

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Maria Rønning

Masteroppgave

**Angst eller befrielse? Muligheter og  
begrensninger ved  
livsmestringsundervisning i KRLE-faget**

Anxiety or liberation? Opportunities and limitations of life skills in  
Knowledge of Christianity, Religion, Philosophies of life and  
Ethics (CRPE)

Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn

2023

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på livet som student etter fem fine år på lærerutdanningen. Arbeidet har vært tidkrevende og til tider frustrerende, men også lærerikt. Jeg sitter igjen med mye nyttig kunnskap som jeg uten tvil vil få bruk for videre i læreryrket, og et håp om at andre også kan dra nytte av oppgaven min. Det er en stor lettelse å endelig kunne levere inn en ferdig masteroppgave, selv om jeg vet jeg kommer til å savne studentlivet.

Jeg vil gjerne takke alle de gode vennene jeg har fått i løpet av studiet. Takk for fem fine år sammen. Studietiden hadde ikke vært det samme uten dere. Jeg vil også takke mine medstudenter på KRLE-studiet, Amund, Martin og Sturla, for godt samarbeid, gode samtaler og enda bedre pauser. Takk til familien min og kjæresten min for alle støttende ord i løpet av studiet, og spesielt i arbeidet med denne masteroppgaven. Dere har vært gode å ha når ting har vært vanskelig.

Til slutt ønsker jeg å rette en spesiell takk til min veileder ved Høgskolen i Innlandet, Cathrine Felix. Takk for oppmuntring, støtte og verdifulle tilbakemeldinger gjennom hele prosessen.

Hamar, mai 2023

Maria Rønning

---

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>II</b>
<b>Norsk sammendrag</b> .....	<b>VI</b>
<b>Engelsk sammendrag (abstract)</b> .....	<b>VII</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Temaets aktualitet .....	2
1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling .....	3
1.3 Avgrensninger og begrepsavklaring .....	5
1.4 Oppgavens oppbygging.....	5
<b>2. Teoretisk forankring</b> .....	<b>7</b>
2.1 Folkehelse og livsmestring.....	8
2.1.1 Ulike perspektiver på livsmestring.....	10
2.1.2 Hvorfor livsmestring?.....	11
2.1.3 Muligheter i livsmestringsundervisning.....	12
2.1.4 Lærerens rolle.....	13
2.1.5 Om, av og gjennom livsmestring.....	14
2.1.6 Myndiggjøring og kontrollplassering.....	15
2.2 <i>The capability approach</i> .....	16
2.3 <i>Mestring</i> .....	19
2.3.1 Banduras teori om forventning og mestring.....	19
2.3.2 Human agency.....	21
2.4 <i>Anerkjennelse</i> .....	22
2.5 <i>Sosiokulturelt perspektiv</i> .....	23
2.6 <i>Filosofi</i> .....	24
2.6.1 Eksistensiell filosofi .....	25
2.6.2 Aristoteles og livsmestring.....	26
2.6.3 Aristoteles: Den gylne middelvei .....	27
2.6.4 Mindfulness .....	28
2.6.5 Et kritisk blikk på mindfulness.....	28
2.6.6 Filosofi med barn.....	29
<b>3. Tidligere forskning</b> .....	<b>30</b>
3.1 <i>Salutogenese</i> .....	30

---

3.2	<i>Utdanning i psykisk helse (UPS)</i> .....	31
3.2.1	Trondheimsprosjektet .....	31
3.2.2	Forskningen .....	32
3.2.3	Resultatene etter UPS .....	32
3.2.4	Oppsummering av Trondheimsprosjektet .....	34
3.3	<i>Drama og livsmestring</i> .....	34
3.4	<i>Muntlig fortelling som verktøy for livsmestring</i> .....	36
<b>4.</b>	<b>Metode</b> .....	<b>38</b>
4.1	<i>Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ramme</i> .....	38
4.2	<i>Dokumentanalyse</i> .....	40
4.2.1	Kvalitativ innholdsanalyse .....	40
4.2.2	Reliabilitet og validitet .....	41
4.2.3	Overføringsverdi.....	42
4.2.4	Innsamling av materiale .....	43
4.2.5	Utfordringer ved bruk av innholdsanalyse som metode .....	43
4.3	<i>Innholdsanalyse av Overordnet del og læreplanen i KRLE</i> .....	44
4.3.1	Refleksjon av forforståelse .....	46
4.3.2	Folkehelse og livsmestring i Overordnet del.....	46
4.3.3	Folkehelse og livsmestring i KRLE .....	47
4.3.4	Kjerneelementer i KRLE.....	47
4.3.5	Fagets relevans og sentrale verdier.....	48
4.3.6	Kompetansemål i KRLE etter 10. trinn .....	49
<b>5.</b>	<b>Praktiske undervisningsmetoder</b> .....	<b>51</b>
5.1.1	Filosofisk samtale .....	51
5.1.2	Drama som læringsform i livsmestringsundervisning.....	54
<b>6.</b>	<b>Presentasjon av funn</b> .....	<b>57</b>
6.1	<i>Funn fra innholdsanalysen av Overordnet del og læreplanen i KRLE</i> .....	57
6.1.1	Oppsummering av funn .....	60
6.2	<i>Hva blir elevenes utbytte av de ulike metodene?</i> .....	61
6.2.1	Utforskning av eksistensielle spørsmål og svar.....	61
6.2.2	Trygg identitet gjennom drama .....	61
6.2.3	Etisk refleksjon gjennom filosofisk samtale.....	62
<b>7.</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>63</b>
7.1	<i>Mestring, livsmestring og selvoppfatning</i> .....	63
7.1.1	The capability approach.....	65

---

7.2	<i>Undervisning i livsmestring</i> .....	67
7.2.1	Elevenes utbytte av undervisningen .....	70
7.3	<i>Hvorfor undervise i livsmestring?</i> .....	72
7.3.1	Læreplanens intensjon .....	73
7.4	<i>Debatten om livsmestring og psykisk helse i skolen</i> .....	73
7.5	<i>Potensielle utfordringer</i> .....	75
<b>8.</b>	<b>Oppsummering og konklusjon</b> .....	<b>77</b>
8.1	<i>Refleksjoner og forslag til videre forskning</i> .....	78
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>80</b>

## Norsk sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er livsmestring i KRLE. Studiens formål er å undersøke følgende problemstilling: *Hvordan undervise i livsmestring i KRLE-faget på ungdomstrinnet?* For å svare på problemstillingen har det blitt utført en kvalitativ dokumentanalyse av kapitlet om folkehelse og livsmestring i Overordnet del av læreplanen og av læreplanen i KRLE, med vekt på fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, kapitlet om folkehelse og livsmestring og kompetansemålene etter 10. trinn. Oppgaven er avgrenset til å ta for seg de delene av KRLE-faget som har med etisk refleksjon og filosofi å gjøre. Analysen bygger på en hermeneutisk tilnærming. Formålet med analysen er å undersøke hva styringsdokumentene sier om hva livsmestring er, og om de gir noen føringer for hvordan det skal undervises om temaet. Deretter presenteres to forslag til undervisningsmetoder som kan anvendes i livsmestringsundervisning i KRLE. Disse metodene er filosofisk samtale og dramatisering, og de er valgt basert på funnene fra dokumentanalysen. Tidligere forskning om livsmestringsundervisning i skolen viser at bruk av drama i skolen kan bidra til at elevene utvikler en trygg identitet, som er helt sentralt innenfor livsmestring i KRLE. Gjennom deltakelse i filosofisk samtale får elevene øvelse i refleksjon – en ferdighet som trekkes frem både i KRLE, men også i øvrige deler av læreplanverket. For å belyse problemstillingen ytterligere er følgende forskningsspørsmål benyttet: *Hva blir elevenes utbytte av de ulike metodene?*

Oppgavens teoretiske rammeverk består av litteratur knyttet til mestring, livsmestring, psykisk helse, anerkjennelse, sosiokulturelt læringssyn og filosofi. Studien presenterer også fire tidligere forskningsprosjekter som er aktuelle innenfor livsmestring og psykisk helse. Studiens funn viser at styringsdokumentene ikke gir noen føringer for hvordan det skal undervises i livsmestring. Kapitlene om folkehelse og livsmestring i Overordnet del og i KRLE sier hva livsmestring er, men overlater det til læreren å avgjøre hvordan det konkret skal undervises om temaet.

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

**English title:** Anxiety or liberation? Opportunities and limitations of life skills in Knowledge of Christianity, Religion, Philosophies of life and Ethics (CRPE)

The topic of this thesis is life skills in CRPE. The purpose of the study is to explore the following research question: *How to teach life skills in the CRPE subject in lower-secondary school?* In order to answer this question, it has been used a qualitative document analysis of the chapter about public health and life skills in the Core Curriculum and of the curriculum in CRPE, with an emphasis on the subject's relevance and central values, core elements, the chapter about public health and life skills and the competence aims after 10<sup>th</sup> grade. This study has been limited to examining those parts of the CRPE curriculum in which ethical reflection and philosophy are central aspects. The analysis is based on a hermeneutic approach, aiming to investigate what the governing documents say about life skills education and if they provide any guidance on how to teach the topic. There has been presented two teaching methods that can be used in life skills education in CRPE: philosophical conversation and dramatization. These methods have been chosen based on the results from the document analysis. Previous research on life skills education in school shows that dramatization can contribute to the development of a secure identity, which is essential within life skills education in CRPE. Through participation in philosophical conversation, students get to practice reflection – a skill that is highlighted in both CRPE and other parts of the curriculum. To further illuminate the research question, the following question has been used: *What is the outcome for the pupils using these two methods?*

The theoretical framework of this thesis includes literature related to mastery, life skills, mental health, acknowledgement, socio-cultural learning and philosophy. The study also presents four previous research projects that examines mental health and life skills education. The results of this study indicate that the governing documents do not provide any guidance on how to teach life skills in education. The chapters about public health and life skills in the Core Curriculum and the curriculum in CRPE describe what life skills education is, but leave it up to the teacher to decide how to teach the topic.





---

# 1. Innledning

Når elever arbeider med temaer eller problemstillinger som krever kompetanse fra flere ulike fag, kalles det tverrfaglighet (Viig et al., 2021, s. 23). De nye læreplanene har tre tverrfaglige temaer som berører sentrale samfunnsutfordringer. Disse skal inn i hvert fag på skolen. De tre tverrfaglige temaene er demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtlige temaer skal ta for seg aktuelle samfunnsutfordringer som krever innsats fra det enkelte mennesket og fellesskapet. Elevene inviteres til å se seg selv i en større sammenheng, og som en del av et større fellesskap. Alle de tre temaene omtales først i Overordnet del av læreplanverket, og utdypes videre i læreplaner for de ulike fagene (Klomsten, 2022, s. 246-247).

Individualisering er en økende trend i samfunnet, og det anses derfor som viktig å gi elevene kompetanse til å ta ansvarlige valg i livet. Kunnskap om blant annet kropp og helse, og herunder psykisk helse, er områder der det er nødvendig med større fokus i skolen. Derfor anbefales det å vektlegge et folkehelse- og livsmestringsperspektiv i fag der det er hensiktsmessig og relevant (NOU 2015: 8, s. 50). Økende tilfeller av utfordringer knyttet til psykisk helse viser viktigheten av at barn og ungdom lærer å ta vare på egen helse. Individualisering som trekk ved samfunnsutviklingen gir relevans for elevenes motivasjon og mestringsopplevelse i forbindelse med å ta ansvar for sitt eget liv (NOU 2015: 8, s. 52).

I KRLE handler temaet folkehelse og livsmestring om at elevene skal få utforske eksistensielle spørsmål og svar. Arbeidet med faget skal gi elevene kunnskap om menneskeverdet og hvordan dette forankres i ulike religioner og livssyn. Faget bidrar til å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger som gjelder identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I Overordnet del av læreplanen heter det at temaet folkehelse og livsmestring skal gi kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Aktuelle områder innenfor temaet er blant annet psykisk helse, verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Elevenes forståelse av problemstillinger knyttet til det store temaet folkehelse og livsmestring vil kreve kunnskap fra flere fag (Viig et al., 2021, s. 23).

Et av kjerneelementene i KRLE-faget tar for seg utforskning av eksistensielle spørsmål og svar. Dette kjerneelementet går blant annet ut på at det skal gis rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I Opplæringslovens formålsparagraf står det blant annet at elevene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne mestre sine liv (Opplæringsloven, 1998, §1-1).

## 1.1 Temaets aktualitet

Folkehelse og livsmestring gir gode rammevilkår for å arbeide med sosial og emosjonell læring i skolen. Dette er sentralt for psykisk helse. Læring om følelser og relasjoner kan bidra til at elever får utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som er avgjørende for å mestre sine liv. Skolen anses som en sentral arena for å jobbe med ferdigheter som er relevante for å håndtere de utfordringene en møter på i løpet av livet (Klomsten, 2022, s. 247).

En rapport fra Folkehelseinstituttet fra 2018 viser at psykiske lidelser er utbredt i den norske befolkningen. Ifølge rapporten er de vanligste lidelsene blant barn og ungdom angst, atferdsforstyrrelser og affektive lidelser, også kalt stemningslidelser (Reneflot et al., 2018, s. 7). Rapporten viser en bekymringsfull økning i andelen unge jenter som oppgir et høyt nivå av psykiske plager. Ifølge rapporten er det vanskelig å konkludere sikkert med hva som er årsakene til økningen (Reneflot et al., 2018, s. 8). Dette viser at ungdommens psykiske helse har utviklet seg i negativ retning. Disse tallene viser at det er viktig å ta tak i tematikken.

Avgjørelsen om at folkehelse og livsmestring skulle inn i alle fag på skolen, førte til mange positive reaksjoner. Samtidig var det flere som var skeptiske. Hensikten med temaet er at elevene skal få kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, at de skal bli godt rustet til å håndtere ulike utfordringer de vil møte på i løpet av livet, og at de skal fungere godt i samhandling med andre. Likevel er det enkelte som stiller seg kritisk til å ha livsmestring som et så tydelig fokus i skolen. I januar 2021 skrev forskning.no en artikkel om tematikken. Journalisten Marte Dæhlen (2021) hadde snakket med flere som stilte seg kritiske til livsmestringsfokuset i skolen. De mente at fokuset var lagt på feil sted, og at det fremsto som at formålet med å inkludere livsmestring i timeplanen var å endre elevene i stedet for å gjøre endringer i skolen. Artikkelen nevner at slik det ser ut nå, rettes fokuset mot å gi elever de ressursene de trenger for å håndtere stressende situasjoner, i stedet for å jobbe for å gjøre situasjoner som skaper stress mindre stressende. Det kommer også frem meninger om at de elevene som vil ha best utbytte av livsmestringsundervisningen på skolen, vil være de allerede

---

ressurssterke elevene. For de svake elevene derimot, vil et økt fokus på livsmestring i skolen kun fremstå som enda en ting de er nødt til å mestre. Artikkelen nevner også at det blir feil å ansvarliggjøre barn og unge for deres egne psykiske plager, og sier at ressursene heller burde brukes målrettet mot de som trenger det mest (Dæhlen, 2021).

