pedagogisk forskning handler om mennesker, og bruker mennesker som informanter. NESHs forskningsetiske retningslinjer pålegger forskeren å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Dette innebærer rettigheter som integritet, frihet og medbestemmelse (Hjardemaal, 2018).

Det at jeg som forsker har satt meg inn i og fulgt disse retningslinjene, har vært viktig for meg. Gjennom utformingen av skriftlig informasjon i studien, men også muntlig samhandling, er det min plikt at informantene føler seg møtt på gode måter. Dette være seg med respekt, lydhørhet og varme. På denne måten tenker jeg at også deltakerne gis de beste forutsetninger til å kunne komme med sine egne tanker og perspektiver.

Vedlegg 1 *Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* er vedlagt oppgaven. Alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner, skal meldes til personvernombudet for forskning (Norsk senter for forskningsdata). De som deltar i forskningsprosjektet har krav på at den informasjonen de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt, og det stilles strenge krav til hvordan denne informasjonen skal lagres (Hjardemaal, 2018). Informantene har fått nødvendig informasjon for å kunne danne seg en rimelig forståelse av følgene av å delta i forskningsprosjektet, og av hensikten med forskningen. Samtidig har jeg innhentet skriftlig samtykke for deltakelse.

Kapittel 4 Presentasjon av funn og diskusjon

I det følgende kapittelet vil jeg presentere de tre informantene for denne studien. Samtidig ønsker jeg å presentere de funn som er gjort innenfor de forskjellige kategoriene og underkategoriene som er identifiserte. Videre blir det viktig for meg å kunne drøfte disse funnene opp mot forskningsforankringen, presentert i kapittel 1, på en måte som vil kunne belyse studiens forskningsspørsmål.

4.1 Presentasjon av informantene

Informant A er mann, 33 år gammel, og jobber som lærer i grunnskolen. Hans utdanningsbakgrunn er fire år ved lærerutdanning GLU 5.-10. trinn, med hovedvekt på undervisningsfagene norsk, samfunnsfag og kroppsøving. Informanten ble ferdigutdannet i 2015, og har dermed jobbet i skolen de 7 siste årene.

Informant B er kvinne, 48 år gammel, og jobber som lærer i grunnskolen. Hennes utdanningsbakgrunn er førskolelærerutdanning i bunnen, med påfølgende hovedfag i drama og teater. Informanten har jobbet i skolen siden 2007.

Informant C er kvinne, 32 år gammel, og jobber som lærer i grunnskolen. Hennes utdanningsbakgrunn er GLU 1.-7. trinn. Informanten har jobbet i skolen siden 2018.

4.2 Lærerens forståelse av begrepet livstilfredshet

I følge Carlquist (2015) vil de teorier som setter søkelys på livstilfredshet anta at well-being består av en informert vurdering av eller holdning til omstendighetene i ens liv. Dette betyr i hvilken grad individet opplever seg tilfreds med livet og tilværelsen (Carlquist, 2015). Det er med andre ord sentralt at det er informantenes egne vurderinger og holdninger som i det følgende vil legge innhold i begrepet livstilfredshet. Jeg gjør et forsøk på å samle informantenes egne beskrivelser av fenomenet, for så å kunne se dette i sammenheng med presentert teori og forskning på området.

4.2.1 Informantene gir innhold til begrepet livstilfredshet

Det kan synes som at begrepet som studeres, er et begrep som er noe ukjent for alle informantene. Samtidig kan det virke som om det er et begrep som gir assosiasjoner og skaper refleksjoner hos informantene. Dette kan kanskje ses i sammenheng med den nylige innføringen av «Fagfornyelsen» (2020) der «Folkehelse og livsmestring» er ett av de tre tverrfaglige temaene. Dermed er det noe i samtiden som har gjort at barn- og unges psykiske helse har vært tema for debatt. Samtidig har det kanskje også vært en dreining i forhold til hvordan vi snakker om psykisk helse, fra sykdomsperspektivet til det helsefremmende. Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som noe positivt, det vil si som «.. en tilstand av velvære (well-being). Informant B underbygger dette gjennom følgende beskrivelse av begrepet livstilfredshet:

Det første jeg tenker på, er å ha det bra. Ha det trygt, og ha gode dager. Alt er jo relativt. Jeg opplever meg mer tilfreds med livet når jeg har det godt. For meg handler det om et slags fravær av smerte.

Informantens beskrivelser av livstilfredshet samsvarer godt med det Siri Næss (2001) beskriver som «Livskvalitet som psykisk velvære». Det vil dreie seg om den enkeltes følelse av å ha det godt, av å ha en grunnstemning av glede, og livstilfredshet blir dermed en tilstand hos den enkelte. Videre forteller informant B om hvordan denne tilstanden kan omsettes til et konkret eksempel fra hennes eget liv:

Jeg har noen sånne stunder. Hvis jeg går på ski for eksempel, kan jeg ta meg selv i å smile. Da flirer jeg litt av meg selv, og så tenker jeg at nå har jeg det bra. Jeg går rundt og smiler, det er stille, og kroppen går på autopilot. Jeg trenger ikke å tenke over noe, jeg bare går, jeg bare er. Det er stille. Jeg skal ikke noe annet, kan ikke ta en telefon, kan ikke gjøre noe. Jeg bare er. Den samme følelsen kan jeg få hvis jeg går på tur med beina, padler. Da er det bare det jeg gjør.

Det kan i dette virke som at informanten tar utgangspunkt i følelser som informasjonssystem, når hun beskriver denne opplevelsen fra eget liv. Dette kan peke i retning av en form for hedonistisk well-being. Kroppslige reaksjoner, som for eksempel et smil, fortolkes av psyken som følelser av

behag. På denne måten sier Carlquist (2015) at disse fortolkningene blir stående i direkte sammenheng med vår tenkningsbaserte evaluering av livstilfredshet. Informanten vurderer hvordan hun har det i denne stunden, som noe godt, basert på de følelsene som skapes i interaksjon mellom henne og miljøet rundt. Et annet eksempel på følgende opplevelser av tilfredshet beskrives av informant C gjennom følgende utsagn:

Livstilfredshet er i hvor stor grad du trives i livet ditt. I hvor stor grad du er tilfreds med det. Så tenker jeg at livstilfredshet baserer seg mer på følelser. Hvordan du føler at du har det i livet [...] for meg er det slik at det er lett inni meg. Det er en følelse av letthet, da. Det er litt vanskelig å sette ord på. Jeg er fornøyd med sånn livet er. Det er ikke noe som kjennes ekkelt ut, det er bare helt greit inni meg. Det er en slags følelse av behag, og fravær av ubehag.

I motsetning til informant B, har informant A helt klart en tenkningsbasert evaluering av egen livstilfredshet. Dette kan beskrives gjennom følgende eksempel:

Jeg er ganske tilfreds. Men hva er det som gjør det? Det må jo være at jeg klarer å koste av meg ting som ikke går så bra, da. Jeg vet egentlig ikke hva annet jeg kan utdype det med. Det er jo det at jeg håndterer utfordringer som kommer, uten at jeg graver meg ned av den grunn. Jeg tenker at det sikkert går bra likevel.

Slik begrepet livstilfredshet brukes i mye av den samfunnsfaglige litteraturen, forstås det som en tenkningsbasert evaluering av hvordan en har det i livet. Der informantene B og C tar utgangspunkt i sine følelser knyttet til livet, er informant A mer gjennomgående opptatt av hvordan han tenker rundt eget liv. Samtidig understreker Siri Næss (2001) at disse ikke nødvendigvis står i motsetningsforhold til hverandre. Hun tar utgangspunkt i at det ikke alltid finnes et klart skille mellom følelser og vurderinger. Med dette mener hun at de fleste positive og negative opplevelser synes å ha både følelsesmessige og vurderingsmessige aspekter. De glir over i hverandre og påvirker hverandre. Det kan likevel synes å være av betydning for individet at nettopp interaksjonen mellom de to blir den enkelte bevisst. Informant B sier at for henne er dette et skille mellom hodet og hjertet. Hun sier at disse kan stå i et motsetningsforhold med

hverandre, og at når de gjør det, er graden av livstilfredshet lav for henne. Samtidig kan det tenkes at hva vi vektlegger når det kommer til individets livstilfredshet, vil kunne spille en rolle for hvordan vi tilnærmer oss individet. Bottom-up prosesser beskrives av Fallmyr (2017) som et arbeid med å aktivere og prosessere hensiktsmessige følelser som skaper trygghet, vitalitet og tilpasning. Ved å forandre følelser, følger tankene og atferden etter. Dette som motsetning til atferdspsykologiske metoder, som er en ytre regulering av indre prosesser. Det kan dermed tenkes at de følelsesmessige aspektene av menneskers livstilfredshet er verdt å legge merke til. Disse kan være sentrale i det helsefremmende arbeidet, noe jeg vil drøfte ytterligere i de påfølgende kapitlene.

4.2.2 Sentrale områder innenfor livstilfredshet

Med beskrivelsene fra informantene i kapittel 4.2.1 har jeg nå valgt å trekke ut noen ord som går igjen i de ulike fortellingene. Gjennom dette håper jeg å kunne oppsummere begrepet gjennom følgende nøkkelord; *behovstilfredsstillelse, trygghet, tempo og tilstedeværelse, gode relasjoner og aksept.*

Behovstilfredsstillelse som utgangspunkt for livstilfredshet, er noe som går igjen hos flere av informantene. Spesielt informant C bruker hyppige beskrivelser av at det er graden av hvordan de ulike behovene hennes dekkes, som påvirker graden av livstilfredshet. Dette fra de mer grunnleggende behovene for mat, penger og trygghet – til de mer komplekse behovene som tilhørighet, anerkjennelse og selvrealisering. Hun forklarer dette på følgende måte:

Ja, jeg tenker at hvis man har livstilfredshet, da har man på en måte de grunnleggende behovene oppfylt. Det at jeg har mat, hus, trygghet. Da er noe på plass, i alle fall, som legger til rette for at jeg kan ha det bra da [...] så er det jo dette med behovet for å bli anerkjent, ha venner, det å mestre. Det å ha noe å glede seg til.