Til tross for delte meninger om temaets plass i skolen og enkeltes bekymringer overfor de svake elevene, er det blitt bestemt at temaet skal inn i alle fag. Jeg ønsker i denne oppgaven å drøfte hvilke metoder og hvilket innhold som er mest hensiktsmessig for å fremme innøvelse og læring i livsmestring. Jeg vil også se på de ulike argumentene for og imot å inkludere dette temaet i skolefagene. Går det egentlig an å lære livsmestring? Blir man noen gang ferdig utlært? Og hva er argumentene for å *ikke* fokusere på livsmestring i undervisningen? Hvordan skal det gå med oss hvis vi ikke klarer å mestre våre liv?

Skolen er et viktig sted der barn og unge skal utvikle den kunnskapen og de ferdighetene de trenger for å være i stand til å mestre sine liv og til å delta i fellesskapet. På den ene siden kan skolen legge til rette for muligheter til at elevene opplever mestring, og på den andre siden kan skolen være et sted der elever opplever faglige og sosiale nederlag (Klomsten, 2022, s. 247). Livsmestring i skolesammenheng handler om det å lære seg å kunne påvirke faktorer som har betydning for å mestre sitt eget liv. Enkelte tolker det slik at barn og unge dermed skal læres opp til selv å bære ansvaret for dette, og er dermed kritiske til fokuset på livsmestring (Klomsten, 2022, s. 253).

## 1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

I denne masteravhandlingen skal følgende problemstilling undersøkes: *Hvordan undervise i livsmestring i KRLE-faget på ungdomstrinnet?* For å kunne svare på problemstillingen, utføres en kvalitativ innholdsanalyse av kapitlet om folkehelse og livsmestring i Overordnet del og læreplanen i KRLE. Her inngår KRLE-fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, kapitlet om tverrfaglige temaer og kompetansemålene etter 10. trinn. Etter analysen er gjennomført, presenteres to forslag til undervisningsmetoder. Disse metodene er valgt ut på bakgrunn av funnene som ble gjort i analysen av styringsdokumentene. Deretter drøftes følgende forskningsspørsmål: *Hva blir elevenes utbytte av de ulike metodene?*

Bakgrunnen for valg av tema og problemstilling kommer av at de tverrfaglige temaene som omtales i Fagfornyelsen har fått et stort fokus i lærerutdanningen. Læreplanverket gir ingen

konkrete føringer for hvordan det skal arbeides med temaene i de ulike fagene. Resultatet av dette har gitt bakgrunnen for valget av metode for prosjektet. Jeg har valgt innholdsanalyse av læreplanen i KRLE og av Overordnet del fordi jeg ønsker å undersøke hva slags retningslinjer disse styringsdokumentene gir når det gjelder arbeid med livsmestring i undervisningen. KRLE-faget har fått tildelt få undervisningstimer til rådighet, sammenlignet med andre fag. Selv om antall kompetansemål er redusert siden LK06, har faget fremdeles et oppdrag om å gi elevene kompetanse innenfor en rekke omfattende temaer. Det kan derfor oppleves som en enorm utfordring å skulle inkludere undervisning i et omfattende emne som livsmestring i tillegg, når det er så lite tid til disposisjon. Likevel sies det at de tverrfaglige temaene skal inkluderes i fagene der det er relevant. Jeg ønsker dermed å undersøke hvilke deler av KRLE-faget som er aktuelle i forbindelse med livsmestring. Temaet trenger ikke – og skal ikke – komme *i tillegg* til de andre temaene faget skal ta for seg. Det handler om å lære seg til å se sammenhengen mellom de ulike temaene.

I denne masteravhandlingen ønsker jeg å studere ulike sider ved undervisning i og om livsmestring i skolen og hvilke muligheter og begrensninger undervisningen har. Jeg ønsker å undersøke ulike arbeidsmetoder som kan anvendes i arbeidet med temaet, særlig i KRLE, og hvilke metoder som vil gi det beste grunnlaget til å mestre livet. Jeg vil undersøke dette i lys av teori, med vekt på blant annet Martha Nussbaum og Amartya Sens *capability approach*, Albert Banduras teori om mestring, Axel Honneths teori om anerkjennelse, Lev Vygotskys teori om sosiokulturelt læringssyn og den proksimale utviklingszone og Aristoteles' syn på lykke.

Fagfornyelsen gir lærerne et oppdrag om å undervise i de tverrfaglige temaene. Med de nye, åpne kompetansemålene, kan det være utfordrende å sette sammen undervisningsopplegg og vite hva som bør vektlegges og hvilke metoder som skal brukes. Med den nye læreplanen ble det bestemt at de tverrfaglige temaene skal inn i undervisningen, men hva sier læreplanen egentlig at undervisningen om disse temaene skal inneholde? Det er et behov for å vite hvordan det skal undervises i disse temaene. Mitt ønske for denne masteroppgaven er at den kan være et bidrag for andre lærere til hvordan det kan arbeides med livsmestring innenfor KRLE-faget.

---

## 1.3 Avgrensninger og begrepsavklaring

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i KRLE-faget. Store medisinske leksikon definerer folkehelse slik:

Folkehelse er helsetilstanden i ei avgrensa befolkning, eit land eller ein region. Folkehelsa er noko anna og meir enn summen av helsetilstanden til dei enkelte innbyggjarane. Omgrepet tek òg opp i seg økonomiske, fysiske, psykiske og miljømessige forhold som påverkar helsetilstanden. (Nylenna et al., 2023)

Livsmestring dreier seg ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 13) om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for individets mulighet til å mestre sitt eget liv. Det er hovedsakelig denne definisjonen jeg kommer til å forholde meg til i denne masteravhandlingen. Oppgaven avgrenses til å handle om livsmestring og hvordan en kan undervise om temaet, hovedsakelig innenfor filosofidelen av faget. Årsaken til at hovedfokuset er blitt lagt på livsmestringsdelen av det tverrfaglige temaet, er at jeg ønsker å fokusere på individnivået. Livsmestring dreier seg om hvordan individet kan mestre sitt eget liv, mens folkehelse omfatter hele fellesskapet. Mye av litteraturen jeg har lest i forbindelse med prosjektet fokuserer på livsmestringsdelen av det tverrfaglige temaet. I tillegg er de kompetansemålene som er aktuelle innenfor folkehelse og livsmestring i KRLE mest knyttet opp mot livsmestring. Folkehelsen virker å få noe mindre plass.

KRLE er en forkortelse for kristendom, religion, livssyn og etikk. Det ligger i fagets navn at faget skal ta for seg en rekke temaer. Dette førte til at det måtte gjøres nok en avgrensning. I denne oppgaven vektlegges de delene av faget som har med etikk, identitetsbygging, samtale, eksistensielle spørsmål og psykisk helse å gjøre. De delene av faget som tar for seg religion og livssyn, har ikke fått en plass i denne oppgaven. Det kunne likevel vært interessant å inkludere disse elementene når det skal forskes videre på dette området.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

I dette første kapitlet av oppgaven har jeg gjort rede for formålet med oppgaven og bakgrunnen for valget av tema og problemstilling, og vist til de aktuelle styringsdokumentene. Jeg har gjort rede for temaets aktualitet, og gjort en avgrensning av oppgaven.

I de to neste kapitlene vil jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske forankring og tidligere forskning som er relevant for oppgavens tema. Den teoretiske forankringen har vært med på å danne grunnlaget for hva jeg har valgt å fokusere oppgaven min på.

I kapittel 4 legger jeg frem de metodiske valgene jeg har tatt. I dette kapitlet innleder jeg med å gjøre rede for hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ramme for forskningen. Metoden jeg har benyttet meg av er dokumentanalyse, nærmere bestemt innholdsanalyse, som går under kategorien kvalitativ forskning. Her legger jeg frem en analyse av det som omhandler livsmestring i Overordnet del og læreplanen i KRLE, med fokus på ungdomstrinnet og kompetansemålene etter 10. trinn.

I kapittel 5 presenteres to undervisningsmetoder som kan anvendes i livsmestringsundervisningen. Valget av arbeidsmetoder baserer seg på hva styringsdokumentene sier om undervisning i livsmestring. I kapittel 6 presenteres funnene som ble gjort i innholdsanalysen og i presentasjonen av undervisningsmetoder. I kapittel 7 drøftes funnene opp mot den teoretiske forankringen og tidligere forskning som ble presentert i kapittel 2 og 3. I tillegg drøftes elevenes utbytte av å arbeide med undervisningsmetodene som ble presentert i kapittel 5. Avslutningsvis gis det en oppsummering og en konklusjon på problemstillingen, samt refleksjoner og innspill til videre forskning.

---

## 2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske bakgrunn. Kapitlet er delt i seks. Jeg innleder med å vise til litteratur knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, før det spisses inn mot livsmestring. Her vektlegges litteratur som handler om hvorfor det er viktig med et større fokus på livsmestring i skolen, og det gjøres rede for ulike perspektiver når det gjelder det økte fokuset. Det er også blitt inkludert en del om hvem det er som skal drive livsmestringsundervisningen, og hva som er viktig i undervisning om psykisk helse og livsmestring. Videre presenteres Martha Nussbaum og Amartya Sens liste over menneskelige evner som har betydning for ethvert menneskeliv, kalt *the capability approach*.

I en oppgave om livsmestring er det naturlig å komme inn på mestringsteori. I den tredje delen blir derfor Albert Banduras teori om forventning og mestring presentert. Anerkjennelsesteori har også fått en plass i oppgavens teoretiske rammeverk. Anerkjennelse handler om muligheter for fri selvrealisering. Teorien tar også for seg forutsetningen for at et menneske kan bli en aktør i sitt eget liv (Jordet, 2020, s. 24), slik Bandura også poengterer i sin mestringsteori. Dette er helt sentralt innenfor livsmestringstematikken.

Videre kommer jeg inn på Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, som blant annet tar for seg hva barn er i stand til å lære seg på egen hånd, og hva de kan lære ved å få hjelp av andre. Er det mulig å lære seg å mestre livet alene, uten hjelp og veiledning fra andre?

Folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema som i denne oppgaven skal knyttes til KRLE. For å gi oppgaven en fagdidaktisk retning, knyttes livsmestring opp mot konkrete temaer som går under KRLE-faget. Her hadde det vært mulig å velge ulike retninger innenfor faget, ettersom faget skal ta for seg flere omfattende temaer. Oppgavens teoretiske forankring når det gjelder litteratur innenfor KRLE-emnet, er avgrenset til å dreie seg om det som har med filosofi å gjøre. Herunder presenteres Aristoteles, samt eksistensiell filosofi. Aristoteles hadde tanker om lykke og hva som fører til det gode liv, og mye av hans tenkning er relevant, også den dag i dag. Eksistensiell filosofi, eller eksistensialisme, handler om de store spørsmålene ved livet, og er dermed aktuelt i forbindelse med livsmestring innenfor KRLE. I denne sammenhengen blir ferdigheten mindfulness nevnt. Mindfulness er et omdiskutert tema, men det regnes som en ferdighet som kan knyttes til livsmestringstematikken, og er derfor inkludert i oppgaven.

## 2.1 Folkehelse og livsmestring

Bakgrunnen for at det ble bestemt at folkehelse og livsmestring skal inn i de nye læreplanene har sammenheng med en økning i psykiske plager blant unge de siste årene. Tanken var at livet blir enklere å mestre dersom man har god psykisk helse (Larsen, 2020). Med Fagfornyelsen har det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring fått mye oppmerksomhet – spesielt livsmestringsbegrepet. Mens noen ser livsmestring i skolen som en mulighet til å fokusere mer på hvordan enkeltmennesker skal mestre livet, er andre skeptiske og setter spørsmålstegn ved om dette i det hele tatt skal ha en egen plass i skolen. Likevel påpekes det at livsmestring alltid har vært skolens fremste oppdrag (Heimburg & Ness, 2020, s. 9).

FN og Verdens helseorganisasjon hevder at god psykisk helse ikke er det samme som fravær av psykiske plager. Det handler derimot om et politisk, psykososialt og økonomisk miljø som gjør at individer og grupper kan leve verdige liv, med de samme rettighetene som alle andre, og der alle kan få utfoldet sitt potensial. Helse og livskvalitet påvirkes av sosiale og økonomiske forhold, der utdanning, yrke og inntekt spiller en vesentlig rolle. På individnivå er det en del variasjoner, men dersom vi ser på gjennomsnittet, viser det en tydelig trend. OECD-rapporter og nasjonal statistikk viser at én av ti norske ungdommer faller utenfor samfunnet, og deltar ikke aktivt i verken utdanning, arbeid eller øvrig samfunnsliv. Disse tallene fortsetter stadig å øke. Dette er både et samfunnsøkonomisk og et etisk problem som krever virkemidler og strategier både på individ-, gruppe- og samfunnsnivå (Heimburg & Ness, 2020, s. 10).

Ungdata har utført undersøkelser som viser at norsk ungdom stort sett har det bra, og flertallet melder at de har god fysisk og psykisk helse, og at de er optimistiske med tanke på egen fremtid. Samtidig viser undersøkelsene at det også er systematiske forskjeller knyttet til hvordan ungdommer med ulik sosial bakgrunn har det, hva de bruker fritiden sin på og hvordan de opplever å mestre skolehverdagen og livet for øvrig. Nyere undersøkelser viser at økningen av psykiske utfordringer hos barn og ungdom ikke kun kan forklares ved sosiale ulikheter. Undersøkelsene viser at stadig flere unge opplever høy grad av stress, ensomhet og sosialt press på mange områder, noe som gir negative konsekvenser for deres psykiske helse. Livsmestring kan derfor sies å være mer aktuelt nå enn noen gang. Fokuset på folkehelse og livsmestring i Fagfornyelsen viser at det er behov for et mangfold av tilnærminger til å skape livsmestring og muligheter for et godt liv (Heimburg & Ness, 2020, s. 10-11).



---

Ifølge Verdens helseorganisasjon gir det god psykisk helse å få realisere sitt eget potensial, mestre livet og å bidra i samfunnet. Verdens helseorganisasjon hevder at helse ikke er å leve «det gode liv», men å leve gode liv til tross for stressende eller utfordrende livsbetingelser. Utfordringer og motgang er helt normalt i alle menneskers liv. Det å leve et godt liv innebærer dermed å håndtere denne motgangen og de utfordringene som oppstår (Uthus, 2017, s. 19). Marit Uthus viser til Aaron Antonovskys teori om salutogenese. Salutogenese er en teori som beskriver «det som bringer helse». Utgangspunktet for teorien handlet om hva det er som gjør at mennesker klarer å håndtere utfordringer i livet, og fremdeles bevare en god psykisk helse (Uthus, 2017, s. 19). Denne forståelsen av psykisk helse bringer inn viktige perspektiver for alle som jobber med barn og ungdom. Hva trenger de for å kunne håndtere livets utfordringer? (Uthus, 2021, s. 38).

Folkehelse og livsmestring gir gode rammer for å arbeide med sosial og emosjonell læring i skolen, noe som er sentralt for psykisk helse. Læring om følelser og relasjoner kan bidra til at elever utvikler holdninger, kunnskap og ferdigheter som er avgjørende for å mestre sine liv i en kompleks verden (Klomsten, 2022, s. 247). Livsmestring i skolen kan fort virke som en enkeltstående universalferdighet man kan lære seg gjennom undervisning, og som senere skal gjøre at man er ferdig rustet for livet (Madsen, 2020, s. 11). De nye læreplanene er blitt kritisert av fagfolk for å mangle tydelige kompetansemål som hjelper skolene å forvalte folkehelse og livsmestring og prioritere psykisk helse. Dermed er det en viss usikkerhet knyttet til hvordan livsmestring skal implementeres i den norske skolen (Madsen 2020, s. 17).

Lærerne må oppleve at det settes av tid til å jobbe med folkehelse og livsmestring i fagene og på tvers av fagene. For å unngå at undervisningen blir oppstykket, og at ansvaret for de tverrfaglige temaene blir plassert i enkelte fag eller hos bestemte faglærere, bør lærerne gjøre seg kjent med kompetansemålene for andre fag, også de fagene de selv ikke underviser i. For at dette skal la seg gjøre på en god måte, må lærerne samarbeide i årsplanleggingen slik at de arbeider med de tverrfaglige temaene parallelt i undervisningen av enkeltfag og på tvers av fag (Viig et al., 2021, s. 25).

### 2.1.1 Ulike perspektiver på livsmestring

Livsmestring er et tvetydig begrep, og det kan ha ulik betydning hos blant annet teoretikere, filosofer eller religioner. Derfor vil jeg nå redegjøre kort for ulike perspektiver på livsmestring.

Den kristne kirken har de siste årene rettet fokus mot at trosopplæringen ikke kun skal dreie seg om å gi barn og ungdom kunnskap om kristendommen. Trosopplæringen skal også gi fellesskap og tilhørighet, hjelp til å tolke livet i relasjon til Gud, til seg selv og til andre mennesker, og å gi støtte til å utvikle nødvendig kompetanse og ressurser som behøves for å håndtere livets utfordringer (Jordheim, 2019, s. 70).

Innenfor buddhismen står meditasjon sentralt. Meditasjon kan på mange måter knyttes til mindfulness – en ferdighet som handler om å utvikle et perspektiv som kan bidra til positiv håndtering av livet (Dyrdal, 2021, s. 120). Mer om dette vil jeg komme nærmere inn på senere i oppgaven. Knut A. Jacobsen & Notto R. Thelle (1999, s. 234) skriver i sin bok om hinduismen og buddhismen at meditasjon innenfor buddhismen handler om ettertanke og refleksjon. Man mediterer over livet, over hellige tekster og over trossannheter. Målet med meditasjonen er innsikt og oppvåkning. Hensikten med meditasjon er å rense sinnet og skape sinnsro og konsentrasjon som er nødvendig for at noe nytt skal bli til.

Innenfor filosofi, nærmere bestemt eksistensiell filosofi, nevner Erik Brøntveit og Knut Duesund (2010, s. 121) to tenkere som er blant de mest representative for eksistensfilosofien på 1900-tallet: tyskeren Martin Heidegger og franskmannen Jean Paul Sartre. Både Heidegger og Sartre sier at mennesket velger sitt liv og sin identitet, og at vi blir summen av våre valg. Mennesket må skape seg selv og meningen med sitt liv gjennom sine valg (Brøntveit & Duesund, 2010, s. 121). Vi er nødt til å ta ansvar for våre handlinger og våre valg, og skape mening selv.

Livsmestring kan tolkes som en prosess. Prosessen går fra det vi har lært til selve livsmestringssituasjonen og til konsekvensene situasjonen medfører. Det er et mønster i prosessen fra det vi har med oss, til hva vi gjør og hvilke konsekvenser det får. Dette kan sammenlignes med slik filosofien studerer etiske situasjoner ut fra konsekvensetikk og sinnelagsetikk. Livsmestringsprosessen omhandler mening, forståelse, forandring og håndtering. Andre begreper som knyttes til livsmestring er verdier, selvbilde, trygghet, holdninger og helse. Konsekvensene sier noe om måten livsmestringssituasjonen håndteres på, og knyttes gjerne til begreper som mening, livskvalitet, selvfølelse og trivsel. En

---

gjennomgående faktor i livsmestringsprosessen er balansen mellom livsmestringen mellom det sosiale og det individuelle (Haukeland, 2021, s. 174-175).

Hva menes med begrepene verdier, selvbylde, trygghet, holdninger, helse, mening, livskvalitet, selvfølelse og trivsel? Store norske leksikon definerer begrepene slik: «En verdi er kvaliteten ved noe, det som er godt ved noe. En tings verdi sies gjerne å bestemme dens viktighet med hensyn til hvordan vi bør gjøre våre vurderinger og beslutninger» (Sagdahl, 2019). Selvbylde defineres som den generelle oppfatningen en person har om seg selv. Personens selvbylde gir en oppsummering av hva vedkommende mener om seg selv (Svartdal, 2020a). Det norske akademis ordbok definerer trygghet som det å være sikker og det å være overbevist om at man kan stole på noe eller noen, og at man er beskyttet fra fare (NAOB, 7. april 2023). En holdning er «en betegnelse for en tendens til å tenke, føle og handle positivt eller negativt overfor noe, som bestemte objekter, mennesker, ideer, verdier og lignende» (Svartdal, 2020b). Helse er et tvetydig begrep, men brukes som oftest som motsetningen til sykdom. Helse handler om forutsetningene for å holde seg frisk og for å unngå å bli syk (Braut, 2022). Mening defineres som en tanke, en oppfatning eller en fornuftig sammenheng (Teigen & Alnes, 2022). Livskvalitet er en betegnelse på velferd eller det å ha et godt liv. Livskvalitet kan knyttes til begrepet eudaimonia, som stammer fra klassisk gresk filosofi. Eudaimonia innebærer en forståelse av velferd som selvrealisering og utvikling av det menneskelige potensial (Barstad, 2019). Livskvalitet og trivsel handler om en opplevelse av å ha det godt og fungere godt. Trivsel og livskvalitet handler om hva som gjør livet godt å leve, og knyttes ofte til lykkebegrepet (Nes, 2015). Begrepet selvfølelse forklares av Ulrik Malt (2020) som en opplevelse av ens eget vesen som noe som er atskilt fra andre vesener av samme art, eller en følelsesmessig opplevelse av sin egen identitet i et bestemt øyeblikk. Begrepet henviser også til en kontakt man har med sine egne sterke og svake sider. Denne kontakten er med på å gjøre at personen føler seg trygg i samspill med andre mennesker. Selvfølelse er en vurdering av egen verdi, uavhengig av prestasjoner (Malt, 2020).

### **2.1.2 Hvorfor livsmestring?**

Ifølge Inger Karin Røe Ødegård og Tori Virik Nøvik (2019, s. 13) handler livsmestring om bevisstgjøring og øvelse i hvordan man kan møte og håndtere ulike situasjoner som oppstår i livet. For at dette skal være mulig, er det behov for å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper et menneske til å takle disse ulike situasjonene på best mulig måte. Det er snakk om håndtering av medgang og motgang, personlige utfordringer, endringer,

vanskelige hendelser og konflikter så godt det lar seg gjøre. Læreplanen gir skolen et oppdrag om å legge til rette for at elevene utvikler verktøyene gjennom å oppleve mestring. Det er naturlig at man av og til opplever ulike former for ubehag eller stress, men dersom store deler av hverdagen består av ubehagelige opplevelser, vil dette være ødeleggende. Skolen må ha som mål å normalisere slike følelser gjennom å gi elevene de riktige forutsetningene for å håndtere dem (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 13). Det å lære barn og ungdom ulike mestringsstrategier anses som en god investering for fremtiden. Ungdommen vil ta med seg disse strategiene videre inn i voksenlivet, og dermed kunne mestre alt fra arbeid, sosiale relasjoner og familieliv bedre. I tillegg vil det ha en positiv effekt på deres evne til å mestre skolearbeid og relasjoner bedre her og nå (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 13).

Utgangspunktet for introduksjonen av de tre tverrfaglige temaene er nye samfunnsutfordringer i en verden som er i rask endring, både sosialt, politisk og teknologisk. De tverrfaglige temaene vil være med på å bidra til å utvikle elevenes evne til omstilling og gi dem kompetanse til å ta selvstendige valg og bli aktive samfunnsdeltakere. Disse temaene peker utover klasserommets vegger og krever innsats og engasjement, både fra enkeltmennesker og fra fellesskapet. Slik sett er de tverrfaglige temaene sterkt knyttet skolens dannelsingsoppdrag (Viig et al., 2021, s. 21-22). Lærere som møter elever daglig, kan avdekke psykiske plager tidlig, og tverrfaglig samarbeid kan bidra til at barn og unge får den hjelpen de trenger før plagene utvikler seg til mer alvorlige lidelser (Mælan & Tjomsland, 2021, s. 79).

### **2.1.3 Muligheter i livsmestringsundervisning**

Arbeid med livsmestring i skolen gir anledning til å la elevene samtale om ulike temaer som har med helse og livsmestring å gjøre, blant annet psykisk helse. Dette er et tema som er spesielt sentralt for ungdommen i dag. Selv om fokuset ofte rettes mot dårlig helse eller psykiske utfordringer, er det minst like viktig å formidle for de unge at psykisk helse også dreier seg om tilfredshet med livet, muligheter til å realisere sine evner, å mestre utfordringer som oppstår i hverdagen, og spesielt evnen til å bidra med noe fruktbart for fellesskapet. Her understrekes viktigheten av å formidle at mennesker kan leve gode liv til tross for stress og utfordringer. Når oppmerksomheten flyttes vekk fra problematiseringen av psykisk helse, kan det bidra til at elevene får et psykisk løft. Med vekt på en mer positiv tilnærming kan kunnskap om en selv og eget potensial føre til økt grad av mestring. Gjennom livsmestringsarbeid i skolen får barn og unge mulighet til å lære å stole på at de selv er i stand til å ta valg som er

---

bra for dem, og det blir mulig å innta rollen som «aktør i eget liv», slik blant annet Bandura vektlegger (Klomsten, 2022, s. 260).

#### **2.1.4 Lærerens rolle**

Det er lærerne som får hovedansvaret for å integrere livsmestringstematikk i fagene sine. For å realisere visjonen om en helsefremmede skole, er lærerne nøkkelpersonene. Det er avgjørende at lærerne er rustet til å påta seg det mandatet de er satt til å utføre (Klomsten, 2022, s. 271). Ifølge Klomsten er det mange lærere som opplever usikkerhet rundt slik tematikk, og de etterspør ressurser som kan tas i bruk når det skal arbeides med psykisk helse i skolen. De er opptatt av samarbeid med kollegaer og skoleledelsen for å lykkes med å gjøre livsmestring og psykisk helse til en del av skolehverdagen (Klomsten, 2022, s. 271).

Kunnskap om livsmestringstematikk samt hvordan man bør legge opp undervisningen i møte med elever er viktig, spesielt når vi vet at det har betydning for elevene hvem det er som formidler undervisningen om slik tematikk. For elevene er det viktig at læreren har kunnskap om livsmestring og psykisk helse, men det er minst like viktig at læreren fremstår som en tillitsperson som de kan stole på. Relasjonskompetanse fremstår som spesielt viktig i denne undervisningen, fordi det handler om det som foregår på innsiden, altså om følelser og tanker. Lærerens kommunikasjonsferdigheter og relasjonskompetanse spiller en stor rolle for hvor godt hun kan lykkes i arbeidet med livsmestring i skolen. Det skal sies at lærere ikke skal innta rollen som terapeuter, men det er likevel vesentlig at lærere er i stand til å samtale om tematikk som relateres til livsmestring og psykisk helse (Klomsten, 2022, s. 272).

Det finnes ulike oppfatninger og forventninger til hva som er lærerens oppgave. Læreren er nødt til å bevege seg fra den tradisjonelt styrende formidlerrollen til den støttende veilederrollen, slik at elevene blir mer selvstyrte og kan ta en aktiv rolle i læringsarbeidet. Lærerrollen må endres i takt med elevenes behov og forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 233).

I begynnelsen av en læringsfase kan elevene føle seg avhengig av læreren, fordi de mangler nødvendig kompetanse, motivasjon og tro på seg selv. I denne fasen er det derfor et behov for at læreren tar styringen og gir støtte og oppmuntring til elevene. Dette er både for å sikre at elevene opplever mestring, men også for at de skal oppleve at oppgavene har en mening eller en hensikt. I situasjoner hvor elevene er motiverte og har tro på å mestre en oppgave, men mangler nødvendige ferdigheter og kunnskaper, vil det fremdeles være behov for at læreren

tar en viss styring i undervisningen. Likevel vil elever i en slik situasjon være mindre avhengige av at læreren bruker mye tid på å motivere dem (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 233).