Som menneske kan det å komme i kontakt med egne emosjoner være en måte å komme i kontakt med egne behov på. Emosjoner er helhetlige opplevelser med en kroppslig fornemmelse som har i seg en handlingstendens, men også informasjon i form av tanker, forventninger, meninger og signaler om våre behov (Fallmyr, 2017). Tar vi utgangspunkt i livstilfredshet som en form for

hedonistisk well-being, kan vi tenke oss at det hele starter med emosjonelle tilstander, som for individet kan fremkalle behag eller ubehag. I oppgavens forskningsforankring presenteres «Emosjonssirkelen» (Helleve et al., 2019). Ved å ta utgangspunkt i denne kan vi benevne behaget som de emosjonene som befinner seg nederst i sirkelen, og ubehaget som de emosjoner som befinner seg øverst i sirkelen. Større grad av behovstilfredsstillelse gir kanskje større grad av behagelige emosjoner, som i sin tur øker den enkeltes opplevelse av livstilfredshet. Fallmyr (2017) omtaler dette som ønskede og uønskede emosjoner. Han sier videre at disse motiverer mye av vår atferd.

Emosjoner som skaper behag, kan sådan ses på som de ønskede, mens emosjoner som skaper ubehag, kan ses på som de uønskede. Det synes å være en gjenganger i informantenes beskrivelser at fravær av ubehag og tilstedeværelse av behag er en del av den opplevde livstilfredsheten. Dette samsvarer godt med hedonistiske teorier, der well-being forstås som ensbetydende med tilstedeværelse av behag og fravær av ubehag. Den emosjonelle dimensjonen av well-being er her fremtredende, og sådan subjektiv. Informantene beskriver en emosjonell tilstand av *trygghet* som essensielt for deres livstilfredshet. Informant C forteller at for henne kan denne tryggheten trues av de bekymringer og den usikkerhet livet kan føre med seg. Informant B forteller videre at hennes utrygghet i stor grad handler om hvordan de rundt henne har det, og i hvor stor grad hun kan være noe for dem. Informant A sin utrygghet handler i større grad om fravær av forutsigbarhet i hverdagen. Han liker å vite hva som skal skje, og videre hva som forventes av han. Dette kan fortelle oss noe om emosjonenes subjektive karakter. Nye ting kan for noen fremkalle emosjoner av spenning og forventning, mens for andre usikkerhet og redsel.

Tempo og tilstedeværelse synes å være noe som går igjen i informantenes beskrivelser. Madsen (2018) problematiserer samtidens prestasjonssamfunn, der det å yte på alle arenaer har blitt en automatisert verdi i seg selv. Mange av informantene beskriver en følelse av å ikke strekke til i livet som en faktor som i stor grad påvirker livstilfredsheten på en negativ måte. Samtidig kan det virke som at det er nettopp dette med å senke tempo, samt oppleve seg selv tilstedeværende i eget liv, som påvirker livstilfredsheten deres på en god måte. Informant C forteller følgende fra sitt eget liv:

Jeg føler ofte at jeg ikke strekker til. Hver dag egentlig [...] jeg tenker på den tiden man har med små barn, den får du aldri tilbake. Jeg kan ikke slå meg til ro med det at jeg ikke har fokusert på dem. At jeg bare har jobbet da, eller gjort andre ting. Jeg legger fra med telefon og jobb, og har fullt fokus på dem. Minimum ti minutter hver dag, med mindre de er borte fra hjemmet. I det øyeblikket jeg er sammen med dem, så har jeg det også godt selv.

Slik jeg oppfatter informanten, er det å være sammen med barna noe viktig for henne. Det er et behov hun har for å være med og i flokken sin. Samtidig tenker jeg at beskrivelsene av at hun systematisk må sette av minst ti minutter hver dag for samhandling, kan fortelle oss noe om det tempoet som preger informantens hverdag. Et høyt tempo kan kanskje stå i fare for å gjøre mennesker mer fremmede for sine egne emosjoner og behov? Det at vi til stadighet må opprettholde et visst tempo for å kunne innfri de internaliserte, samfunnsmessige forventningene til ytelse, produktivitet og effektivitet. Samtidig tenker jeg at dette vil kunne stå i fare for å svekke vår evne til å identifisere andre menneskers emosjoner og behov. Informant B beskriver følgende:

Det at jeg klarer å se en elev. At en elev blir stående - og har lyst til å fortelle noe til meg. At jeg klarer å bli i det, og ikke la meg forstyrre av det rundt. Ikke bare haste videre [...] så sånne ting, det gjør at jeg kjenner at nå klarte jeg å være i nuet. Nå klarte du å ta deg tid til denne samtalen, som var viktig. Som ga både deg og eleven noe.

Det kan synes som at informanten beskriver en slags sammenheng mellom hennes eget tempo og hennes evne til tilstedeværelse. Ved å senke tempoet er hun i stand til å se den andre bedre. I dette tilfellet eleven. Gjennom å imøtekomme elevenes behov i det gitte øyeblikket, skjer det også noe godt med henne selv. Dette samsvarer godt med informantens beskrivelser av at *gode relasjoner* er essensielt for deres livstilfredshet.

Gode relasjoner kan defineres som en gjensidig prosess som kan etterlate aktørene med gjensidig verdsetting og godhetsfølelse. Vekselvirkningen vil være at der det er gode relasjoner, vil aksept og verdsetting virke begge veier. Fallmyr (2017) trekker frem den enkeltes evne til mentalisering som essensielt for å kunne skape gode relasjoner med andre. Mentalisering er

evnen til å se seg selv utenfra og andre innefra. Det å være i modus til å kunne mentalisere forutsetter kanskje det informant B beskriver som evnen til å være i øyeblikket.

Et annet moment som til stadighet dukker opp i informantenes beskrivelser av livstilfredshet, er *aksept*. Det å kunne akseptere livet, som en slags nøkkel til større grad av livstilfredshet. For Informant C handler dette i stor grad om å kunne akseptere livet slik det er. Hun forklarer det på denne måten:

Det går jo litt opp og ned da – dette livet. Også det med hvor mye tilfredshet du føler. Det vil alltid gå opp og ned. Noe kan fikses, andre ting ikke. Noe kan sitte i lengre da. Noen ganger må du kanskje bare vente det ut litt. Sånn er det for alle.

På denne måten synliggjør hun et moment som er svært interessant. Kan det tenkes at det å jobbe med forventningene til livet i sin tur kan bidra til at mennesker får mere realistiske bilder av hva livet skal være? Noe som igjen vil kunne senke terskelen for å være fornøyd med hvordan vi har det i livet.

4.3 Faktorer som påvirker livstilfredsheten

Det synes som at det er enkelt for informantene å peke på hva som bidrar positivt og negativt i forhold til deres livstilfredshet. Det at informantene er i en viss alder, kan tenkes å bidra til en økt bevissthet rundt følgende. De har livserfaring. Sådan kan livstilfredshet kanskje ses på som en kontinuerlig læringsprosess for individet, der vi prøver og feiler med å finne oss til rette i eget liv. Informant B beskriver dette som å bli bevisst på *hvordan vi har det med livet*. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på de faktorer som synes å påvirke informantenes livstilfredshet på positive og negative måter. De opplevde skillene mellom kontrollerbare og ikke- kontrollerbare faktorer vil også bli beskrevet, utfra den enkelte informants livsverden.

4.3.1 Faktorer som påvirker positivt

Siri Næss (2001) beskriver livskvalitet som en tilstand hos den enkelte. Ifølge henne kan vi se for oss at en persons livskvalitet er høy i den grad personens kognitive og affektive opplevelser er positive – og lav i den grad personens kognitive og affektive opplevelser er negative. Gjennom

intervjuene beskriver informantene hvilke personer, aktiviteter, steder og omstendigheter som gir dem kognitive og affektive opplevelser av positiv karakter. Eksempelvis forteller Informant A at å oppleve *interesse* er essensielt for hans livstilfredshet:

Det er når jeg kan gjøre ting jeg finner interessante selv. For eksempel når jeg er ute på jakt. Da er jeg tilfreds med livet, fordi det synes jeg er artig. Da kobler jeg jo av andre ting også, ikke sant. Det er knyttet opp mot interessene mine. Det er lettere å være tilfreds når du kan gjøre ting som faller lett og naturlig for deg, enn når du må gjøre ting som ikke er så naturlig.

Med utgangspunkt i «Emosjonssirkelen» kan vi se for oss at interesse befinner seg nederst i sirkelen, og stimulerer til de emosjoner som virker fremmende og motiverende for menneskelige handlinger (Helleve et al., 2019). Interesse vil kunne gi seg utslag i emosjonelle tilstander av kreativitet, oppmerksomhet og energi. Dette samsvarer godt med informantens beskrivelser.

I likhet med interesse, synes *positive forventninger* å være noe som bidrar positivt til informantenes livstilfredshet. Jeg tenker at dette kan aktivere emosjonelle tilstander av å være håpefull, tilfreds og munter. For informant B utspiller dette seg slik:

Så det tenker jeg på, og så er det dette med å være i forkant. Jeg er veldig god på å glede meg til ting. Jeg kan glede meg til at jeg har undervisningsfri fredag, og hvis det matcher med godt vær, og jeg kan be med meg noen på skituren. Eller spørre om vi skal treffes på kafé. Da kjenner jeg at jeg gleder meg da, at det kommer til å bli en fin dag.

Informant A beskriver at det å *håndtere utfordringer* som kommer, får han til å føle på tilfredshet. Dette samsvarer godt med hensikten med innføringen av det tverrfaglige temaet «*Folkehelse og livsmestring*». Her står det tydelig at arbeidet har den hensikt å bidra til at elever håndterer medgang og motgang og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Samtidig er mye av kritikken rettet mot at dette nå er noe individet skal klare alene. Felles for alle informantene er deres vektleggelse av tilhørighet og felleskap som positivt for deres livstilfredshet.

Informant C beskriver *tilhørighet* som en følelse av å være «i samme båt» som de andre, dette være seg familie, venner eller arbeidskollegaer. Hun forteller videre at dette gir henne en følelse av å være et «vi». Informant B underbygger dette, samtidig som hun tilfører en ny dimensjon i form av dette med å *bidra inn i felleskapet*. Hun forklarer det på følgende måte:

Fordi jeg nettopp har et slikt ønske om å kunne være til stede for noe mer enn meg selv. Jeg prøver, og det er kanskje der jeg kan kjenne at jeg kommer til kort. De gangene jeg har det veldig vanskelig selv. Da klarer jeg ikke å være så til stede for andre, som jeg har lyst til [...] hvis alle tenker litt mer på en til, så går dette regnestykket opp på en måte. Så hvis jeg klarer å være litt til stede for søsteren min, moren min, mannen min eller venninner. Ja, bare telle opp noen flere enn meg selv da. Så kjenner jeg på at det ønsker jeg også for elevene mine. De skal få lov til å tenke på seg selv, men at de hele tiden må ta hensyn til den ved siden av.