Læreren skal i størst mulig grad veilede elevene slik at de når bestemte mål, men uten å gjøre elevene avhengig av læreren. Skolen skal arbeide for å skape selvstendige individer, og lærerens oppgave vil i mindre grad handle om å hjelpe elevene med å nå bestemte mål, men heller å hjelpe dem med å reflektere over egen læring, slik at de beveger seg i en retning der de blir mer autonome. Læreren forlater altså formidlerrollen til fordel for veilederrollen, noe som fører til at elevenes rolle endrer seg fra en passiv læringsrolle til en mer aktiv læringsrolle (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 234).

Arbeid med folkehelse og livsmestring i skolen innebærer at lærere skal undervise om tanker, følelser og psykisk helse. Det kan ha konsekvenser for undervisningen dersom lærere er usikre på om de har tilstrekkelig kompetanse til å undervise i denne tematikken. Det kan tenkes at enkelte lærere ikke føler seg komfortable med å snakke om følelser i undervisningssammenheng. Undervisning som tar for seg sensitiv tematikk, kan utgjøre en utfordring i situasjoner hvor læreren mangler kunnskap eller ikke evner å se elevene. Dette understreker viktigheten av å ha lært hvordan man bør nærme seg slik tematikk, og hvordan man snakker om tanker og følelser i klasserommet. I denne sammenhengen har både lærerens faglige kompetanse og lærerens personlige ferdigheter betydning. Med det som bakgrunn er det god grunn til å anta at skolene er ulikt rustet til å håndtere oppgaven med å implementere folkehelse og livsmestring i undervisningen (Klømsten, 2021, s. 211).

### **2.1.5 Om, av og gjennom livsmestring**

Skolen dreier seg om mer enn ren overføring av kunnskap. Arbeidet som foregår i skolen dreier seg om å utvikle hele mennesker, slik at de blir i stand til å leve gode liv (Stray & Sætra, 2016, s. 16). Mary Brekke (2010) skriver i sin bok om dannelse i skolen og lærerutdanningen at dannelse er avhengig av at en lærer *om* noe, men at det er like viktig at en lærer *av* og *gjennom* noe. Det er først da at en tilegner seg en ny tenke- og væremåte, og at man får et nytt blikk på verden (Brekke, 2010, s. 42). Dette stiller høye krav til læreren. Slik undervisning forutsettes av at læreren har høy faglig kompetanse, og at hun har evne til å velge ut emner og undervisningsmetoder som kan gi den ønskelige læringen (Brekke, 2010, s. 42). Dette kan overføres til livsmestringsundervisning. Elever vil ha større utbytte av

---

livsmestringsundervisning som bygger på det å lære av eller gjennom noe, fremfor å stadig lære *om* livsmestring. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapitlet der jeg drøfter teorien og den tidligere forskningen opp mot mine funn i dette prosjektet. Da skal jeg drøfte elevenes utbytte av ulike arbeidsmetoder som kan anvendes i livsmestringsundervisningen.

### 2.1.6 Myndiggjøring og kontrollplassering

Hvis samfunnet gir rom for selvbestemmelse og vi føler oss styrket og myndiggjort, vil det føre til at vi opplever oss tryggere, sterkere og mer selvstendige. En økt tro på oss selv vil bedre sjansene for at vi når de målene vi setter oss (Manger & Wormnes, 2015, s. 66).

Selvtillit i øyeblikket vil forutsi fremtidig suksess. Begrepet selvtillit uttrykker hvilken makt og selvbestemmelse individet har over sine ferdigheter og sin egen livssituasjon. Styrking av kontroll, økt makt over en selv og aktiv påvirkning av og myndighet over egen livssituasjon betegner innholdet i begrepet myndiggjøring. (Manger & Wormnes, 2015, s. 66)

Manger og Wormnes (2015, s. 67) hevder at myndighet rommer en individuell og en strukturell dimensjon. *Den individuelle dimensjonen* dreier seg om prosesser som har til hensikt å øke individets kontroll over sitt eget liv. Målet er å skape individer med økt kunnskap og ferdigheter, i tillegg til en bedre selvoppfatning. Barrierer mot selvrealisering må identifiseres og begrenses, og autonomi anses som et behov som må oppfylles.

*Den strukturelle dimensjonen* tar for seg samfunnsstrukturer og maktforhold som opprettholder ulikhet, urettferdighet og manglende mulighet til å ta kontroll over sitt eget liv. Det sentrale innen myndiggjøring er å kunne se en sammenheng mellom enkeltindividets livssituasjon og de strukturelle eller samfunnsmessige forholdene det befinner seg innenfor. Ved økt myndiggjøring vil livskvaliteten til den enkelte øke. Myndiggjøring bidrar til økt mulighet til å ta kontroll over ulike forhold i dagliglivet, samt å nå de målene som bedrer livskvaliteten. Individet blir mer bevisst på hvordan det skal ta makten over sitt eget liv, og vite hva og hvem som kan være med å bidra i dette arbeidet. Enkeltindividet vil i økt grad være herre over sitt eget liv og sine ressurser, samtidig som respekten for andres selvbestemmelse også styrkes i myndiggjøringsprosessen. Toleransen for andre menneskers valg og meninger vil økes, i tillegg til økt gjensidig respekt (Manger & Wormnes, 2015, s. 67-68).

Kontrollplassering er et begrep som først ble introdusert av Julian Rotter i 1954. Begrepet viser til i hvilken grad mennesker opplever at de kan kontrollere det som skjer med dem.

Mennesker som har det som kalles en høy indre kontrollplassering opplever at det som skjer med dem, hovedsakelig skyldes egne handlinger. På motsatt side vil mennesker med ytre kontrollplassering hevde at det er ytre faktorer som bestemmer det som skjer med dem. Manger og Wormnes (2015, s. 96) bruker følgende eksempel for å forklare forskjellen mellom indre og ytre kontrollplassering: En elev som sier hun gjorde det bra på en prøve fordi hun er god i faget, har en høy indre kontrollplassering. Dersom eleven hadde ment at hun gjorde det bra av årsaker som skyldes noe utenfor henne selv, som for eksempel at hun hadde ren flaks, at hun var heldig med oppgaven, ville hun vist en høy grad av ytre kontrollplassering. (Manger & Wormnes, 2015, s. 96).

Både myndiggjøring og kontrollplassering kan knyttes til en opplevelse av å ha kontroll. Myndiggjøring bidrar blant annet til økt kontroll, og kontrollplassering handler om evnen til å kunne kontrollere det som skjer med en. Myndiggjøring kan bidra til økt grad av kontrollplassering. På samme måte kan mangel på myndiggjøring føre til lavere grad av kontrollplassering. Når et individ opplever at det har god kontroll over livet sitt, vil dette kunne bidra til at individet får en bedre selvoppfatning. Dersom man på motsatt side mangler myndiggjøring, kan dette føre til lav grad av kontrollplassering og dermed bidra til dårligere selvoppfatning, som igjen kan føre til at man ofte er avhengige av andre.

## 2.2 The capability approach

Den amerikanske filosofen Martha Nussbaum og den indiske økonomen Amartya Sen presenterer *the capability approach*, oversatt til kapabilitetsinnfallsvinkelen på norsk. Beretningen om menneskelige evner blir brukt til å svare på spørsmål om blant annet hva levestandarden er og hva livskvaliteten er. The capability approach er en tilnærming som redegjør for en sammenligning mellom individer på tvers av nasjoner med tanke på hvor godt de har det (Nussbaum, 2001, s. 217). Kort forklart er the capability approach en liste over kapasiteter som mennesker trenger for å mestre livet.

The list is supposed to be a focus for political planning, and it is supposed to select those human capabilities that can be convincingly argued to be of central importance in any human life, whatever else the person pursues or chooses. The central capabilities are not just instrumental to further pursuits: They are held to have value in themselves, in making a life fully human. (Nussbaum, 2001, s. 223)



---

Listen er altså ment å være et fokus når det gjelder politisk planlegging. I tillegg er den ment til å velge ut de menneskelige evnene som har sentral betydning i ethvert menneskeliv. Disse evnene anses å ha verdi i seg selv, for å kunne gi et fullverdig liv (Nussbaum, 2001, s. 223). Listen består av ti punkter: 1) *life*, 2) *bodily health*, 3) *bodily integrity*, 4) *senses, imagination and thought*, 5) *emotions*, 6) *practical reason*, 7) *affiliation*, 8) *other species*, 9) *play* og 10) *material* (Nussbaum, 2001, s. 223-225).

Jeg vil kort redegjøre for de ti punktene, før jeg ser grundigere på de punktene som er aktuelle for oppgavens tema.

Punkt 1 handler om muligheten til å leve et normalt langt liv, altså at man ikke dør tidligere enn forventet. I tillegg handler det om å leve et liv som ikke er redusert til et liv det ikke er verdt å leve. Punkt 2 handler om å ha god fysisk helse. Punkt 3 handler om å ha muligheten til å bestemme over sin egen kropp, og det å blant annet kunne bevege seg fritt uten å være i fare for å bli utsatt for vold eller overfall av noen som helst slags art. Punkt 4 går ut på at man skal ha mulighet til å bruke sansene og tankene og samtidig bli beskyttet av ytringsfriheten. Punkt 5 handler om følelser, og at man skal kunne uttrykke alle slags følelser, uten å få sin følelsesmessige utvikling ødelagt av frykt og angst. Dette er avgjørende for menneskets følelsesmessige utvikling. Punkt 6 handler om praktisk fornuft og tar for seg muligheten til å kunne danne seg en oppfatning av hva som er det gode, og å engasjere seg i kritisk refleksjon når det gjelder å planlegge livet. Dette innebærer både beskyttelse av samvittighetsfrihet og religionsfrihet. Punkt 7 handler om tilhørighet. Dette punktet deles i to: vennskap og respekt. Når det gjelder tilhørighet og vennskap, handler dette om å leve med og for andre mennesker, evnen til å vise omsorg for andre, å kunne sette seg inn i andres situasjon og ha medfølelse for sine medmennesker. Tilhørighet og respekt handler om det å bli behandlet som et verdig menneske. Dette innebærer at man ikke skal oppleve å bli diskriminert på bakgrunn av blant annet rase, kjønn, etnisitet, religion eller nasjonal opprinnelse. Punkt 8 handler om å kunne leve i et samspill med dyr og naturen. Punkt 9 handler om muligheten til å leke, le og holde på med fritidsaktiviteter. Til slutt, punkt 10, som handler om kontroll over omgivelsene. Dette punktet deles i to: det politiske aspektet som dreier seg om retten til politisk deltakelse, og det materielle aspektet som handler om muligheten til å ha eiendom og retten til arbeid (Nussbaum, 2001, s. 223-225).

Alle punktene har en sentral betydning for et menneskeliv (Nussbaum, 2001, s. 225). I forbindelse med temaet for oppgaven, velger jeg å fokusere på punkt 5 om følelser, punkt 6

om evnen til å danne seg en oppfatning av det gode, punkt 7 om tilhørighet og punkt 9 om muligheten til å leke og drive med fritidsaktiviteter (Nussbaum, 2001, s. 224-225).

Punkt nummer 5 sier at det er viktig å kunne uttrykke alle slags følelser (Nussbaum, 2001, s. 224). Noe lignende finner vi under folkehelse og livsmestring i Overordnet del. Der står det blant annet at håndtering av tanker og følelser går under temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Punkt nummer 6 handler om praktisk fornuft og det å kunne danne seg en oppfatning av hva som er det gode, samt engasjere seg i kritisk refleksjon når man skal planlegge livet (Nussbaum, 2001, s. 224). Dette kan knyttes til kompetansemålet i KRLE som handler om at elevene skal lære seg å reflektere over eksistensielle spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8), og til kapitlet om folkehelse og livsmestring i KRLE, hvor det står at elevene skal reflektere over etiske problemstillinger knyttet til identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Det kan også knyttes til Aristoteles og filosofien. For Aristoteles er det å oppnå lykke det største og viktigste målet av alle. Ifølge ham kan et menneske bare bli lykkelig og oppnå «det gode liv» dersom det virkeliggjør sin menneskelige form (Olsholt & Schjelderup, 2021, s. 56). Axel Honneths anerkjennelsesteori gjør seg også gjeldende her. Ifølge Honneth er anerkjennelse av stor betydning når det gjelder menneskets mulighet til fri selvrealisering (Jordet, 2020, s. 24). Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

Punkt nummer 7 om tilhørighet handler blant annet om evnen til å vise omsorg, og det å sette seg inn i andres situasjon (Nussbaum, 2001, s. 224). Dette er relevant i forbindelse med kjerneelementet i KRLE-faget som handler om å kunne ta andres perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Punkt nummer 9 handler om muligheten til å leke og holde på med fritidsaktiviteter (Nussbaum, 2001, s. 225). Senere i oppgaven vil jeg presentere en arbeidsmetode som kan anvendes når det skal undervises i livsmestring. Denne metoden åpner for nettopp det å bruke en form for lek på en slik måte at elevene ikke bare lærer om livsmestring, men også gjennom livsmestring. I kapittel 7 drøftes det teoretiske rammeverket opp mot funnene som gjøres i dokumentanalysen. Der vil jeg gå grundigere til verks i å undersøke sammenhengen mellom *the capability approach* og læreplanverket.

---

## 2.3 Mestring

Læreplanen trekker frem en trygg identitet og et positivt selvbilde som et ønsket mål for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 19) skriver at det er tre aspekter ved selvoppfatning: selvvurdering, selvverd og mestringsforventning. En positiv selvoppfatning anses som en viktig forutsetning for god psykisk helse, og også for å fungere som en aktør i sitt eget liv. Elevenes selvoppfatning utgjør psykologiske betingelser for å fungere som aktør i eget liv. Utviklingen av elevenes selvoppfatning er et resultat av både de faglige og sosiale erfaringene de gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 19).

Selvoppfatningen danner grunnlaget for menneskets opplevelse av mental helse og god livskvalitet. Det å ha en positiv selvoppfatning anses som avgjørende for at unge skal mestre sitt eget liv (Sørensen et al., 2020, s. 99). Samtidig har en opplevelse av mestring en betydning for et individs selvoppfatning (Manger & Wormnes, 2015, s. 31). En elev kan for eksempel ha en positiv skolefaglig selvoppfatning, men en negativ sosial selvoppfatning. Sistnevnte kan komme av at eleven betrakter seg selv som upopulær blant sine medelever. Både den sosiale og den skolefaglige selvoppfatningen kan endres, både i positiv og negativ retning (Manger & Wormnes, 2015, s. 32). Elever som har en negativ selvoppfatning på et bestemt område, kan ofte se ut til å overse eller fornekte endringer som skjer i positiv retning. Dette skyldes sannsynligvis at endringene ikke stemmer overens med elevens selvoppfatning. Dersom selvoppfatningen skal kunne endres, kreves det tålmodighet (Manger & Wormnes, 2015, s. 33).

### 2.3.1 Banduras teori om forventning og mestring

Å ville mestre er et genuint menneskelig behov (Manger & Wormnes, 2015, s. 19). Mennesker har alltid forsøkt å kontrollere hendelsene som påvirker livene deres (Bandura, 1997, s. 1). Albert Bandura bruker begrepet self-efficacy, som på norsk oversettes til forventning om mestring. Han gir følgende definisjon av begrepet: «Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s. 3). Oversatt til norsk handler dette om troen på egne evner til å organisere og utføre handlinger som kreves for å oppnå gitte prestasjoner. Videre skriver Bandura at menneskers egne forventninger om mestring påvirker innsatsen de legger ned i gitte situasjoner, hvor lenge de holder ut når de møter motgang, om tankemønstret deres er til

hjelp eller ikke og hvor mye stress og depresjon de opplever i forbindelse med å takle oppgaven de står ovenfor (Bandura, 1997, s. 3).

Ifølge Bandura vil en positiv forventning om mestring bygges opp gjennom å gi en person ekte mestringsopplevelser fra dette området, altså opplevelser som er direkte knyttet til aktiviteten eller faget som personen ønsker å styrke. En elevs forventning om at hun er kompetent nok til å utføre en bestemt oppgave, er i stor grad lært gjennom hennes fortolkninger av tidligere forsøk på å klare samme type oppgave. Tidligere opplevelser av mestring på et bestemt område, vil øke forventningen om fremtidig mestring av oppgaver innen samme område. På samme måte vil tidligere forsøk som anses som mislykkede, redusere forventningen om mestring (Manger & Wormnes, 2015, s. 116-117). I skolen er det avgjørende for en positiv mestringsforventning at elevene gradvis får mer utfordrende oppgaver som bygger på kunnskap de har fra før. En positiv selvoppfatning innenfor et bestemt område utvikles som et resultat av at det bygges opp forventning om å mestre ulike oppgaver innen dette området. Når vi lykkes med oppgaver, bygges det opp en forventning om å mestre lignende oppgaver i fremtiden. Dersom vi gjentatte ganger opplever at vi feiler, vil dette undergrave forventningen om mestring, spesielt hvis vi ikke har etablert en noenlunde positiv forventning om mestring fra før. Bandura advarer likevel mot å la elever kun oppleve enkle veier til suksess. Årsaken er at dette kan medføre at eleven etter hvert forventer å lykkes uten anstrengelse, som igjen kan føre til at de lett kan gi opp når de møter motstand. Når vi møter utfordringer og motgang, er dette naturlige trinn i en læreprosess som forteller oss at suksess i de fleste tilfeller krever innsats og utholdenhet. Det er viktig at barn og ungdom lærer seg å se på utfordringer som muligheter for å lære hvordan de kan snu nederlag til seier ved å ta større kontroll over handlinger og situasjoner (Manger & Wormnes, 2015, s. 117-118).

Ifølge Bandura vil mestringsforventningene være basert på fem ulike typer informasjonskilder: tidligere erfaring, vikarierende erfaring, verbal overbevisning, emosjonelle forhold og personens tolkning. Den første typen informasjonskilde går ut på at man har tidligere erfaring med mestring på et bestemt område. Den andre typen kilde handler om vikarierende erfaring, altså at man har sett andre som det er naturlig å sammenligne seg med, utføre samme oppgave. Slike rollemodeller har særlig stor innvirkning på unge mennesker. Den tredje typen kilde handler om verbal overbevisning. Det vil ikke kun være egne erfaringer som har innvirkning på våre forventninger om mestring. Støtte og oppmuntring fra andre mennesker har stor betydning. Den fjerde informasjonskilden, er emosjonelle forhold som er knyttet til handlingen eller resultatet. For eksempel vil det ha negativ innvirkning

---

dersom en elev sliter med angst for å ikke lykkes med en bestemt oppgave. Den femte og siste informasjonskilden Bandura vektlegger når det gjelder forventning om mestring, er personens tolkning av sine egne prestasjoner. På dette området finnes det likheter mellom Bandura og *attribusjonsteorien* (Imsen, 2020, s. 363). I 1958 skrev sosialpsykologen Fritz Heider en bok der han la grunnlaget for attribusjonsteorien. Denne teorien beskriver hvordan mennesker forklarer sine egne og andre menneskers holdninger og handlinger. Teorien handler om opplevelser av årsaker til handlinger, seire og nederlag, og hvordan de ulike opplevelsene får innflytelse på motivasjon og prestasjoner (Manger & Wormnes, 2015, s. 96).

Bandura er opptatt av hvordan vi forholder oss til situasjoner som oppfattes som utfordrende. Han observerer at måten vi forholder oss til en situasjon på, knyttes både til evnen vi har til å påvirke elementer i situasjonen vi befinner oss i, samt troen på disse evnene. Bandura ønsker å komme frem til at vi må gå inn i en situasjon med åpenhet for det vi kan gjøre noe med, og det vi ikke kan gjøre noe med. Hvordan vi håndterer en situasjon, vil ha betydning for hvordan vi forholder oss til nye situasjoner i fremtiden. Høy mestringstro kan ha positiv innvirkning på håndtering av situasjoner som oppstår, men i tillegg til mestringstro trenger vi samarbeid for å lykkes i å forandre problematiske situasjoner vi selv står i (Haukeland, 2021, s. 176).

### **2.3.2 Human agency**

Teorien om human agency vektlegger at alle mennesker har et iboende potensial og en sterk motivasjon for å innta rollen som «aktør i eget liv» (Uthus, 2022, s. 33-34). Ifølge Bandura (1997) ligger det i menneskets natur å ønske å leve så gode liv som mulig. Vi mennesker vil ta valg som gir det beste utfallet for oss selv, for andre og for det sosiale miljøet rundt oss. Bandura dweler ikke ved menneskets begrensninger, men har snarere et svært optimistisk menneskesyn og en sterk tro på at mennesket kan påvirke seg selv og sine omgivelser på en positiv måte (Uthus, 2022, s. 34).

«Self-efficacy» eller forventning om mestring er en forutsetning for human agency. Forventning om mestring er spesifikt knyttet til bestemte utfordringer eller oppgaver vi står overfor, og at det handler om vår tro på om vi kan mestre disse eller ikke. Manglende tro på evnen til egen mestring kan føre til at innsatsen reduseres, at vi lar være å prøve, eller i verste fall gir opp. På motsatt side vil positiv tro på egen evne til mestring gi økt engasjement, innsats og utholdenhet. Mestringsforventningen påvirker dermed hvordan vi tenker, føler, motiverer oss selv og tar valg. På bakgrunn av dette kan vi si at elever som får erfaringer med å mestre

ulike læringsaktiviteter i skolen, enklere kan innta rollen som aktør i eget liv og dermed utvikle god psykisk helse (Uthus, 2022, s. 35).

I lys av denne teorien blir det klart at fremtidens skole må utvikles slik at alle elever får opplevelser av mestring og human agency for å gjøre seg helsefremmende erfaringer, og dermed få mulighet til å leve godt og meningsfullt i fremtiden. Begrepene mestring og human agency kan misforstås til å handle om at elevene skal utdannes til å bli effektive og konkurransedyktige voksne. En tilnærming som denne, som har som formål å ansvarliggjøre elevene, står likevel i sterk kontrast til det som faktisk menes i denne teorien. Elevenes mestring og human agency handler om at de skal være i stand til å ta egne beslutninger, sette grenser og å kunne stå for meningene sine, altså det stikk motsatte av ansvarliggjøring. Elever som opplever mestring og human agency i skolen, vil ha bedre forutsetninger for å kunne bidra i skolens sosiale fellesskap (Uthus, 2022, s. 35-36).

## 2.4 Anerkjennelse

Den sosiale innflytelsen på selvværdet blir særlig tydelig gjennom sosial støtte og anerkjennelse. Det å føle seg anerkjent, respektert og inkludert av andre er en sterk kilde til selvværd. Man skiller gjerne mellom å anerkjenne det en person *gjør*, og å anerkjenne personen *i seg selv*. Å anerkjenne det en person gjør, har tydelige likhetstrekk med å innfri andres forventninger. Et eksempel kan være når lærerens forventninger til en elevs prestasjoner blir innfridd. Da følger en anerkjennelse av arbeidet som eleven har gjort. Anerkjennelse av en person slik personen er i seg selv handler om å bli anerkjent uavhengig av prestasjoner. Denne formen for anerkjennelse er viktig for alle, og spesielt for barn og ungdom. En betingelsesløs form for anerkjennelse er viktig for at barn skal føle seg trygge (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 98).

Axel Honneths teori om anerkjennelse handler om anerkjennelsens fundamentale betydning for menneskets muligheter for fri selvrealisering, som er avgjørende for å kunne realisere sitt iboende potensial som menneske. Ifølge Honneth er det de moralske, intersubjektive betingelsene for en sunn identitetsdannelse som er forutsetningen for at mennesket skal kunne bli en fri og selvbestemt aktør i sitt eget liv. Det er dette som er den sentrale betingelsen for «det gode liv». Anerkjennelse er en helsefremmende faktor i menneskelivet. Fravær av anerkjennelse kalles krenkelser, og har motsatt virkning. Krenkelser er skadelige for mennesker og kan få alvorlige konsekvenser for den enkeltes liv og helse (Jordet, 2020, s. 24).

---

For at et individs potensial for fri selvrealisering skal kunne realiseres, må det altså bli møtt med anerkjennelse. Gjennom erfaringer av de tre anerkjennelsesformene kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting legges grunnlaget for tre ulike selvforhold: Selvfølelse, selvrespekt og selvtillit, som alle er aktuelle i forbindelse med livsmestring. Med den indre tryggheten som disse anerkjennelsesformene får frem, vil individet kunne tre frem som moralsk ansvarlig deltaker i det sosiale og offentlige liv og realisere seg selv. Anerkjennelse er altså selve forutsetningen for en vellykket identitetsdannelse (Jordet, 2020, s. 118-119).

Anne Sælebakke (2020, s. 60) har skrevet om livsmestring i et relasjonelt perspektiv. Hun løfter frem betydningen av relasjoner for hvordan vi har det med oss selv og hverandre, og hvordan dette er med på å bidra til livsmestring. «Hensikten er å vise hvordan lærere kan ivareta den praktiske og erfaringsbaserte siden ved livsmestring gjennom måten å være lærer på, i håndteringen av det som skjer på det mellommenneskelige plan, i samværet med elevene» (Sælebakke, 2020, s. 60). Sælebakke henviser til Spurkeland (2015) og sier at en slik tilnærming til elevenes livsmestring er uavhengig av fag, og at den bygger på relasjonskompetansen til den enkelte læreren. Dette er et grunnleggende kompetanseområde i profesjonsutøvelsen (Sælebakke, 2020, s. 61).

## 2.5 Sosiokulturelt perspektiv

Innenfor sosiokulturell læringsteori er det en gjennomgående oppfatning av at individet lærer når det er i interaksjon med andre (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 20). Læring kan forstås som en sosial prosess, fordi det ikke skjer læring uten at et individ befinner seg i et samspill med sosiale omgivelser (Imsen, 2020, s. 191). Samspillet mellom individ og kollektiv er i fokus i det sosiokulturelle perspektivet. Her skilles det mellom hva som er mulig å oppnå i en kultur eller et samfunn, og hva det enkelte individ behersker (Säljö, 2001, s. 18).

Røttene til sosiokulturell læringsteori finner vi hos den russiske psykologen Lev Vygotsky. Vygotsky presenterer begrepet «the zone of proximal development», oversatt til «den proksimale utviklingssonen» eller «den nærmeste utviklingssonen». Den proksimale utviklingssonen betegner avstanden mellom utviklingsnivået som bestemmes av selvstendig problemløsning og nivået for potensiell utvikling som bestemmes gjennom problemløsning ved hjelp av veiledning fra voksne, eller i samarbeid med mer kompetente jevnaldrende (Vygotsky, 1978, s. 86). Line Wittek (2021, s. 163-164) forklarer den proksimale utviklingssonen noe enklere. Hun sier at det handler om at det er en forskjell mellom det vi

klarer å utføre på egen hånd, og det vi kan utføre i samspill med mer kompetente personer, for eksempel en lærer. Den pedagogiske utfordringen ligger i å utnytte den proksimale utviklingssonen på en slik måte at eleven stimuleres til å arbeide aktivt i samspill med andre, og for læreren å gi hjelp og støtte på elevens vei mot å klare oppgaven på egen hånd (Imsen, 2020, s. 200).

Elevene trenger støtte og veiledning i aktivitetene de holder på med, ettersom innholdet i undervisningen bør knyttes til elevenes proksimale utviklingssone. Veiledningen bør gis på en slik måte at eleven selv finner løsninger ved at de får tilstrekkelig med forklaringer, korrigeringer og oppmuntringer. Det er forskjell mellom å fortelle elevene *hva* de skal gjøre, og det å gi veiledning i form av forklaringer, spørsmål og forslag, slik at elevene på egen hånd kan finne ut av hvordan oppgavene skal løses. Denne formen for veiledning er viktig når det gjelder utvikling av selvstendighet. Dersom læreren i større grad forteller elevene nøyaktig hva de skal gjøre til enhver tid, kan dette føre til at elevene blir mer avhengige av læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 70).

Den sosiokulturelle læringsteorien er opptatt av at elevene skal være medspillere i utviklingen av kompetanse. Ifølge teorien skjer dette gjennom dialog. Gjennom dialog kan læreren veilede eleven frem til kunnskap, løsninger og innsikt som eleven ikke ville ha funnet på egen hånd. Det er viktig at eleven selv er med på denne prosessen, og at hun ikke blir en passiv mottaker av informasjon. I Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen var han mest opptatt av samspillet mellom lærer og elev. Ifølge ham er det læreren som har et ansvar for å finne elevenes proksimale utviklingssone og å veilede elevene slik at de mestrer ulike aktiviteter på egen hånd. I den senere utviklingen av sosiokulturell læringsteori har det i større grad blitt lagt vekt på dialog og samarbeid mellom elever (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 70).