Madsen (2014) hevder at det å være autonome og mestrende individer synes å være viktige verdier i dagens samfunn. På denne måten sier han at det er lett at det er den enkelte som ender opp med alt ansvaret, og følelsen av å mislykkes. Samtidig ser vi kanskje en dreining mot betydningen av felleskap. I likhet med informant B, vektlegger Folkehelsemeldingen (Meld. St. 34 (2012-2013), s.95) betydningen av miljøene rundt individet som en sentral faktor for å fremme personlig og sosial mestring. Det å være en bidragsyter til å bygge disse miljøene, kan kanskje være livstilfredshet i seg selv. Samtidig som det å være en deltaker i rause, inkluderende og oppbyggende miljøer, i sin tur også gi deltakerne livstilfredshet.

For informantene i studien synes likevel *mestring* å være en viktig faktor for deres livstilfredshet. For informant C gir dette seg spesielt utslag i dette med å oppleve mestring i jobben. Videre forteller hun at også rollen som mor innehar et mestringsaspekt. Informant B forteller at for henne er mestring det å få til ting i livet. Hun blir mer tilfreds de gangene hun opplever mestring. Basert på emosjonssirkelen kan en tenke seg at mestring er tett linket opp mot det å føle seg sterk. Bringer vi samtidig inn denne koblingen mellom mestring og verdi, kan en tenke seg at emosjonelle tilstander av å føle seg verdifull og verdsatt oppstår når individet mestrer. Dette kan

tolkes på ulike måter. Det er sannsynlig at mennesket har et slags iboende behov for mestring, det å føle seg kompetent. Samtidig som vi kan undre oss over i hvor stor grad internaliserte forventninger om målrasjonalitet, effektivitet og prestasjon påvirker den enkelte.

4.3.2 Faktorer som påvirker negativt

Gjennom intervjuene kommer vi også i kontakt med informantenes beskrivelser av hvilke personer, aktiviteter, steder og omstendigheter som gir dem kognitive og affektive opplevelser av negativ karakter. Med utgangspunkt «Emosjonssirkelen» (Helleve et al., 2019), vil da dette basere seg på emosjonelle tilstander øverst i sirkelen. Emosjoner med sitt utspring i følelsene tristhet, redsel og sinne.

For mange av informantene kan det se ut til at *mangel på tilhørighet* er en faktor som påvirker dem negativt. For informant C gir dette seg utslag i en opplevelse av å ha lite venner. For informant B er dette erfaringer med å jobbe på en arbeidsplass der hun opplevde at ting var ugreit. Slik som Danielsen (2017) omtaler trivsel, mener han at det å finne seg til rette, noe som innebærer relasjoner til andre og hvordan personen opplever disse relasjonene, er viktig. Dette kan kanskje peke oss i den retning at gode møteplasser og humane arbeidsplasser er en essensiell del av folkehelsearbeidet. Informant B forteller videre at de gangene hun strever med seg selv og livet, kan hun merke at dette påvirker hennes relasjon til de hun har rundt seg. Hun beskriver dette som det «å ha nok med seg selv». Med utgangspunkt i at relasjoner er gjensidige prosesser, kan vi tenke oss at dette er en vekselvirkning mellom det å ha noe å gi og det å få noe tilbake.

Ifølge Danielsen (2017) er trivsel det å like seg selv og det å være fornøyd og tilfreds med livet. Det går igjen hos informantene at opplevelser av å feile i livet påvirker deres tilfredshet på en negativ måte. Informant C forteller at hun stadig føler på dette med «å ikke strekke til» i eget liv. Sælebakke (2018) forklarer at dersom individet stilles ovenfor krav og forventninger de ikke har forutsetninger til å innfri, står dette i fare for å skape usunt stress. Usunt stress over tid vil kunne påvirke den psykiske helsen negativt. For Informant C oppleves dette slik:

Det fører til mye stress, og følelsen av at man mislykkes. At du ikke får til ting da. Du strekker ikke til. Du skal måle deg opp mot de andre og sammenlikne deg hele tiden.

Istedenfor å stå i det du velger å gjøre selv da. Alt skal se så fint ut fra utsiden, så blir det det du måler deg opp mot. Da føler du deg fort litt mislykket.

Madsen (2018) mener om elever i skolen, at vi bør søke å redusere presset heller enn å lære de unge å håndtere det. Informantenes beskrivelser viser til at også voksne mennesker i dagens samfunn kjenner på mye av det ungdommene våre beskriver. Terskelen for «å lykkes» har en sammenheng med samtiden. Når informanten beskriver det å måle seg opp mot og sammenlikne seg med andre, kan vi spørre oss om de fleste av oss går rundt med urealistiske tanker og forventninger til oss selv. *Urealistiske forventninger* vil på denne måten kunne påvirke livstilfredsheten vår negativt.

Begrensninger i eget liv påvirker ifølge informant B henne negativt. Hun reflekterer videre rundt forskjellen på opplevde begrensninger, og reelle begrensninger. For henne er egen helse en reell begrensning, som påvirker hennes livstilfredshet negativt. Helseutfordringer bidrar til tilstedeværelse av smerte, samt en opplevelse av «å ikke kunne bidra» slik hun hadde ønsket. Opplevde begrensninger beskrives nærmere av informant A. Han sier at han ofte kan tenke at nye ting er overveldende og skumle. Dette skaper utilfredshet, eller en *utrygghet* og en bekymring i han. For informant C er det kjent at utrygghet og *bekymring* påvirker hennes tilfredshet negativt. Hun opplever at store bekymringer har en tendens til å virke hemmende i hverdagen. Spesielt når det er snakk om ikke-kontrollerbare faktorer i livet. Dette være seg sykdom, død og liknende.

4.3.3 Forskjellen på kontrollerbare og ikke-kontrollerbare faktorer

Madsen (2018) henviser til kultursosiologen Eva Illouz, som hevder at det i dagens samfunn er en forventning til individet om å inneha terapeutisk kapital. Dette innebærer en slags forventning om at individet skal ta grep i eget liv. En utbredt talemåte er «at man må jobbe med seg selv». I denne sammenhengen er det interessant å se på informantenes bevissthet rundt hva det er i livet som kan kontrolleres av individet selv, og hva som er utenfor individets kontroll. Det er nærliggende å tenke at illusjonen er at du kan klare alt, så lenge du bare jobber godt nok med deg selv. Flere av informantene synliggjør at de har høye forventninger til hva de skal kunne kontrollere i eget liv. For informant B gir dette seg utslag i at hun ofte skylder på seg selv. Dette

spesielt de gangene ting går galt, og faktoren oppleves som kontrollerbar. Hun forklarer dette slik:

Det er helt klart. Kanskje jeg føler at det som er kontrollerbart, der kan jeg jo skylde på meg selv. Så har jeg levd så lenge med dårlig helse – og etter hvert erfart at det ikke bare er kroppslig, men at det også henger sammen med den psykiske helsen. Da tenker jeg at jeg ikke kan kontrollere det, men lære meg å leve med det på et vis. Sånn at når jeg nå har pusha kroppen lenge, da skjønner jeg at nå må jeg ta en pause og hvile kroppen. Og at det ikke får meg i kjelleren lenger da. Fordi det er jo noe jeg ikke kontrollerer. Så jeg tror kanskje at når det er ting jeg kan kontrollere, så blir jeg kanskje mer skuffa over meg selv når jeg blir misfornøyd - hvis du skjønner meg?

Gjennom denne beskrivelsen ser vi at informanten, gjennom livserfaring, beskriver å ha lært seg å plassere faktoren «kronisk sykdom» som ikke-kontrollerbar. Dette får henne ikke i kjelleren lenger. Dette peker mot at hun tidligere i større grad har ansvarliggjort seg selv for store deler av livets gang. Samtidig sier hun fortsatt at faktorer som oppleves som kontrollerbare, kan føre til skuffelse og misnøye i livet. En stor del av trivsel i eget liv er å være fornøyd med seg selv. Opplevelsen av en faktor som kontrollerbar eller ikke-kontrollerbar vil derfor i dette tilfellet henge nøye sammen med informantens opplevelse av seg selv.

På den andre siden kan det tenkes å være positivt for individet når faktorer oppleves som kontrollerbare. Informant C bruker eksemplene; «*jeg opplever at jeg har lite venner*», «*jeg opplever at jeg er misfornøyd med meg selv*». Hun sier videre at hun liker at dette er noe hun kan få gjort noe med. Dette aktiverer henne i en tilstand av å være håpefull. Hun velger å beskrive det slik:

Hvis jeg tenker at nå har jeg ikke vært mye sammen med vennene mine, jeg trenger det – det kan jeg gjøre noe med da. Jeg trenger det fordi det gjør noe med meg, jeg blir litt lei meg. Dette kan jeg fysisk gjøre noe med. Jeg kan ta kontakt, dra på en tur, eller sende dem en melding. Vi kan treffes. Det samme hvis du føler deg mislykket, så kan du prøve

å finne ting som du mestrer. Gjøre mer av det. Finne en hobby som du trives med, og mestrer.

Videre forteller hun at det er en realitet at noen faktorer er ikke-kontrollerbare. Eksempelvis sykdom, død og liknende. Det er noen fellesnevner ved det å være menneske. I disse tilfellene mener hun at det er viktig å kunne søke hjelp utenfor seg selv. Hun beskriver at det kan være lettere å være menneske de gangene vi søker til felleskapene.

Det kan tenkes at det å kunne balansere forholdet mellom kontrollerbare og ikke-kontrollerbare faktorer er essensielt. Det å kunne oppsøke mennesker, aktiviteter og situasjoner som gir tilstander av velvære, er kontrollerbart og noe som kan stimuleres. Samtidig tenker jeg at dette kanskje ikke nødvendigvis skal være et ensomt prosjekt, men noe som vektlegges i fellesskapene. På denne måten er vi flere som jobber sammen mot å stimulere egen og andres livstilfredshet.

4.3.4 Hvordan individet kan påvirke egen livstilfredshet

Det å sette søkelys på livstilfredshet er et gode i seg selv, ikke bare et middel for å fremme andre goder. Dette skriver Siri Næss (2001) i en rapport om psykisk helse som velvære. Med utgangspunkt i dette kan vi tenke oss til at det individet gjør for å øke egen tilfredshet, er en gevinst i seg selv, samtidig med det arbeid som foregår på gruppe- og systemnivå.

Informantene er samstemte når det kommer til at individet har mulighet til å påvirke egen livstilfredshet. De er tydelige på at dette da gjelder de kontrollerbare faktorene i et liv. Der er det et mulighetsrom til å oppsøke personer, aktiviteter og situasjoner som gir tilstander av tilfredshet. Samtidig som dette er et gode i seg selv, synliggjør informant B at dette også vil kunne være et gode for de du har rundt deg. Hun forklarer det på denne måten:

Det å finne den balansen, at en klarer å ta vare på seg selv da. En sier jo så fint vet du; «at en må ta på egen oksygenmaske, før en kan hjelpe andre.» Det er et godt bilde. Du kan gi og gi og gi – men at hvis du ikke tar vare på deg selv, så er det så mange det kan gå utover. Klare å stoppe i tide, slik at man kan være noe i alle disse rollene. Både som mor, søster, ektefelle, kollega og datter.

For henne innebærer det å kunne ta vare på seg selv å finne en balanse mellom trening og hvile. Det er viktig for henne å ta vare på sin mentale helse, og hun har benyttet seg av profesjonelle samtalepartnere. Det er viktig for henne å kunne snakke med andre om det som foregår på innsiden. Videre er det et interessant aspekt at når du ikke tar vare på deg selv, så vil det kunne gå utover andre. I hennes hverdag som lærer kan dette utspille seg på følgende måte:

Da er det den korte lunte. Alle disse rollene handler jo om tålmodighet, og kall det en lang lunte. Jobben som pedagog, man er jo litt pedagog hjemme også. Og med å være klok, så mener jeg liksom det med å være lur da. Gjøre du lure tingene. Så for eksempel, hvis jeg har vondt da, så har jeg dårlige netter og sover dårlig. Da tenker jeg, blir jeg en god pedagog? Men overraskende nok så kan jeg klare å ... kanskje fordi jeg er litt trøtt da, så er jeg litt rolig. Jeg klarer å være i nuet, klarer å lytte og klarer å gjøre lure ting likevel. Men hvis jeg kjenner at nå har jeg ikke noe igjen, da kan jeg melde fra til kollegaene mine om at nå er det en slik dag. Jeg vet ikke helt hva som skjer da, men kanskje får jeg ha litt ekstra pause. Slik at jeg får hentet meg inn. Dette trenger jeg for å kunne være den gode pedagogen i møtet med barna i den neste timen. At jeg klarer å være god til å lytte.

Spurkland & Lysebo (2021) beskriver *emosjonell modenhet* som å ha kontroll over egne emosjoner. Det handler om å være bevisst på hvordan emosjonene våre styrer handlingene våre, preger de forventninger vi har, og styrer stemningen i rommet. Informanten beskriver noe viktig. Det kan synes som om lærerens evne til å ta vare på seg selv har stor betydning for de relasjoner han inngår med elevene sine. Informanten beskriver et menneskelig aspekt i dette med å ikke alltid kunne praktisere emosjonell modenhet. Da blir bevisstheten rundt hvordan dette påvirker omgivelsene essensielt. Med bevissthet har du som lærer muligheten til å ta ansvar for, og eventuelt reparere det som trenger reparasjon.

4.4 Sammenhengen mellom lærerens livstilfredshet og elevenes livstilfredshet

Læreryrket utøves på det vi kan kalle en emosjonell arena, hvor så vel lærere som elever har innvirkning på hverandres emosjonelle erfaringer. I følge Spurkland & Lysebo (2021) er det alltid den voksne som har ansvaret i et lærer- elev forhold. Det er dermed interessant å se nærmere på hvordan informantene ser sammenhengen mellom egen livstilfredshet og elevenes livstilfredshet.

4.4.1 Lærer-elev relasjonen

Ifølge mandatet i læreplanen og visjonene i Fremtidens skole, må skolen ta hensyn til barns grunnleggende behov for trygge relasjoner. Barn blir trygge når de opplever å bli forstått og anerkjent, når voksne forsøker å forstå dem innenfra. Alle de tre informantene vektlegger gode relasjoner som essensielt for livstilfredshet. Samtidig virker det som alle tre informanter er seg bevisst at når det er snakk om barn og unge, er det alltid den voksne som står ansvarlig for kvalitet i relasjonene. Det synes som at det å være ansvarlig i relasjoner, på mange måter handler om *emosjonell modenhet*. Emosjonell modenhet er alt vi vet og kan om emosjoners betydning. Spurkland og Lysebo (2021) beskriver dette som en slags emosjonell intelligens. Emosjonell intelligens handler om å kunne ta i bruk følelsesregisteret i møte med mennesker og regulere egne følelser i forhold til situasjon og person.

Informantene er opptatt av møtet mellom lærer og elev. De beskriver at deres evne til å håndtere emosjoner som oppstår i møtet med elevene, kan fremme eller hemme den relasjonelle kvaliteten. Emosjonene kan være «ferskvare» og oppstå i den konkrete situasjonen, samtidig som de sier at du kan ha med deg egen utilfredshet når du møter elevene. Informant C velger å beskrive dette på denne måten:

Vi er bare mennesker. Hvis du har en lærer som for eksempel sliter med noe, og det vises da, så vil det gå utover barna på en negativ måte. Vi er forbilder, så jeg tenker at noen ting må vi snakke om og fortelle. Er det noe som du virkelig sliter med, kan det gjøre at du kommer på jobben, er sint og streng. Lar det gå utover omgivelsene. Du er sur og gretten, og det går utover barnas trivsel.

En viktig del av elevenes trivsel i skolen er ifølge Danielsen (2012) måten læreren forholder seg til den enkelte elev på. I utdanningsforbundets retningslinjer tydeliggjøres det at læreren skal være bevisst makten de har i kraft av rolle og posisjon. Dette innebærer en bevissthet rundt hvordan egne følelssignaler kan skade relasjoner og elevenes selvfølelse. For informant A kan dette utspille seg på følgende måte:

Ja, si at du møter en elev i klasserommet som har veldig lyst til å fortelle deg noe fint han har opplevd. Så kommer du på jobb og er lite tilfreds. Da tror jeg det er vanskelig å ta imot det eleven forteller deg på en god måte. En god måte, sånn som eleven hadde ønsket eller forventet at du skulle tatt det imot. At du ikke klarer å vise interesse og glede. Eller å oppfatte det behovet som ligger der, for å bli lyttet til. Så jeg tror jo det påvirker slike ting. Du klarer ikke å legge bort det fokuset på seg selv og se at her er det behov for noe. Du evner ikke å se at de rundt deg har behov for at du er påkobla. Og du viser kanskje med hele deg at dette er en plass du egentlig ikke vil være. Eller det kan i alle fall oppfattes slik fra utsiden.

Ifølge Fallmyr (2017) er evnen til mentalisering essensielt for å kunne skape gode relasjoner med andre mennesker. I en skolesammenheng vil dette innebære å kunne se seg selv fra utsiden og eleven fra innsiden. Fortellingen fra informant A er et slags eksempel på en mentaliseringssvikt. Han beskriver at om egen utilfredshet er for høy, kan han oppleve å miste evnen til å flytte fokuset fra seg selv og over i den andre. Mentalisering krever selvregulering, og det kan tenkes at lærere i skolen skal jobbe mot strategier for å forstå, håndtere og regulere egne følelser.

Informant B beskriver en strategi hun kan ta i bruk i sin hverdag som lærer:

Men hvis jeg kjenner at nå har jeg ikke noe igjen, da kan jeg melde fra til kollegaene mine om at nå er det en slik dag. Jeg vet ikke helt hva som skjer da, men kanskje får jeg ha litt ekstra pause. Slik at jeg får hentet meg inn. Dette trenger jeg for å kunne være den gode pedagogen i møtet med barna i den neste timen. At jeg klarer å være god til å lytte.

På denne måten synliggjør informanten en emosjonell modenhet, i form av at hun forstår at det er hun som trenger en pause – at det er noe i henne som mulig vil kunne påvirke elevene på en negativ måte. En av de viktigste omsorgsoppgavene for lærere i skolen er å kunne forstå seg selv utenfra, altså gjennom barnets blikk.

Det er viktig at læreren viser positive følelser når læringsfremmende relasjoner etableres. Ifølge Spurkland og Lysebo (2021) er det emosjonene mellom oss som åpner læringsporten mellom oss. Det er lærerens ansvar å skape relasjonsfelt som stimulerer til positive emosjoner hos deltakerne. Informant A beskriver sine tanker rundt hvordan negative emosjoner i han kan virke hemmende for relasjonen med eleven:

Ja. Hvis vi tenker relasjonelt, vil en sånn type reaksjon fra den voksne være et minus på relasjonskontoen mellom læreren og eleven. Ut fra elevens opplevelse. For eleven vet jo ikke hva du tenker om ditt eget liv, og hvor tilfreds du er eller ikke – og hvordan dette påvirker deg. Så eleven vil kunne trekke konklusjoner av typen “du er ikke interessert i meg” og/eller “du ønsker ikke å høre på meg”. Summen av dette kan føre til at eleven ikke føler seg sett. Og det vil være negativt for relasjonene.

Spurkland og Lysebo (2021) sier at glade og begeistrede lærere vil være gode kilder for elevenes positive stemninger. Det er viktig at det er smil, varme, humor og tilstedeværelse som preger stemningen i klassen. Dette vil kunne ha en synergieffekt også i forhold til hvordan elevene behandler hverandre. På denne måten ser vi at det starter med læreren. Slik informant A beskriver det, vil hans emosjonelle grunntilstand kunne stå i direkte sammenheng med elevens emosjonelle grunntilstand. Dersom eleven får en opplevelse av at «du ønsker ikke å høre på meg», kan han føle seg avvist og usikker. Da er det kanskje først og fremst disse emosjonene eleven husker. Det blir negativt for relasjonen. Samtidig vet vi at hvordan de andre elevene oppfatter måten læreren behandler medelever på, vil kunne ha betydning. Spurkland og Lysebo (2021) sier at alle mennesker har et ubevisst sterkt forsvar mot kritiske reaksjoner. Det å høre at en annen elev blir kritisert, kan kanskje skape en utrygghet i tilhørerne. En utrygghet for at det samme skal skje med dem. Utrygghet som grunnstemning vil kunne lukke læringsporten i elevene.