## 2.6 Filosofi

Mennesker har alltid stilt spørsmål og forsøkt å utforske verden rundt seg. Vi har både vært opptatt av de hverdagslige sidene ved livet, og også de store spørsmålene i tilværelsen (Brøntveit & Duesund, 2010, s. 15).

Dersom samfunnet ønsker voksne borgere som er reflekterte og som handler veloverveid, er man nødt til å begynne med barna. Derfor kan det argumenteres for at filosofi i skolen er en nødvendig del av barn og unges dannelse. Ungdom må lære og erfare at det å ha meninger



---

innebærer forpliktelse. Når man kommer med en mening eller en påstand, har man et ansvar for å begrunne og forsvare meningen eller påstanden. De bør også lære at tenkning er fullt mulig å gjøre i fellesskap, og at man ofte kommer lenger med dette enn å alltid gruble alene (Olsholt & Schjelderup, 2021, s. 107).

Barn og unge kjennetegnes ved at de er nysgjerrige og utforskende. Brøntveit & Duesund (2010, s. 160) hevder at mange barn og unge også er opptatt av filosofi. Når det gjelder ungdommen handler det om å modnes og å finne sin plass i verden. De unge i dag viser seg å være opptatt av filosofiske spørsmål, og mange er interessert i hva fortidens tenkere har kommet frem til. I likhet med de gamle greske tenkerne fra antikken, blant annet Sokrates og Platon, er de unge i dag opptatt av hva lykke er, og hva som er det gode liv. Den økende interessen for vestlig filosofi kan skyldes at religionen står svakere i Vesten enn den gjorde tidligere. Det kan derfor se ut til at filosofien tar noe av den plassen religionen tradisjonelt har hatt som et identitetsskapende element som gir mening og sammenheng i tilværelsen (Brøntveit & Duesund, 2010, s. 160).

Samtale er en gammel tradisjon i undervisnings- og læringsarbeid. Å lære barn til å utvikle den filosofiske samtalen anses som svært viktig i filosofiundervisning. Poenget er ikke at barn og unge skal bli kunnskapsmaskiner som lagrer store mengder fakta. Filosofi forstått som refleksjon og samtale er med på å utvikle unge mennesker både intellektuelt, kreativt og etisk. En av de viktigste grunnene til å holde på med filosofi med unge mennesker er at det gir dem mulighet til å arbeide med egne tanker og erfaringer. Ved å samtale med og lytte til andre vil de få nye perspektiver på sine egne ideer gjennom de andres synspunkter. I tillegg øves de i å bli fortrolige med positiv og negativ kritikk på den måten at deres måte å tenke på vurderes og utfordres av andre. De vil lære seg å stille egne spørsmål, noe som gjør det mulig for dem å i større grad ta kontroll over sin egen utvikling (Brøntveit & Duesund, 2010, s. 164-166).

### **2.6.1 Eksistensiell filosofi**

Folkehelse og livsmestring i KRLE handler i stor grad om utforskning av eksistensielle spørsmål og svar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Etersom filosofi er en sentral del innenfor KRLE-faget, er det relevant å inkludere spesielt eksistensiell filosofi når prosjektet er å undersøke hvordan livsmestringsundervisning kan foregå i KRLE. Jeg spurte chatboten ChatGPT om hva som er sammenhengen mellom eksistensiell filosofi og livsmestring. Svaret jeg fikk er at det finnes en tydelig sammenheng mellom livsmestring og eksistensiell filosofi.

Både eksistensiell filosofi og livsmestring dreier seg om hvordan vi kan leve et meningsfullt liv. Eksistensiell filosofi gir en teoretisk forståelse av hva som gir livet mening og hva som er viktig for oss mennesker. Livsmestring handler om praktiske ferdigheter som trengs for å håndtere utfordringer i livet, og hva som skal til for å leve et tilfredsstillende og meningsfullt liv (OpenAI, 2023).

Eksistensiell filosofi eller eksistensialisme fremhever menneskets uavhengighet og frihet til å ta egne valg. Søren Kierkegaard og Jean-Paul Sartre regnes som de mest sentrale representantene for eksistensialismen. Eksistensiell filosofi og psykologi åpner for menneskets iboende muligheter til frihet, noe som gjør at vi kan avvise oppfatningen om at individet er forutbestemt til å bli formet i samspillet med de sosiale og kulturelle omgivelsene. Sentrale spørsmål innen eksistensiell filosofi og psykologi er hva det innebærer å være menneske, hvem man er og hvordan man kan forstå andre mennesker man møter, uten å være forutinntatt og begrenset av egne teorier. Eksistensialister stiller disse spørsmålene, men gir ikke svarene – de må hver enkelt finne ut av selv (Jordet, 2020, s. 127-128).

Felles for de tenkerne som regnes innenfor eksistensialisme er fokuset på den enkelte og vedkommendes opplevelser og erfaringer, ikke på «mennesket» i sin alminnelighet. Ifølge eksistensialistene er ikke mennesket noe bestemt, det er ikke gitt av naturen hva det er eller hvordan det fungerer. Hvert enkelt menneske har et eget ansvar for hvem det velger å bli. Dette skiller oss fra dyrene, som ikke kan være noe annet enn det de er. I motsetning til dyrene kan de fleste mennesker velge hvordan de vil leve sine liv (Olsholt & Schjelderup, 2021, s. 90-91).

Frie valg innebærer også et ansvar. Både valg og ansvar kan oppleves skremmende. Man kan få angst for å ta feil valg, og ansvaret kan for mange bli overveldende. Vi kan ikke bruke den såkalte menneskenaturen som unnskyldning og begrunne med at «vi er som vi er». Vi kan heller ikke legge skylden på dårlig oppvekst eller at vi ikke vet bedre. Alle har selv det fulle og hele ansvaret for hva vi gjør og ikke gjør, og for hvem vi er, ifølge eksistensialistene (Olsholt & Schjelderup, 2021, s. 91).

## **2.6.2 Aristoteles og livsmestring**

Ifølge Aristoteles er det ett mål som er viktigere enn alle andre mål, nemlig å oppnå lykke, eller *eudaimonia*. Aristoteles gir følgende definisjon av lykke: Lykken må bestå i menneskelig selvrealisering som handlende og tenkende vesen. Et menneske kan bare bli lykkelig dersom det virkeliggjør sin menneskelige form. Alle ting har et ønske om å virkeliggjøre sin form, og

---

først når dette er oppnådd kan de bli tilfreds. Vi blir ikke tilfredse dersom vi ikke oppnår de tingene vi ønsker. Det som er unikt med mennesket, sammenlignet med andre arter, er evnen til å tenke. Både Sokrates, Platon og Aristoteles mente at tenkning er den edleste formen for menneskelig aktivitet. For at et menneske skal kunne bli «dugelig», må det ha kunnskap, det må kunne fungere sammen med andre mennesker, det må bli klokt og det må kunne tenke. For å være et menneske fullt ut må vi både skape, tenke og handle moralsk, sier Aristoteles. Det er først da vi blir lykkelige. Her kan det trekkes en parallell til dagens fokus på mestring, for mestring handler nettopp om å få til noe, å duge til noe. At mennesket trenger å få utfolde alle sider av seg selv for å bli lykkelig, er argumenter som vi kan finne igjen i læreplanene. Elevene skal lære å tilegne seg kunnskap og reflektere over den, og de trenger å skape noe, og de trenger å utvikle seg moralsk og sosialt (Olsholt & Schjelderup, 2021, s. 56-57; Tollefsen et al., 1998, s. 140).

### **2.6.3 Aristoteles: Den gylne middelvei**

Hvilke handlinger anses som gode? Det viktige for Aristoteles er ikke hvilken handling man velger å utføre, men hva man ønsker å oppnå med den. Aristoteles mener at om en handling kan anses som god, er avhengig av målet med handlingen. Dersom målet med handlingen er godt, så er handlingen god. Det er bare den som er klok som vet hvilket mål som er godt. Videre sier Aristoteles at den rette handling alltid befinner seg på det han kaller «den gylne middelvei», altså noe som befinner seg midt mellom to ytterpunkter. Et eksempel er egenskapen «mot», som ligger midt mellom ytterpunktene «feighet» og «dumdristighet». For å kunne finne ut hvilke handlinger som befinner seg på den gylne middelvei, er man nødt til å bruke fornuften. Den gylne middelvei utgjør ikke en fasit som kan brukes av alle mennesker. Dette avhenger av situasjonen man befinner seg i (Olsholt & Schjelderup, 2021, s. 62). Ettersom alle situasjoner er forskjellige, vil det å være modig også være forskjellig fra situasjon til situasjon. Hvorvidt en handling bærer preg av dygd, vil derfor være avhengig av omstendighetene. Utviklingen av etisk dygd er første steg i retningen av å bli et dannet menneske, og dermed bringes man nærmere et lykkelig liv (Tollefsen et al., 1998, s. 141).

## 2.6.4 Mindfulness

Mindfulness er en ferdighet som kan knyttes til livsmestring (Dyrdal, 2021, s. 136). Mindfulness handler om å utvikle et perspektiv og ferdigheter som kan bidra positivt til håndtering av livet. Å kunne ta gode valg krever en evne til å være til stede i livet, til å håndtere ulike situasjoner, men også andre menneskers følelser og reaksjoner. I dagens samfunn stilles vi overfor mange forventninger, og fallhøyden er stor dersom vi ikke oppfyller forventningene (Dyrdal, 2021, s. 120). Gjennom trening i mindfulness kan man øve opp evnen til å observere og bli bevisst den kontinuerlige strømmen av tanker og følelser som naturlig oppstår og forsvinner, uten å henge fast i dem eller forsøke å endre dem. Evnen til å gjenkjenne og sette ord på tanker, følelser og opplevelser og å handle bevisst i stedet for å handle impulsivt kan trenes opp gjennom diverse mindfulnessøvelser. Å erfare at man klarer å håndtere de ulike situasjonene som oppstår i livet, kan bidra til økt tro på egen mestring. Det er dette livsmestring handler om; troen på at man både kan håndtere medgang og motgang, finne mening i livet og være et godt medmenneske. Vi kan umulig kontrollere alt som skjer i livet, men vi kan trene opp evnen til å velge hvordan vi håndterer ting (Dyrdal, 2021, s. 121).

I dagens samfunn eksisterer det et krav om at vi skal være koblet på til enhver tid. Dette stiller høye krav til vår oppmerksomhet og kognitive kapasitet. Sosiale medier har fått en enorm plass i hverdagen, og er en arena som ofte krever umiddelbar respons. Evnen til å vente på en respons er blitt redusert, og kan skape et ubehag. Dette ubehaget ønsker de fleste å forsøke å unngå. Toleransen for å kjede seg og evnen til å være alene har også blitt redusert. Mange finner det ubehagelig å sitte i stillhet med sine egne tanker (Dyrdal, 2021, s. 122).

Mindfulness handler om å være bevisst og til stede i det man holder på med. Det handler om å *leve* livet, ikke *tenke* på livet (Dyrdal, 2021, s. 123). Mindfulness er dermed en viktig ferdighet for livsmestring og for å leve livet til det fulle. Trening i mindfulness kan bidra til å skape gode fellesskap og et samfunn basert på inkludering og omsorg (Dyrdal, 2021, s. 136).

## 2.6.5 Et kritisk blikk på mindfulness

Noe av kritikken rettet mot mindfulness handler om en frykt for at mindfulness skal føre til selvopptatthet og egoisme. I mindfulness-treningen vendes blikket innover. Likevel er ikke intensjonen å fokusere mer på seg selv for å styrke egoet. Det handler derimot om å bli kjent med seg selv, egne vaner og handlemåter. Mindfulness skal lære oss å forholde oss til fenomener vi erfarer på en vennlig og aksepterende måte. Gjennom å bli oppmerksom på de

---

sidene ved oss som kan føre til selvopptatthet, som for eksempel sjalusi, sammenligning eller urettferdighet, kan vi motvirke at disse tingene styrer handlingene våre og livet vårt. Ved å observere en følelse for det den er, uten å tillegge den noe mer, kan vi ende opp med lavere grad av selvopptatthet enn vi ville hatt uten denne bevisstheten (Dyrdal, 2021, s. 131-132).

### **2.6.6 Filosofi med barn**

“Filosofi med barn”, også kalt «P4C» (philosophy for children) er en internasjonal bevegelse som begynte på 1960-tallet i USA med filosofiprofessoren Matthew Lipman i spissen. «Filosofi med barn» fungerer i dag som en undervisningsmetode. Lipman stilte seg kritisk til den tradisjonelle skolen, som ifølge ham selv ikke stimulerte til elevenes refleksjon. Han mente at ved å introdusere barn for filosofi i tidlig alder, vil det hjelpe kunne hjelpe dem til å tenke selvstendig og kritisk. Tanken var at barna skulle drive aktivt med filosofi gjennom å delta i filosofiske samtaler, ikke gjennom å kun lære om filosofihistorie (Børresen, 2002, s. 9). Senere i oppgaven presenterer jeg filosofisk samtale som en høyst aktuell undervisningsmetode når det gjelder undervisning i livsmestring. Metoden kan fungere i flere fag, men blir hovedsakelig brukt i KRLE-undervisning. Arbeid med filosofisk samtale vil være med på å oppfylle mye av det læreplanen krever i forbindelse med arbeid med folkehelse og livsmestring innenfor KRLE. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i oppgaven. I lys av dette skal jeg drøfte konkret hva det er som gjør denne metoden egnet til livsmestringsundervisning, samt drøfte elevenes utbytte av denne typen undervisning.

### 3. Tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres den tidligere forskningen som er brukt som bakgrunn for oppgaven. Jeg har tatt utgangspunkt i fire forskningsprosjekter; *salutogenese, utdanning i psykisk helse (UPS), drama og livsmestring* og *mundlig fortelling som verktøy for livsmestring*. Salutogenese er en studie som undersøker hva som gir god fysisk og psykisk helse, og er ikke direkte knyttet til skole eller undervisning. Jeg har likevel valgt å inkludere det i dette kapitlet, fordi det handler om mye av det som vektlegges når det gjelder mestring innen pedagogikken. De tre andre forskningsprosjektene har foregått i forbindelse med undervisning. Utdanning i psykisk helse er en studie som dreier seg om elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. De to siste studiene jeg presenterer i dette kapitlet, dreier seg konkret om undervisning i livsmestring. Prosjektene har tatt for seg hver sin undervisningsmetode og undersøkt om den valgte metoden kan bidra til å fremme livsmestring hos elevene.