4.4.2 Tilfredshet for elevene i skolen

Helsedirektoratet publiserte i 2015 en rapport om trivsel i skolen. Med dette som utgangspunkt, kan en tenke at *læreren*, *tilhørighet*, *autonomistøtte* og *kompetanse* er viktige psykososiale faktorer som bidrar til tilfredshet for elevene i skolen. I tråd med Helsedirektoratets beskrivelser er det sentralt at *læreren* kan tilfredsstillere elevenes behov for tilhørighet, autonomi og kompetanse. Informant C forklarer dette gjennom følgende utsagn:

Jeg tenker at du ser det så godt på elevene. Om de har det greit eller ikke. Der ser du jo at det kan gå opp og ned, men at det i hovedsak er godt eller dårlig. Jeg tenker at det handler om at de har det de trenger. Den basisen. Har de trygge rammer, voksenpersoner som bryr seg, venner og ting de liker å holde på med? Føler de mestring? Dette vises veldig godt på barn, egentlig. Det blir verre å se når de blir ungdommer. Da blir de mer lukket.

Informantens erfaringer peker mot at det å identifisere elevens tilfredshet kan synes å være enklere jo yngre elevene er. Dette kan tenkes å ha en sammenheng med at barns emosjonelle tilstander er mer synlige for omgivelsen jo yngre barnet er. De er kanskje av natur mer transparente, fordi de i større grad er uregulerte. Informantens beskrivelser av ungdom som mer lukket, kan peke mot større grad av regulering – eventuelt også tillærte overreguleringsmekanismer. Selvregulering beskrives av Brandtzæg et al. (2022) som evnen til å tåle og håndtere følelser. Dette kan fortelle oss noe om et mulighetsrom som foreligger med de yngste barna, til å identifisere deres behov og i sin tur tilfredsstillere disse. Gjennom det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring er det et poeng at elevene skal lære å forstå og håndtere egne følelser. Samtidig kan vi undre oss over om dette er relativt naturlige prosesser som oppstår i møtet med velregulerte voksne.

Informantene løfter frem tilhørighet som essensielt for elevenes livstilfredshet. Danielsen (2017) understreker at tilhørighet med jevnaldrende og inkludering i skolen er en sterk forutsetning for trivsel i skolen. Samtidig påpeker han at det er en sammenheng mellom hvor omsorgsfull læreren er – og elevenes grad av tilhørighet. Bech m.fl. (2015) kaller det å velge kjærlighet som

styringsredskap for måten vi oppfører oss ovenfor den enkelte elev og gruppa som helhet. Informant B forteller noe om dette med å velge kjærlighet som styringsredskap:

Jeg må ta meg tid til å stoppe opp, tid til å klemme. Jeg ser jo hvor viktig person jeg blir for dem. Det å kunne gi dem en klem. Det at de kan krype opp på fanget mitt av og til i undervisning [...] så ble de engasjerte, og jeg tenkte at dette funket. Da kjenner jeg at det er deilig, når de forsvinner inn i en sånn boble sammen med meg. I den bobla er det godt å være. Da har jeg det bra.

Stemninger smitter mellom mennesker. Glade og begeistrede lærere vil være gode kilder for elevenes positive stemning – og motsatt. Informant B beskriver dette som å forsvinne inn i en boble sammen med elevene. En boble det er godt å være i. Dette tenker jeg er et godt bilde på menneskelig samhandling som kan synes å gi deltakerne positive emosjoner. Det å ha det godt sammen med andre mennesker, vil kunne skape tilhørighet og skape tilfredshet hos deltakerne. Informanten sier at hun har det godt i denne bobla. Ifølge Spurkland og Lysebo (2021) er stemningen som skapes i klasserommet lærerens ansvar, og noe de må sørge for at når frem til alle i gruppa. Informant B beskriver dette som «å legge til rette for læring»:

Da sa moren min at det jeg skulle gjøre, var å legge til rette for læring, lærer gjør de selv. Det har jeg tenkt på veldig mange ganger. Det var litt svulstig kanskje, men likevel tenkte jeg at det er jo litt sånn det er. Jeg skal passe på at de har det bra, fordi hvis de har det bra, så oppsøker de læring. De har lyst til å spørre meg, de har lyst til å lytte - søker læring selv. Men hvis de ikke har det bra, det er kanskje derfor jeg er så opptatt av anti-mobbearbeid, fordi jeg tenker læringsmiljø er alt. Får jeg til det, så har de toleransevinduet åpent, og du kan putte masse inn i det. Hvis toleransevinduet, hvis de har det bra - så har de plass til alt de skal lære. Hvis de ikke har det bra, så er det rett og slett ikke plass.

Behovet for autonomi belyser medbestemmelse, selvstyre, initiering, vilje og anerkjennelse av egen atferd. Autonomistøtte oppstår når dette behovet blir støttet. Dette muliggjøres nær læreren tar elevens perspektiv, anerkjenner den andres følelser og skaper muligheter for valg. For

informant A er autonomi en viktig ingrediens i hans egen livstilfredshet. Han liker de gangene han opplever selvbestemmelse i eget liv, og overfører dette til elevene sine på denne måten:

Det er en sammenheng [...] for sammenhengen er [...] de har jo litt kontroll selv [...] men sammenhengen blir en forskjell også.. Fordi de blir jo oftere kastet ut i situasjoner der de ikke har kontroll. De fleste oppgavene blir jo pålagt dem. La oss si at utgangspunktet er at du kjenner at skole ikke er en plass der jeg har høy grad av tilfredshet [...] så vil det kanskje være vanskeligere å si at du er tilfreds i livet generelt også? De bruker veldig mye tid på skolen. Så det er på en måte slik at de må få muligheten til å ha litt kontroll selv da, eller få muligheten til å lufte ut hva de er komfortable med når det kommer til skolefagene.

Gjennom dette påpeker han viktigheten av å anerkjenne elevenes følelser, samt skape muligheter for valg. Videre i intervjuet forteller han at ved valg kommer også en mulighet til å velge mestring. Han sier at det vil være ting vi mennesker ikke får til noen ganger, men at det er en fordel at vi kan styre det litt selv. At det ikke blir for mye av dette vi ikke får til, og at vi i større grad kan velge oss over i settinger der vi opplever mestring og muligheten til å utøve og videreutvikle egne evner. Dette beskrives av Black & Deci (2000) som motiverte handlinger. Motiverte handlinger kan variere mellom autonome og kontrollerte. Det er de autonome handlingene som er indre motiverte, viljebestemte og utøves grunnet interesse og personlig betydning. Informant A beskriver at elever kanskje ofte eksponeres for situasjoner der de ikke mestrer. Han forteller videre at i forhold til hvor mye tid de bruker i skolen, kan vi se for oss at dette påvirker dem mye. Det er interessant at informanten ser en sammenheng mellom dette, og eget liv. Tidligere i intervjuene har han «mangel på mestring» som noe som påvirker hans tilfredshet negativt. Han sier at dette vil kunne påvirke den generelle tilfredsheten du har i livet ditt.

Forskning viser at opplevd kompetanse i skolen kan øke elevenes trivsel. Dette innebærer hvordan individet selv opplever at deres evner er. En forutsetning for et positivt syn på egne evner er opplevelsen av mestring og muligheter til å tilegne seg og praktisere egne evner. En tydelig faktor for alle informanter i studien, som kilde til utilfredshet, er følelsen av å ikke

mestre. De beskriver det som «å ikke strekke til». Samtidig som de er tydelige på at det å oppleve mestring gir tilfredshet. Større grad av autonomi i skolen vil ifølge informant A gi elevene mulighet til å velge mestring. Black & Deci (2000) mener at det er en forskjell mellom mestring og prestasjon. Behovet for å prestere har en sammenheng med ytre motivasjon hvor eksterne belønninger eller mål er drivkraften for å utføre atferden. Behovet for å mestre blir dermed satt i sammenheng med autonome handlinger. Disse handlingene er indre motiverte, hvor grunnen for atferden er egen interesse og verdi knyttet til aktiviteten. Slik skolen er for elevene våre i dag, er den blitt mye kritisert for å være for prestasjonsorientert. Sælebakke (2018) skriver om økt skepsis til den økende prestasjonskulturen i skolen, som følge av mål- og resultatstyring. Bekymringen er at dette bidrar til å skape usunt stress. Et stress som oppstår når elevene stilles overfor krav og forventninger som ikke er tilpasset evner, alder, nivå og følelsesmessige behov. Informant A forteller at elevenes tilfredshet i skolen på mange måter kan ses i sammenheng med graden av opplevd mestring:

Eller tilfreds med det du gjør da, og det påvirker jo den generelle opplevelsen av livstilfredshet. Hvis du hele tiden går og føler på at dette får jeg ikke til. Så det er jo viktig å kunne kjenne på at det er noe du ikke får til noen ganger, men også det med å kunne styre det litt selv da [...] hvor mye. Hva er det jeg vil få til, hva er viktig for meg. Hva er det ikke så viktig for meg å få til.

Samtidig kan vi se at informantene mener det er sentralt at elevenes fokus i større grad bør rettes mot indre prosesser. Hva er det jeg vil få til? Hva er viktig for meg? Heller enn ytreorienterte prosesser som baserer seg på resultat- og målstyring. Gjennom dette fokuset kan en tenke seg at elevene i større grad aktiveres i læringsfremmende emosjoner. Spurkland og Lysebo (2021) sier at det er emosjonene mellom oss som åpner eller lukker læringsporten i oss. Hva læreren vektlegger i møtet med den enkelte elev, vil kunne avgjøre hvor mottakelig den enkelte elev er for læring. Det å ta emosjonene i klasserommet på alvor, vil kunne legge til rette for en stemning der hver enkelt føler seg sett og forstått. Lærers kompetanse blir viktig.

Det synes å være en overføringsverdi mellom hvordan læreren opplever tilfredshet i eget liv, og hva de tenker er tilfredshet for elevene sine. Denne bevisstheten kan tenkes å være en del av den

enkelte lærers kompetanse. Gjennom å arbeide med seg selv og egen tilfredshet vil læreren lettere kunne komme i kontakt med tilfredshet for elevene sine. Hvordan kan vi få mer tilfredse barn i skolen, heller enn hvordan kan vi få flinkere barn. Når læreren er oppriktig nysgjerrig, og innstilt på å forstå eleven, vil eleven lettere føle seg trygg og verdifull (Brandtzæg et al., 2022). Montoya (2021) viser til at det er en sammenheng mellom tilfredshet og mestring. Det essensielle her er at tilfredse elever naturlig opplever større grad av mestring i skolen. Det er dermed slik at barn som er trygge og har det godt, opplever å få til flere ting i eget liv (Montoya & Summers, 2021).