#### 3.1 Salutogenese

Den israelsk-amerikanske sosiologen Aaron Antonovsky utviklet teorien om *salutogenese* med et fokus på hva som gir god fysisk og psykisk helse. Antonovsky studerte kvinner som overlevde konsentrasjonsleire og fant fellestrekk blant de som i etterkant av dette hadde god helse. Disse kvinnene hadde høy grad av autonomi, stor mestringsevne slik at de klarte å håndtere ulike utfordringer uten å ta en offerrolle, og de evnet å finne mening med livet, slik at de hadde krefter til å fortsette å konfrontere utfordringer. Teorien som beskriver denne sammenhengen kalles «sense of coherence», og handler om opplevelsen av sammenheng mellom forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Haukeland, 2021, s. 175). Opplevelse av sammenheng handler om både sosiale og individuelle ressurser. Det å oppleve sammenheng i det som skjer i livet, er med på å fremme mestring. I denne forbindelse betyr mestring at man er i stand til å håndtere stressende opplevelser på en hensiktsmessig måte (Drugli & Lekhal, 2018, s. 24).

Forståelighet (*comprehensibility*) handler om troen på at alt som skjer har en viss forutsigbarhet, slik at man forstår situasjoner som oppstår og dermed til en viss grad kan forutse hva som vil skje i fremtiden. Håndterbarhet (*manageability*) går ut på at man har tro på egne ferdigheter og evner, og i tillegg har tilgjengelige ressurser for å håndtere ulike situasjoner. Meningsfullhet (*meaningfulness*) er troen på at ting har betydning, og at det er

---

gode grunner til å bry seg om hva som skjer (Haukeland, 2021, s. 176). Hvordan man opplever virkeligheten i form av forståelighet, håndterbarhet og mening, bidrar til ulik grad av mestring (Drugli & Lekhal, 2018, s. 24).

Innen teorien om salutogenese ses mennesket som et åpent system som er i et aktivt samspill med omgivelsene. Dette betyr at barn og ungdom forstås som en aktør i sin egen utviklingsprosess, ikke som et objekt som passivt lar seg påvirke av omgivelsene. Salutogenese handler om mye av det som vektlegges som sentralt innen pedagogisk arbeid. Begrepet brukes for å forklare hva som fremmer god helse, velvære og økt mestring. Salutogenese viser til ressurser hos mennesker som bidrar til robusthet, livskvalitet og god psykisk helse. Innholdet i salutogenese er derfor aktuelt for de som er opptatt av livsmestring (Drugli & Lekhal, 2018, s. 22).

Salutogenese er det som gjør at man får motstandsressurser til å takle ulike utfordringer som livet byr på. Motstandsressurser defineres som kjennetegn ved individet, gruppen eller omgivelsene som kan fremme mestring av motstand og utfordringer. En sentral motstandsressurs er sosial støtte, for eksempel gjennom gode relasjoner til lærere i tillegg til foreldre. Kunnskap som fremmer gode valg, vil bidra til motstandsressurser fordi man motiveres til å ta vare på seg selv (Drugli & Lekhal, 2018, s. 23).

## 3.2 Utdanning i psykisk helse (UPS)

Anne Torhild Klomsten og Marit Uthus (2020, s. 122) har utført en kvalitativ studie der hensikten var å belyse elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. Funnene viser at elever som har hatt undervisning i psykisk helse gir uttrykk for at de forstår seg selv og andre bedre. De opplever å ha fått utvidet forståelse for seg selv, for medelever, og for hvordan de betrakter sin egen rolle i et sosialt samspill med sine medelever. Mens det tidligere ble vektlagt at elever skulle kunne utvikle god helse som følge av å oppholde seg i skolen, legges det i dag større og større vekt på at elevene skal få innsikt i hva som fremmer deres helse og hvordan de selv kan håndtere egne liv.

### 3.2.1 Trondheimsprosjektet

Prosjektet som denne studien bygger på, kalles Trondheimsprosjektet. Trondheimsprosjektet satte søkelyset på livsmestring og psykisk helse. I denne studien var det viktig å få et innblikk

i elevenes tanker i forbindelse med livsmestringsfaget. Undervisningen i Trondheimsprosjektet ble gitt gjennom et obligatorisk livsmestringsfag, kalt *Utdanning i psykisk helse* (heretter forkortet til UPS) (Klømsten, 2021, s. 196-197).

Prosjektet ble gjennomført for 164 elever på niende trinn ved en ungdomsskole i skoleåret 2017/2018, og varte i totalt 25 uker. Hver undervisningstime hadde en varighet på 60 minutter, og ble formidlet av en psykiatrisk sykepleier som arbeider på en barne- og ungdomspsykiatrisk skole. Denne skolen har et samarbeidsprosjekt med undervisningsskolen rettet mot Fagfornyelsen og innføringen av folkehelse og livsmestring. Hovedfokuset i undervisningen var rettet mot psykisk helse, blant annet hva det er, normalisering av psykisk helse, hvordan man kan ta styring over eget liv, om mestring og selvfølelse, hvordan man håndterer forskjellige følelser og vanskelige tanker, stress, angst og depresjon og lignende. Undervisningen ble gjennomført som ordinær klasseromsundervisning (Klømsten, 2021, s. 197-198).

### **3.2.2 Forskningen**

Alle elevene som deltok i studien ble invitert til å delta i en spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen ble gjennomført på to ulike tidspunkt. Den ble først gjennomført i forkant av UPS, mens den andre ble gjennomført etter UPS var avsluttet. Temaene i spørreskjemaet dreide seg om kunnskap om psykisk helse og psykiske plager, mestring, skoletrivsel, venner, selvfølelse, stress, framtidshåp og tanker om UPS (Klømsten, 2021, s. 198). I etterkant av prosjektet rapporterte elever at de i større grad enn tidligere vet hva de kan gjøre for å bli mindre stresset, og hvordan de kan snu negative tanker. Videre svarte de at de vet hvilke tiltak de kan ta for å få det bedre dersom de sliter med vanskelige følelser og tanker, samt hvor de kan oppsøke hjelp (Klømsten, 2021, s. 200).

### **3.2.3 Resultatene etter UPS**

Resultatene fra UPS viser at elevene opplever økt grad av mestring, de tar grep for at ting skal bli bedre, og de forsøker å snu problemer og se situasjoner med et mer positivt blick enn tidligere. Individuelle mestringsstrategier er viktige innenfor psykisk helse, og har vært et sentralt funn i Trondheimsprosjektet. Elevene har gitt uttrykk for at UPS gir kunnskap de trenger for å mestre livet (Klømsten, 2021, s. 201).



---

Resultatene etter UPS har ikke kun vært av det positive slaget. Det viser seg at etter undervisningen i UPS ble avsluttet er det flere gutter som oppgir at de har psykiske plager, sammenlignet med før undervisningen startet. En mulig årsak kan være at økt kunnskap om psykisk helse bidrar til økt bevissthet og fokus på psykiske plager. Ifølge Klomsten er det enkelte som hevder at jo mer vi snakker om følelser, jo sykere blir ungdommen. Det kan ha sammenheng med at ungdom begynner å se etter tegn på psykiske lidelser hos seg selv, som for eksempel angst eller depresjon (Klomsten, 2021, s. 202). En som stiller seg kritisk til det økte fokuset på psykisk helse i samfunnet, er Ole Jacob Madsen (2020). Madsen stiller spørsmål om vi har gått for langt i å få individet til å gå innover i seg selv for å finne løsninger, og at undervisningsopplegg der det fokuseres på disse temaene kan virke mot sin hensikt. Det vil alltid være en risiko for at elever erfarer undervisning annerledes enn det som var intensjonen til læreren. Vi kan ikke si noe sikkert om elever har tatt skade av dette prosjektet, men basert på resultatene, konkluderes det med at elevene gir uttrykk for at UPS har vært lærerikt, og at undervisningen har gitt nødvendig kunnskap for å mestre livet (Klomsten, 2021, s. 202-203).

Det viktigste elevene oppgir at de har lært etter å ha hatt UPS på timeplanen, er at de har fått økt kunnskap om psykisk helse og psykiske lidelser, og de har tilegnet seg kunnskap som omhandler å forstå seg selv i situasjoner der man har det vanskelig. De har også lært om hvordan de kan forstå andre mennesker som har det vanskelig (Klomsten, 2021, s. 207).

UPS trener elever til å reflektere innover, men det betyr ikke at det er et fokus på egosentrisme. Et individuelt fokus er ikke et hinder for å kunne orientere seg mot andre mennesker. Tanken er derimot at personer med høy grad av egenverdi og mestringsforventning har overskudd til å vende blikket mot andre mennesker. Selvfølelse og mestring er to begreper som har stått som sentral tematikk i UPS (Klomsten, 2021, s. 208). Når fokuset flyttes fra individet og over til fellesskapet, blir livsmestring og psykisk helse noe som oppleves i relasjon med andre – et kollektivt anliggende. Livsmestringsfaget skal bidra til at unge lærer seg å utvise sosial støtte overfor medelever som sliter. Elever som tar del i klassefellesskapet når det undervises i folkehelse og livsmestring har vært et viktig poeng i Trondheimsprosjektet. Det skal ikke være slik at ungdom skal bære det fulle ansvaret for andres velvære, men derimot at de kan utgjøre en forskjell ved å være en støttende venn. Å utvise sosial støtte til andre som sliter, kan være et bidrag til at folk som har det vanskelig, får flere gode opplevelser i en utfordrende hverdag (Klomsten, 2021, s. 209).

### 3.2.4 Oppsummering av Trondheimsprosjektet

NTNU har i samarbeid med Trondheim kommune og to lokale skoler utviklet programmet *Livsmestring på timeplanen: utdanning i psykisk helse (UPS)*. Her har elevene fått undervisning i psykisk helse i 25 uker i løpet av et skoleår for å få økt kunnskap, evner og ferdigheter som gjør dem rustet til å ta vare på sin psykiske helse. Resultatene viste ingen merkbar endring i verken skoletrivsel, vennskap, sosial støtte, robusthet og framtidstanker før og etter UPS. Elevene oppga likevel økt mestring og kunnskap om psykisk helse. De hevdet at de nå i større grad vet hva de kan gjøre for å minske stress, endre fra negative til positive tanker, hva de kan gjøre dersom de har vanskelige tanker og følelser, og hvordan de kan få hjelp med dette. Samtidig viste resultatene en økning i subjektive psykiske helseplager blant elevene etter UPS, men forklaringen som ble gitt, var at 25 uker med livsmestringsundervisning ikke har klart å forhindre den økningen i psykiske helseplager som vi ser blant ungdom i denne aldersgruppen. Det er altså behov for mer, og majoriteten av de spurte elevene mener også at det bør være et eget livsmestringsfag på timeplanen (Madsen, 2020, s. 17-18).

Dersom elevene gjennom å lære om psykisk helse forstår at vanskelige situasjoner og diverse utfordringer inngår som en naturlig del av livet, og forstår at de er i besittelse av ressurser de kan anvende for å håndtere dette, kan dette representere en livsmestringsverdi for den enkelte. Erfaringer med å være aktører i eget liv og mestre noe, har ifølge Bandura betydning for helsen. Slik sett kan undervisning i psykisk helse i skolen ha verdi for samfunnet. Elever med god psykisk helse vil ha større nytte av undervisningen, og slik gjennomføre utdanning og bidra i fremtidig arbeidsliv og fellesskap (Klomsten & Uthus, 2020, s. 135).

## 3.3 Drama og livsmestring

En måte å introdusere elever for livsmestring på, er gjennom drama. Innen dramapedagogikk tar vi ulike perspektiver ut fra hvilken rolle vi går inn i. Vi trenes i å se oss selv utenfra, og den andre innenfra. Gjennom ulike former for skuespill, utforskes ulike mellommenneskelige dilemmaer (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 169).

Mette Bøe Lyngstad og Yngvild Søreboe Danielsen (2021, s. 141) presenterer et forskningsprosjekt som gjennom muntlig fortelling og drama belyser ungdommers kreative utforsking av livsmestring i undervisningen. Med utgangspunkt i forskning på elevenes arbeid,

---

presenterer, analyserer og diskuterer de måter å utforske livsmestring i klasserommet på gjennom dramafaglige læreprosesser der elevene bruker fantasi og forestillingsevne til å utforske ulike dilemmaer og handlingsalternativer. Gjennom disse øvelsene trenes elevene gjennom å se de andre innenfra og seg selv utenfra. Det er interessant å undersøke hvordan elevenes erfaringer i dramaprojektet kan knyttes opp mot selvbilde, identitetsbygging og mellommenneskelig handlingskompetanse, og om utforskingen med dramametodikk er med på å gi elever større handlingsrom eller gi dem flere handlingsalternativer i krevende situasjoner. Gjennom å tre inn i ulike roller utforsker elevene andres perspektiv, samtidig som de studerer egne og andres handlinger, både når de befinner seg i en rolle og når de ikke gjør det (Lyngstad & Danielsen, 2021, s. 145).

Etter å ha deltatt i dette prosjektet opplevde flere av elevene at de ble mer åpne og trygge på å stå frem, og de turte i større grad å ta mer plass og vise seg frem (Lyngstad & Danielsen, 2021, s. 151). Da elevene beskrev erfaringene de gjorde seg fra utforskingen av livsmestring gjennom drama, kom de inn på flere sentrale elementer som kan knyttes til identitetsutvikling, blant annet det å være trygg, tørre å ta plass og bli mer synlig, kjenne til egne grenser og muligheter, se andres perspektiv og finne sin rolle i fellesskapet. Flere av utsagnene tydet på at elevene i større grad opplevde seg selv som aktør i eget liv. Gjennom prosjektet fortalte elevene at de ser flere muligheter i vanskelige situasjoner, at de opplever økt trygghet når de utfører handlinger og at dette har gitt dem en større personlig mestringsfølelse (Lyngstad & Danielsen, 2021, s. 157).