4.4.3 Tilfredshet for læreren i skolen

Ifølge Sælebakke (2018) er lærerens relasjonskompetanse en sentral del av arbeidet med det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Hun understreker at om læreren skal kunne hjelpe elevene med deres livstfredshet, må de begynne med seg selv. Å arbeide med seg selv vil kunne bidra til å bedre relasjonskvaliteten til de du har rundt seg. Det som ofte går igjen hos informantene, er at de ser betydningen av gode relasjoner i jobben sin. Dette være seg både i forhold til elevene, kollegaer og andre samarbeidspartnere. Informant A forteller at han tenker at dette har noe å gjøre med hvordan han selv har det:

Jeg opplever at det blir vanskeligere å opprette og opprettholde disse relasjonene hvis jeg går og ser meg lite tilfreds med livet mitt. Er jeg lite tilfreds, kan jeg oppleve at jeg har nok med meg selv, på en måte.

Spurkeland & Lysebo (2021) viser til en norsk undersøkelse som synliggjør at den faktoren som bidrar mest til at lærere blir værende i skolen, er gode relasjoner til elevene. En relasjonsorientert lærer vil merke at elevene verdsetter henne, og arbeidssituasjonen oppleves mer lystbetont. Lærerens tilfredshet i skolen vil dermed kanskje kunne påvirke deres evne til å opprette og opprettholde gode relasjoner, samtidig som kvaliteten av relasjonene i sin tur påvirker lærerens tilfredshet i skolen.

Moen (2016) beskriver læreres muligheter til å skape gode relasjoner i form av relasjonelle mellomrom. Det er lærerens ansvar å fylle disse mellomrommene med *trygghet, felles forståelse,*

verbalt og nonverbalt handlingsrom og læring. Samtidig sier Montoya (2021) at det er viktig at også læreren tar vare på sitt eget velvære. En ser alt for ofte at læreren ofrer eget velvære for å støtte elevene i deres emosjonelle, faglige og sosiale behov. Informant A beskriver begrensninger i egne muligheter til å fange opp elevenes signaler når hans egen tilfredshet er lav. På denne måten kan vi tenke oss til at hans evne til å benytte seg av de relasjonelle mellomrommene blir svekket. Samtidig vet vi at også hans trivsel som lærer, kan bli bedre, dersom disse benyttes på gode måter. Relasjoner er gjensidige prosesser, der du på mange måter får igjen det du gir. Her kan vi se for oss at informantens bevissthet rundt egne begrensninger i seg selv kan være nyttige for han. Det er først når vi er bevisste på egne begrensninger at vi kan forsøke å gjøre noe med dem. Informant A forteller videre at for han er det viktig å kunne skape et skille mellom hva som er han selv, og hva som er den andre. Han peker, i likhet med informant B, mot at han må finne seg strategier for å håndtere egen utilfredshet. Det er sentralt at han som lærer gjør noen grep for å øke eget velvære. Egen utilfredshet må ses på som noe som handler om han, og som er uavhengig av de elevene han møter i klasserommet. Først da kan han arbeide mot å fylle det relasjonelle mellomrommet med gode, relasjonsbyggende ingredienser.

For informant B er en del av hennes tilfredshet i skolen i stor grad forbundet med forholdet hun har til sine kollegaer. Betydningen av det miljøet den voksne har rundt seg i skolen kan dermed synes å være sentralt for tilfredshet, og videre styrke den enkelte lærers mulighet til å møte elevene på gode måter. For informant B er kollegaene og miljøet hun har rundt seg, sentralt for hennes tilfredshet. Hun forteller at det er godt når hun føler seg sett, forstått og rommet av de rundt seg:

Altså jeg var veldig åpen om livssituasjonen min. Så når de visste det, og jeg hadde to til tre kollegaer som rommet meg – og som hadde mulighet til å spørre meg hvordan jeg hadde det. Så ble det bedre for meg da. Jeg kunne si det til dem da, de dagene jeg var bekymra. Så [...] jeg vet ikke helt - det var det jeg trengte, kanskje? For å klare å stå i jobb.

Helleve et al. (2019) omtaler skolen som en emosjonell arena. Deltakerne her vil ha innvirkning på hverandres emosjonelle erfaringer. Fra lærer til lærer kan dette bety at den støtte, varme og

raushet miljøet gir, i sin tur vil kunne bidra til at den enkelte lærer i større grad er aktivert i positive emosjoner i løpet av sin arbeidshverdag. For informant B baserer dette seg på å ha kollegaer hun er trygge på. Kollegaer som synes å kunne imøtekomme hennes behov for støtte, trygghet og anerkjennelse. Samtidig kan vi se for oss at vekselvirkningen i det emosjonelle rommet vil kunne bidra til at også hun kan gi dette tilbake igjen til sine kollegaer. Spurkeland & Lysebo (2021) beskriver at gode relasjoner skaper vennlige miljøer. Miljøer der deltakerne frivillig hjelper hverandre.

4.5 Forskjellen mellom livstilfredshet og livsmestring

Mange aktører, både fra skoleledelse, lærere og foreldregrupper, har uttrykt sin skepsis til den økende prestasjonskulturen i skolen. Ifølge Madsen (2018) har denne kulturen sitt utspring i konkurransesamfunnet, der målråsonalitet, effektivitet og prestasjon har blitt avgjørende verdier. I samtidens prestasjonssamfunn har kanskje det å yte på alle arenaer blitt en automatisert verdi i seg selv. Videre ser vi at innføringen av "Livsmestring" i skolen har vært et mye omdiskutert utdanningspolitisk tiltak. Madsen (2022) problematiserer at ytterligere mer ansvar nå skal legges på individet. Hvordan har det seg at de problemer som egentlig bør løses politisk, nå blir noe barna våre selv må håndtere ved hjelp av psykologiske teknikker? Hvorfor skal vi lære de unge å takle presset, heller enn å redusere det?

Med utgangspunkt i disse betraktningene er det interessant for meg å undersøke om informantene opplever en forskjell mellom de to begrepene *livsmestring* og *livstilfredshet*. Kan det tenkes at de to begrepene har ulike signaleffekter for de mennesker som blir eksponert for dem?

4.5.1 Forskjeller mellom begrepene

Folkehelsemeldingen (Meld. St. 34 (2012-2013) s.95) legger vekt på sterkere forankring og styrking av skolen når det gjelder psykisk helse. I kraft av ny læreplan for grunnskolen settes tre tverrfaglige temaer på dagsorden. Et av disse er Folkehelse og livsmestring. I Fagfornyelsen (2020) defineres *livsmestring* som evnen til å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Evnen til livsmestring kan oppfattes som en individuell

ressurs i menneskers liv, samtidig som det også kan være et sosialt og kontekstuel fenomen. For informant C oppleves begrepet livsmestring på følgende måte:

Livsmestring er vel å kunne lære seg noen verktøy for å håndtere livet da [...] få til livet på en måte. Samtidig tenker jeg at de kan ikke mestre livene sine da. Ikke få til livet. I livsmestring ligger det en mulighet for å gjøre noe feil, i det øyeblikket du ikke opplever mestring, så må du ha gjort noe galt.

Det er tydelig at mestringsbegrepet ligger tette opp mot prestasjonsbegrepet for informanten. På denne måten kan vi tenke oss at mestring, slik ordet er tenkt, ofte henviser til mer indre prosesser. Opplevelsen av å få til noe. Informantene i studien opplever tydelig en kobling mellom opplevd mestring og tilfredshet. Spørsmålet er derfor om mestring lett assosieres med prestasjon, og at det derfor oppleves som om det inneholder større grader av forventninger og press. I dagens individrettede samtid, er det kanskje også slik at mestring er knyttet til individet. Ensom mestring, heller enn kollektiv mestring. Mestring er noe individet driver med på egen hånd. Informanten viser også til at det er lett å tenke at det er «du», altså individet selv – som har gjort noe galt når det ikke opplever mestring.

Carlquist (2015) definerer *livstilfredshet* som en vurdering av hvordan en har det i livet. Videre vil emosjonene vi opplever, eller fortolkningen av disse, kunne settes i direkte sammenheng med den tenkningsbaserte evalueringen av egen livstilfredshet. Informantene opplever begrepet livstilfredshet som mer ukjent, og undrer seg over innholdet i intervjuene. Kanskje kan det tenkes at et motsetningsforhold mellom de to er at for mestring kan vi fastsette kriterier, men at livstilfredshet har en mer naturlig subjektiv karakter. For informant A oppleves begrepet livstilfredshet på denne måten:

Livstilfredshet er å ha det godt med livet. Jeg tenker at det er rom for å gjøre feil når vi snakker om livstilfredshet. Du kan gjøre feil, men du kan være tilfreds likevel. Du kan tenke at jeg har prøvd. Jeg tenker at det er et mildere begrep, og at det favner bredere enn livsmestring.

Kanskje er det nettopp begrepets subjektive karakter som gjør at informanten opplever at det er et begrep som favner bredere. Målet om livstilfredshet er tilgjengelig for alle. Informant B sier at hun tenker at livstilfredshet er spørsmålet: «*hvordan har du det med livet nå?*». Informant C tenker på elevene sine – og sier at for henne blir dette et begrep som får henne til å undre seg over hvordan elevene har det. Ifølge Carlquist (2015) vil dette kunne ses i sammenheng med elevens emosjonelle tilstander av behag og ubehag, som i sin tur påvirker elevens opplevelse av livstilfredshet. Elever som har det godt, mestrer bedre (Montoya & Summers, 2021).

Samtidig som lærerne opplever begrepet ulikt, undrer informant A seg over hvordan forskjellen oppleves av elevene selv:

Jeg tenker at elevene hadde opplevd den forskjellen. Hadde vi spurt dem hva de legger i de ulike begrepene, tror jeg at de ville opplevd dem som forskjellige. Dette med at de kan ikke mestre livene sine når det kommer til livsmestring, mens de kan ha livstilfredshet uavhengig av hva de mestrer i livene sine. Det vil alltid være ting som du ikke mestrer i et liv. Sånn skal det være. Alle kan ikke få til alt. Så jeg tenker det, hadde du presentert disse begrepene for elevene, så tror jeg at de ville sagt at livstilfredshet er et ord som oppleves mer positivt. Ingen forventninger om mestring.

Hvordan lærerne opplever de begreper de jobber med, kan tenkes å påvirke hva de vektlegger i arbeidet med elevenes psykiske helse. Blir det en vurdering av elevenes forutsetninger for å mestre livet, eller en vurdering av hvordan den enkelte elev har det med seg selv og omgivelsene? Informantene er tydelige på at det er en sammenheng mellom mestring og livstilfredshet. Tidligere forskning underbygger sammenhengen mellom tilfredshet og mestring. Montoya (2021) påpeker at tilfredshet hos læreren naturlig vil føre til større grad av mestring i eget yrke. På samme måte som vi kan tenke oss at tilfredse elever naturlig vil oppleve større grad av mestring (Montoya & Summers, 2021).

4.5.2 Individet versus det kollektive

Madsen (2020) mener at det underliggende menneskesynet bak innføringen av folkehelse og livsmestring minner om tankegodset i den individualistiske selvhjelps litteraturen. Som eksempel på dette trekker han frem at det er barnets evne til å mestre som synes å være det sentrale i det arbeidet som nå praktiseres. I dette mener han at barnet synes å eksistere i et vakuum hvor verken klasserommet, vennegjengen eller familien eksisterer. Fokuset rettes heller mot hvordan barnet kan ta styring over tanker og følelser og selv be om hjelp – heller enn undringer rundt hva det er i miljøet rundt barnet som kan ses i sammenheng med de tanker og følelser som oppstår. Informantene i studien beskriver gjennomgående «følelsen av å ikke strekke til» som problematisk, både for egen og elevenes tilfredshet. Kan det tenkes at denne følelsen er et resultat av dette individualistiske fokuset? Et slags problematisk premiss om at det er individet det er noe galt med, og ikke de forventninger den enkelte har internalisert. Informant B sier noe om den samtiden vi lever i:

Ja, jeg tenker at det er det vi strever litt med i dag. Jeg tenker at vi så til de grader blir opplært til å tenke på oss selv. Individet er i fokus. Det kan bli for mye meg, meg, meg. I dette ligger det også en slags ensomhet da, at vi står alene i det på en måte.

Informant B forteller videre at hun ønsker seg «et samfunn der alle tenker mer på en til». Hun mener at gjennom å ta vare på de rundt deg, tar du også vare på deg selv. Informant C beskriver tilhørighet som følelsen av «å være i samme båt». Kan det tenkes at vi i dagens samfunn sitter litt for mye alene i hver vår båt?

Ifølge Spurkeland & Lysebo (2021) ligger det et potensiale for livstilfredshet i gode miljøer. I gode miljøer kan deltakerne etablere gode relasjoner til andre. Det at du har flere i båten din, kan synes viktig. Relasjoner er gjensidige prosesser, og i gode miljøer kan deltakerne ønske å frivillig hjelpe hverandre. Samtidig reduserer gode miljøer ensomhet. Ensomhet er en destruktiv tilstand som kan få store konsekvenser for den enkeltes livsmestring og psykiske helse. Ensomhet er først og fremst en relasjonell utfordring. Den handler om evnen til å kunne etablere kvalitetspregede relasjoner til mennesker i omgivelsene våre. I gode miljøer med gode relasjoner kan vi tenke oss til at deltakerne i større grad vil aktiveres i fremmede emosjoner, være seg

glede, kreativitet, åpenhet, omsorg og ømhet. Fremmende i den forstand at de stimulerer til handling, være seg læring, aktivitet og nærhet til andre mennesker. Gode miljøer stimulerer til nærhet mellom mennesker. Trygge, glade og tilfredse mennesker er bedre for andre mennesker. Mennesker som ha det godt, kan kanskje få frem det beste i den andre. Informant C sier at hun kjenner at når egen tilfredshet er lav, klarer hun heller ikke å være noe for andre. Tilfredshet som utgangspunkt vil kanskje dermed være det beste utgangspunktet for å inngå i gode relasjoner med andre, oppleve mestring i eget liv, samt bidra til deltakelse og involvering på samfunnsnivå.

Kapittel 5 Avslutning

I det følgende vil jeg komme med min konklusjon og forslag til videre forskning.

5.1 Konklusjon

Forskningsspørsmålet for denne oppgaven var som følger: «*Hvordan forstår tre lærere I grunnskolen begrepet livstilfredshet, for seg selv og for elevene sine?*». For å kunne svare på denne valgte jeg å utarbeide en intervjuguide med utgangspunkt i en forskningsforankring. Informantene i studien var tre lærere i grunnskolen som hadde et ekstra engasjement knyttet til barn og unges psykiske helse i skolen. Med utgangspunkt i kvalitativ metode ønsket jeg å komme i kontakt med deltakernes subjektive opplevelse av fenomenet «Livstilfredshet». Dette i tråd med fenomenologiske undersøkelser. Med et kvalitetsmål som baserer seg på *naturalistisk generalisering* – er det ønskelig at studien skal kunne benyttes som et tankeredskap for mennesker som arbeider i skolen. Gudmundsdottir (2001) forklarer dette som selve essensen i kvalitativ forskning. «*Thinking tools*» gir leseren muligheten til å forstå, samt erverve ny innsikt (Gudmundsdottir, 2001).

Jeg har valgt å legge frem informantenes beskrivelser med utgangspunkt i fire hovedkategorier.

1. *Lærerens forståelse av begrepet livstilfredshet*, 2. *Faktorer som påvirker livstilfredsheten*, 3. *Sammenhengen mellom lærerens livstilfredshet og elevenes livstilfredshet*, 4. *Forskjellen mellom livstilfredshet og livsmestring*.

Gjennom den første kategorien presenteres leseren for informantenes forståelse av begrepet livstilfredshet gjennom definisjoner og sentrale nøkkelord. Konklusjonene for denne kategorien er at livstilfredshet synes å være et subjektivt begrep, men samtidig med noen menneskelige fellesbetegnelser. Livstilfredshet beskrives av informantene som en emosjonell tilstand. Det å ha det godt. For informantene kan dette oppsummeres gjennom følgende nøkkelord;

behovstilfredstillelse, tempo og tilstedeværelse, gode relasjoner og aksept. Det synes å være viktig for dem å oppsøke det som gir dem *interesse, positive forventninger, tilhørighet og mestring*. Samtidig synes det å være viktig for dem å unngå det som gir *mangel på tilhørighet, følelsen av å ikke strekke til, urealistiske forventninger til dem selv, begrensinger, bekymringer og utrygghet*. Graden av ansvarliggjøring hos det enkelte individ synes også å ha betydning.

Illusjonen om at du kan kontrollere og påvirke alt i eget liv, synes å bidra til større grad av utilfredshet. Informantene finner ro og trygghet i de faktorer som oppleves som ikke-kontrollerbare, i alle fall når det kommer til måten de betrakter seg selv. Samtidig ser de også verdien av den mulighet de har for å påvirke egen livstilfredshet, spesielt i forhold til deres yrke som lærere. Informantene er tydelige på at deres livstilfredshet påvirker jobben deres, og de opplever det som viktig å ta ansvar for og jobbe med egen livstilfredshet.

Gjennom den andre kategorien presenteres leseren for sammenhengen mellom lærerens livstilfredshet og elevenes livstilfredshet. Dette med utgangspunkt i Spurkeland & Lysebo (2021) sine betraktninger rundt at det alltid er den voksne som har ansvaret i et lærer- elev forhold. Konklusjonen for denne kategorien er betydningen av gode relasjoner og miljøer for den enkelte elevs opplevelse av livstilfredshet. Det er en opplevd sammenheng mellom lærerens livstilfredshet og lærerens evne til å forstå den enkelte elev innenfra, samt være i stand til å skape emosjonelt gode relasjonsfelt for elevene i skolehverdagen. Informantene beskriver at elever som opplever seg tilfredse, vil være bedre medelever, oppleve større grad av mestring, samt være mottakelig for læring.

Gjennom den tredje kategorien presenteres leseren for den opplevde forskjellen mellom begrepene livstilfredshet og livsmestring. Med utgangspunkt i Madsen (2018) sine kritiske perspektiver på «*Livsmestring i skolen*» ble forholdet mellom individet og det kollektive drøftet. Konklusjonen for denne kategorien er at livstilfredshet og livsmestring synes å oppleves ulikt for informantene. Denne forskjellen baserer seg på at livsmestring oppleves som «*hva du får til i livet*», mens livstilfredshet oppleves som «*hvordan du har det i livet*». For å kunne fremme elevenes psykiske helse synes det å være viktig å sette søkelys på det som er rundt eleven, både relasjonene, miljøene og andre samfunnsmessige forhold. Dette fordi livstilfredshet synes å ha en stor sammenheng med det vi har rundt oss.

Det å gjennomføre et forskningsprosjekt er en læringsprosess for meg som forsker. På slutten av prosessen ser jeg derfor for meg at deler av prosjektet som kunne vært løst på andre måter. Eksempelvis er det slik at jeg kunne tenkt meg en ytterligere bredde i prosjektet ved å velge flere informanter. Valget av tre informanter begrenset dataene som ble samlet inn i noen grad. Det vil

likevel være slik at naturen til kvalitative studier er å undersøke perspektiver i dybden. På denne måten kan vi tenke oss et annet metodevalg som forutsetning for ytterligere bredde i studien. Samtidig ser jeg et stort forbedringspotensial i forhold til studiens forskningsforankring. Med mere tid til rådighet kunne jeg ha tenkt meg og fått et fyldigere kapittel med større bredde i valg av teori, offentlige dokumenter og tidligere forskning. Jeg ser at jeg med fordel kunne skrevet noe av kapittelet i etterkant av intervjuprosessen. Når det er sagt, er dette er en masteroppgave der begrensinger foreligger i form av lengde på oppgaven, samt tid til rådighet.

Etter endt forskningsprosjekt sitter jeg også igjen med flere spørsmål enn svar. For meg er dette en god ting, fordi jeg tenker at prosjektet har stimulert min nysgjerrighet til videre forskning. Jeg kjenner på et sterkt ønske om å komme i kontakt med elevenes egen stemme, gjennom å undersøke hva livstilfredshet er for dem. Samtidig er jeg veldig interessert i å ytterligere utforske de muligheter og det potensialet som ligger i emosjoner i det pedagogiske erfaringsrommet. Emosjonenes kraft i form av å både hemme og fremme læring, men også de relasjoner vi har til andre mennesker. Det er interessant for meg å tenke på det potensialet som ligger i emosjonsfokuserede skoler. Dette tror jeg handler mye om kunnskap, men også bevissthet og refleksjon. Videre tenker jeg at det potensialet som ligger i gode felleskap er verdt å undersøke når det kommer til det enkelte menneske sin livstilfredshet.

Referanseliste

Bech, E.M., Godrim, F., Groot, A. og Rønsholdt, J. (2015): *Relationspsykologi i praksis*.

København: Dafolo forlag.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students'

autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory

perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756. [https://doi.org/10.1002/1098-](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)

[237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)

Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2022). *Se eleven innenfra - relasjonsarbeid og*

mentaliserings på barnetrinnet. Oslo: Gyldendal akademisk.

Carlquist, E. (2015). *Well-being på norsk*. Oslo: Helsedirektoratet.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø - medvirkning og trivsel*. Oslo:

Gyldendal akademisk.

Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion*

and Health, 23(3), 197–203. <https://doi.org/10.1007/BF00990785>

Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen - en emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget: Oslo.

Gudmundsdottir, S. (2001). "Narrative research on school practice," in Handbook of research on teaching, ed. V. Richardson (New York, NY: MacMillan), 226–240.

Helleve, M., Lintorp, T. S., & Martiniussen. (2019). *Å utvikle seg i rollen som veileder - om den emosjonelle dimensjonen ved veiledninga*. Oslo: Pedlex.

Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet.

Hjardemaal, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I., & Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kleven, T. A., & Hjardemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Madsen, O. J. (2014). *Det er innover vi må gå - en kulturpsykologisk studie av selvhjelp*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon*. Oslo: Universitetsforlaget .

Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen - rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus Forlag AS.

Meld St. 34 (212-2013): *Folkehelsemeldingen. God helse - felles ansvar*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.

Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev relasjoner - en fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Montoya, A., & Summers, L. L. (2021, Februar). 8 dimensions og wellness for educators. *The Learning professional*, ss. 50- 62.

NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2015:8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Næss, S. (2001, juni 20). Livskvalitet som psykisk velvære. *Tidsskriftet den norske legeforening*, s. 5.

Næss, S., Moum, T. & Eriksen, J. (2011). *Livskvalitet - forskning om det gode liv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om elevenes skolemiljø*. (LOV-1998-07-17-61.) Lovdata.

<https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>

Postholm, M. B. (2021). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J., & Lysebo, M. D. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Steinar Kvale, S. B. (2018). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen - et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.


Wikiart. (2020 , April 23). *Wikiart*. Retrieved from Wikiart: <https://www.wikiart.org/en/paul-gauguin/road-in-tahiti-1891>

Willcox, G. (1982). The Feeling Wheel A Tool for Expanding Awareness of Emotions and Increasing Spontaneity and Intimacy. *Transactional Analysis Journal*, 12(4), 274-276.

World Health Organization. (2021). Comprehensive mental health action plan 2013–2030. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/345301>.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste



[Meldeskjema](#) / [Livstillfredshet i skolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 589765	Vurderingstype Standard	Dato 25.10.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Livstillfredshet i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig
Sultana Ali Norozi

Student
Frida Hårstad

Prosjektperiode
22.08.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverntjenestens regelverk.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke

behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Lærer

Som vedlegg til denne intervjuguiden finner du et informasjonsskriv med samtykkeskjema. Herunder vil du få en kort presentasjon av meg selv og hensikten med prosjektet. Jeg vil i tillegg gi deg en innføring i prosjektets informasjonssikkerhet. Dette innbefatter bruk av lydopptak, anonymisering samt bearbeiding og oppbevaring av informasjon fra deg som informant.

Bakgrunn

- 1) Hvilken utdanning har du?
- 2) Hvilken yrkeserfaring har du?
- 3) Hvor lenge har du jobbet i skolen?

Livstilfredshet

Hvordan forstår tre lærere i grunnskolen begrepet livstilfredshet, for seg selv og for elevene sine?

Jeg ønsker i det følgende å undersøke hva livstilfredshet betyr for deg og hvordan det kommer til syne i ditt liv. Videre ønsker jeg å undersøke hvordan dette synet implementeres i din hverdag som lærer i klasserommet, samt hva du tenker om livstilfredshet i forhold til den enkelte elev. Det er viktig for meg å understreke at det ikke finnes en fasit, men at det er nettopp din forståelse og opplevelse som er det interessante for meg i dette prosjektet. Samtidig har jeg som forsker forståelse for at temaet vi beveger oss inn på, for noen kan oppleves privat, og det er derfor viktig for meg å understreke at du selv velger hvor mye du ønsker å dele om deg selv og ditt liv.

Deg og din livstilfredshet

- 4) Hva betyr begrepet livstilfredshet for deg?
- 5) Hva er livstilfredshet for deg i ditt liv?
- 5) Når opplever du deg mest tilfreds med livet?
- 6) Når opplever du deg minst tilfreds med livet?
- 7) Hva er det som gjør at du opplever høy grad av livstilfredshet i ditt liv?

- 8) Hva er det som gjør at du opplever lav grad av livstilfredshet i ditt liv?
- 9) Når du tenker på faktorer som bidrar til din livstilfredshet, er det en forskjell på kontrollerbare og ikke-kontrollerbare faktorer? Hvis ja, hvordan? Hvis nei, hvorfor?
- 10) Gjør du en personlig innsats for å øke din opplevelse av livstilfredshet, og hva er eksempler på dette?

Din livstilfredshet og jobben din

- 11) Hva tenker du at livstilfredshet er for elevene dine?
- 12) Hvilke indre og ytre kjennetegn tenker du kan indikere høy/lav grad av livstilfredshet hos elevene dine?
- 13) Tenker du at din livstilfredshet påvirker elevenes livstilfredshet? Hvis ja, hvordan? Hvis nei, hvorfor?
- 14) Hvordan tenker du at høy/lav grad av livstilfredshet påvirker jobben din?
- 15) Hvordan tenker du at høy/lav grad av livstilfredshet påvirker dine relasjoner med elevene, foreldrene, kollegaer ol.?
- 16) Hva mener du er forskjellen mellom begrepene livsmestring og livstilfredshet?

Avslutning

Avslutningsvis vil du som informant få muligheten til å komme med eventuelle tilleggsopplysninger som kan være av interesse eller betydning for prosjektet. Som deltaker i dette prosjektet får du muligheten til å lese gjennom transkripsjonsnotatene når de er ferdige, slik at du kan sikre at du er korrekt sitert. Jeg vil med dette takke for at du har deltatt som informant i prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan forstår tre lærere i grunnskolen begrepet livstilfredshet, for seg selv og for elevene sine?»

Bakgrunn og formål

Jeg heter Frida og er masterstudent i «Rådgivning for barn og unge» ved NTNU i Trondheim. Kommende semester skal jeg skrive en masteroppgave med temaet «Livstilfredshet i skolen». Oppgaven tar utgangspunkt i at målet om livstilfredshet for den enkelte elev - i større grad kan tenkes å virke helsefremmende enn målet om livsmestring for den enkelte elev. Formålet med studien er å få tak i lærerens forståelse av begrepet livstilfredshet, for seg selv og for elevene sine. På denne måten håper jeg at forskningen skal kunne være nyttig for den enkelte lærerens arbeid med seg selv og sine relasjoner til elevene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er NTNU (Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet), institutt for lærerutdanningen, som er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å besvare denne problemstillingen ønsker jeg å intervjuere lærere i på grunnskolenivå.

Utvalget mitt vil bestå av tre lærere med ulike bakgrunn og roller i skolen.

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet med bakgrunn i din erfaring som lærer i grunnskolen. Dine erfaringer knyttet opp mot relasjonsarbeid i skolen er viktig, men også dine personlige preferanser i forhold til begrepet livstilfredshet. Dette med utgangspunkt i at relasjoner er en gjensidig prosess, og at det er den voksne som har relasjonsansvaret i møte med barn og unge. Formålet er så å se på hvordan lærerens livsverden er av betydning for måten læreren møter den enkelte elev på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, avtaler vi et intervju. Intervjuet vil ha en tidsramme på cirka 45 minutter. Det er ønskelig at det gjøres et lydopptak av intervjuet. Disse lydopptakene vil senere bli transkribert, og som informant skal du ha muligheten til å kvalitetssikre innholdet i disse transkriberingene. Tidspunkt og sted for intervjuet vil være i tråd med dine ønsker.

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. Du kan trekke det skriftlig, enten pr brev eller på e-post. 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 vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlig institusjon er det kun jeg (Frida) og min veileder som vil ha tilgang til innsamlet data. Alle personopplysninger og innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt. Du vil ikke bli gjenkjent i oppgaven.
- All oppbevaring av elektroniske data vil være passordbeskyttet, og vil også bli slettet etter prosjektets slutt.
- Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger.
- Jeg vil skriftliggjøre intervjuet, men uten nedtegning eller oppbevaring av personopplysninger som navn, alder, bosted eller geografisk lokalisert arbeidssted.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når forskningsprosjektet avsluttes senest 30.juni 2023. Notater og lydopptak vil da bli slettet og data blir anonymisert. Deltakere i studien vil ikke kunne gjenkjennes ved publisering. All oppbevaring av elektroniske data vil være passordbeskyttet, og vil også bli slettet etter prosjektets slutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- 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 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, kan du ta kontakt med:

- Frida Hårstad (student)

Mob.: 930 56 241

E-post: frida.haarstad@fosenskole.no

- Sultana Ali Norozi (veileder)

E-post: sultana.a.norozi@ntnu.no

- Thomas Helgesen (personvernombud ved NTNU)

Mob.: 930 79 038

E-post: 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) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Frida Hårstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i semistrukturert intervju
- at det blir brukt båndopptaker

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Eksempel på koding

Kategori	Underkategori	Sentrale koder
<p>Lærerens forståelse av begrepet livstilfredshet</p>	<p>Definisjoner</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Å ha det bra - Å ha det trygt - Å ha gode dager - Å ha gode relasjoner - Å være i nuet - Fravær av smerte - Å være fornøyd med livet - Fravær av bekymring - Å vite hvor du skal hen i livet - Å ha det lett inni meg - En følelse av behag, og fravær av ubehag - Å komme seg greit gjennom hverdagen.
<p>Lærerens forståelse av begrepet livstilfredshet</p>	<p>Sentrale stikkord</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo - Tilstedeværelse - Trygghet - Lytte - Smile - Åpenhet - Mestring - Behovstilfredsstillelse - Annerkjennelse - Helse
<p>Faktorer som påvirker livstilfredsheten</p>	<p>Faktorer som påvirker positivt</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Egen evne til å håndtere det jeg ikke mestrer - En opplevelse av å takle utfordringer i livet - Å gjøre ting jeg finner interesse i - At de rundt meg har det bra - Å kunne bidra til felleskapet - Å glede meg til ting som skal skje - Å bare være, ikke gjøre - Å treffe folk som jeg har avslappa følelser rundt - Å kunne si noe til omgivelsene om hvordan det er å være meg - At andre mennesker rommer meg - Å oppfylle grunnleggende behov: mat, penger, trygghet og lignende.