Erfaringene som ble gjort ved dette forskningsprosjektet viste at elevene engasjerte seg aktivt i fiksjonen og ga estetisk form til ulike temaer innenfor livsmestring. Det virker som det er stor gevinst ved å ta i bruk flere kreative arbeidsformer i undervisningen, både når det gjelder å gi elevene mulighet til å utvikle handlingskompetanse, men også for å bygge opp læringsmiljøet i klassen. I dagens skole er en kollektiv og kreativ utforsking av dilemmaer gjennom fiksjon stort sett fraværende. Eksempler på arbeidsmetoder som kan brukes i fag kan være utforsking av blant annet sosiale ulikheter, fluktproblematikk eller politikk innenfor samfunnsfag, eller perspektivtaking i konfliktfylte temaer i historie. I KRLE kan det være en mulighet å utvikle et uenighetsfellesskap mellom ulike religioner, eller utforske kulturelle dilemmaer i et samfunn (Lyngstad & Danielsen, 2021, s. 158).

I denne studien utforsket elevene flere aspekter av livsmestring gjennom fiktive prosesser. De fikk uttrykke seg gjennom blant annet stillbilder og rollespill. I alle situasjonene dreide det seg om å gi en estetisk form til forskjellige tanker, holdninger og dilemmaer.

Flere av erfaringene elevene gjorde seg med å utforske livsmestring gjennom drama kan knyttes til deres egen identitetsutvikling. Elevene så ut til å ha lært mye fra fellesskapet, noe som kan ha bidratt til å styrke deres egen identitet, i henhold til det å speile seg i andres erfaringer og å finne sin rolle i fellesskapet. De fikk utforsket identitetsdilemmaer gjennom forskjellige dramaøvelser, og de fikk prøvd ut flere handlingsalternativer. Alt dette ser ut til å ha bidratt til å utvide elevenes livsmestringskompetanse (Lyngstad & Danielsen, 2021, s. 159).

### 3.4 Muntlig fortelling som verktøy for livsmestring

I dette kapitlet skal jeg presentere en studie som ble utført av Mette Bøe Lyngstad og Vibeke Solbue (2021). Studien ble gjennomført i 2021 blant 50 elever fra innføringsklassen og dramaklassen på en videregående skole. Elevene jobbet sammen i to dager, og studien gikk ut på at elevene skulle dele fortellinger fra sitt eget liv med hverandre, på tvers av klassene. I tillegg til å dele fortellinger fra egne liv, utforsket de mellommenneskelige dilemmaer og ga dem en estetisk form gjennom dramatisering (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 163).

Det kan være grunn til å tro at dramapedagogiske metoder og øvelser knyttet til muntlig fortelling kan utvikle og styrke elevens livsmestring og deres interkulturelle kompetanse, ettersom det blir gjort rom for å møtes i et intersubjektivt rom hvor dialogen angår medlemmene, hvor de opplever tillit til og fra hverandre, respekt, anerkjennelse, hengivenhet og håp. Muntlig fortelling som inkluderingsmetode for livsmestring er basert på å skape en trygg og gjensidig respekt der deltakerne deler sine historier i en midlertidig verden. (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 178)

«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette forutsetter også å utvikle kjennskap til seg selv og sine fortellinger; hvem er jeg, og hva vil jeg? (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 163). Når vi møter våre egne fortellinger, utfordres vi til å skape sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid, og når vi deler fortellinger med hverandre, oppstår det kulturmøter. Ved å lytte til hverandres fortellinger, utveksler vi også ulike perspektiver (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 163-164). Gjennom muntlige fortellinger utfordres elever til å samhandle, kommunisere og reflektere for å bli bevisst på våre egne historier, men også på andres historier (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 164).

---

Forskerne i denne studien var ute etter å finne ut på hvilken måte muntlig fortelling kan integreres i utviklingen av elevers livsmestring (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 165). Forskerne ønsket helt konkret å undersøke om muntlig fortelling kan bygge bro mellom forskjellige skoleklasser og mellom elever med ulik bakgrunn (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 166). I undervisningsopplegget som ble brukt i studien, skulle deltakerne trenes både i å bli inkludert og i å integrere. Forskernes hypotese er at å dele personlige fortellinger og lytte til andres fortellinger, vil kreve et aktivt og handlende menneske, noe som er en avgjørende faktor for livsmestring (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 165).

Det var 50 deltakere i denne studien: 25 elever fra innføringsklassen og 25 elever fra tredje klasse på dramalinjen på videregående. Forskerne prøvde å skape rom for samhandling mellom ulike elever som ikke delte en felles opplevelse av oppvekst, språk eller utdanning. Som en del av prosjektet ønsket forskerne å la elevene utforske mellommenneskelige dilemmaer gjennom kollektivt skapende dramapedagogiske prosesser (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 166). Elevene fikk arbeide sammen i 12 undervisningstimer i løpet av to dager. Mot slutten av den siste dagen ble ulike deler av det gruppene hadde skapt i løpet av prosjektet, satt sammen til en felles forestilling (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 167). Temaene som elevene som deltok i studien skulle undersøke, var blant annet ungdomstid, interesser, tanker, erfaringer og refleksjoner, i tillegg til håp, demokrati, frihet og undertrykkelse. Deltakerne skulle samarbeide om å gi begrepene estetiske uttrykk. De skulle bruke tid på å bli kjent med hverandre, samarbeide og lytte til hverandre (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 172).

Gjennom dette prosjektet har deltakerne fått trent seg i det å ta andres perspektiv ved å lytte til medelevers fortellinger, og også gjennom å dele sine egne. Ifølge forskerne bak prosjektet er det god grunn til å anta at dramapedagogiske metoder og øvelser knyttet til muntlig fortelling kan utvikle og styrke elevenes livsmestring og kulturell kompetanse, ettersom det blir gitt rom for et møte der de opplever tillit til og fra hverandre, i tillegg til anerkjennelse og respekt (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 177-178).

## 4. Metode

Mitt valg av metode er basert på problemstillingen jeg ønsker å undersøke. For å finne ut hvordan man bør undervise i livsmestring i KRLE kan man ta utgangspunkt i hva læreplanen sier at elevene skal kunne om temaet etter endt grunnskolegang.

Hensikten med oppgaven min er å undersøke ulike metoder som kan anvendes i undervisningen i livsmestring i KRLE. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i dokumentanalyse av læreplanen som tilnærming, for å få et innblikk i hva som forventes at elevene skal kunne om livsmestring og hvordan det skal arbeides for å fremme livsmestring. Til slutt i kapitlet tar jeg for meg noen praktiske metoder som kan brukes i arbeidet med temaet, og drøfter hvorvidt disse metodene egner seg til bruk når det gjelder å oppnå kompetansemålene som omhandler folkehelse og livsmestring. Ettersom analysen blir preget av min tolkning av de ulike dokumentene, vil jeg begynne med å gjøre rede for hermeneutikk som ramme for oppgaven.

### 4.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ramme

For å redegjøre for bruk av hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ramme for oppgaven, har jeg hovedsakelig forholdt meg til Nils Giljes bok *hermeneutikk som metode: en historisk introduksjon*.

Hermeneutikk dreier seg om tolkning – et forsøk på å gjøre noe forståelig som er uklart eller uforståelig. Det hermeneutiske tolkningsarbeidet har som mål å avdekke en underliggende sammenheng eller en dypere mening i tekster, kunstverk, handlinger og lignende. Vi kan derfor si at hermeneutikken tolker et meningsfullt materiale; menneskelige handlinger og resultatene av slike handlinger. Enkelt forklart vil hermeneutikken klargjøre de grunnene folk har til å handle som de gjør, samt å vise frem intensjonen eller meningen som kommer til uttrykk i ulike handlingsuttrykk (Gilje, 2019, s. 11). Et konkret eksempel på en hermeneutisk tolkning der man er ute etter å undersøke aktørens intensjon, kan være en tolkning av Henrik Ibsens skuespill «Et dukkehjem». Forståelsen av hva skuespillet handler om vil være avhengig av hvordan leseren tolker de intensjonene Ibsen hadde da han skrev det. Det kan være ulike ting man ønsker å undersøke, blant annet konteksten det ble skrevet i eller hvordan Ibsens liv og erfaringer kan ha påvirket hans intensjoner. Dette kan man gjøre ved å se på skuespillets tema, eller ved å analysere de ulike karakterenes handlinger, og reflektere over hvordan disse

---

kan være en gjenspeiling av Ibsens intensjoner eller budskap. Ved å undersøke intensjonene bak skuespillet, vil man få en bedre innsikt i selve verket, men også i tiden det ble skrevet i.

Våre hypoteser og oppfatninger danner en helhet. Dersom en hypotese blir avkreftet, må vi ofte revidere helheten. Prosesser som dette går under en hermeneutisk sirkelbevegelse mellom del og helhet. Helheten av våre hypoteser og oppfatninger utgjør horisonten vår. Det er denne vi forstår og tolker verden ut fra. Erfaringene vi gjør oss, og forventningene vi har er innebygd i denne horisonten. Når horisonten legger føringer for hva og hvordan vi erfarer noe, kaller vi horisonten for en *forventningshorisont*. Vi baserer oss alltid på bestemte hermeneutiske forventninger (Gilje, 2019, s. 23).

Ethvert tolkningsarbeid hviler på bestemte teoretiske forutsetninger. Innenfor vitenskap om mennesker sier vi at vi har å gjøre med aktører som forsøker å realisere sine intensjoner og ønsker gjennom handlinger. Gjennom å fokusere på intensjonene som ligger bak, forsøker hermeneutikken å gripe tak i formålet og meningen bak det som blir gjort. Denne måten å forstå hermeneutikk på, kalles *hermeneutisk intensjonalisme* (Gilje, 2019, s. 11-12). Hovedpoenget i den hermeneutiske intensjonalismen er at man trenger kunnskap om aktørens intensjoner for å kunne forstå og forklare handlinger. Tolkning kan likevel ikke reduseres kun til et spørsmål om aktørens intensjon. Poenget er at aktørens intensjoner er relevante i tolkningsarbeidet (Gilje, 2019, s. 17).

Gilje (2019, s. 29) skriver at det finnes i all hovedsak to former for hermeneutikk: hermeneutisk intensjonalisme og filosofisk hermeneutikk. Den hermeneutiske intensjonalismen er en metodisk orientert form for hermeneutikk. Når man ser på hermeneutikk som metode, går man ut fra at hermeneutisk forskning har mange likhetsstrekk med andre former for forskning. Innenfor den filosofiske hermeneutikken blir det sagt at hermeneutikk først og fremst dreier seg om mennesket som et forstående vesen og hva som skjer med oss når vi forstår noe.

Enkelt forklart handler hermeneutisk intensjonalisme om intensjonene til aktøren, mens filosofisk hermeneutikk, med Hans-Georg Gadamer i spissen, dreier seg om hva som skjer med oss når vi forstår noe. Det er også et annet skille mellom de to formene for hermeneutikk. For Gadamer er det ikke en hermeneutisk oppgave å forstå intensjonene som ligger bak tekster, kunstverk eller lignende. Han opererer heller ikke med et skarpt skille mellom tolkning og bruk. Ifølge Gadamer har vi først forstått en tekst fullt ut når vi forstår hvordan den angår oss

eller kan brukes i vår situasjon. Denne tanken fungerer i enkelte situasjoner, for eksempel når det gjelder en kristen persons holdning til bibeltekster, eller filosofens tolkning av Platons tekster. Gadammers tanker blir mer problematiske dersom man skal tolke handlinger, historiske kilder, kvalitative forskningsintervju eller lignende. Her ville det vært mer hensiktsmessig å kombinere hermeneutisk intensjonalisme med filosofisk hermeneutikk. Disse to formene for hermeneutikk er dermed ikke gjensidig ekskluderende (Gilje, 2019, s. 30).

I neste delkapittel skal jeg gjennomføre en analyse av læreplanen. Da vil det være aktuelt å benytte hermeneutisk intensjonalisme ved å se på hvilke intensjoner som ligger bak valg av kompetansemål, for eksempel. Samtidig er det viktig å ta med i betraktningen at det er *jeg* som tolker. Min forforståelse av livsmestring som begrep, samt min forståelse av de ulike delene av læreplanen som skal tolkes og analyseres, vil ha betydning for resultatene jeg kommer frem til.

## 4.2 Dokumentanalyse

Studier av dokumenter har en lang tradisjon innen kvalitativ forskning. Begrepet *dokument* gir assosiasjoner til offentlige skrifter. Betegnelsen brukes i dag om alle slags skriftlige kilder som er tilgjengelige for forskerens analyser (Thagaard, 2018, s. 118). Ved å analysere ulike dokumenter kan vi skaffe oss informasjon som er nedtegnet på bestemte tider og steder, med ulike formål. Bruk av dokumenter som datamateriale er sentralt i de fleste forskningsprosjekter. Dersom dokumenter brukes som kilde, er de nødt til å settes i en kontekst: Når og hvor er de skrevet, og av hvem? Hvem er målgruppen og hva er formålet? (Tjora, 2017, s. 182-183). Kvalitativ analyse har som mål å gi leseren av forskningen økt kunnskap om området det forskes på, uten å selv måtte gå gjennom dataen som er blitt generert i løpet av prosjektet (Tjora, 2017, s. 195). Dokumenter bør vurderes ut ifra innhold, kontekst og funksjon i samfunnet. De skal tjene et formål, ha et tiltenkt publikum, og de er skapt av enkeltpersoner eller grupper innenfor ulike kontekster (Engler & Stausberg, 2011, s. 151).

### 4.2.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen innenfor et forskningsprosjekt. Kvalitativ innholdsanalyse kan i prinsippet brukes på alle typer dokumenter (Grønmo, 2016, s. 175).



---

Innholdsanalyse er ofte blitt brukt til å studere skolepolitiske dokumenter som lover, forskrifter og læreplaner (Bakken & Andersson-Bakken, 202, s. 308). Innholdsanalyse er en godt egnet metode for å gi en systematisk oversikt over meningsinnholdet i et tekstmateriale. Innholdsanalysen fokuserer på innholdet i tekstene, ikke på tekstenes struktur eller språklig uttrykksform. Dette er først og fremst en metode for analyse av skriftlige tekster. Resultatene skal være reproduserbare. Forskeren må følge en bestemt fremgangsmåte i analysearbeidet, og denne fremgangsmåten skal være så tydelig beskrevet at andre forskeren kan gjenta prosessen og komme frem til de samme resultatene. I en innholdsanalyse bør man ikke kun se på tekstene alene. Forskeren bør også trekke slutninger fra tekstene og til konteksten der de ble brukt. Innholdsanalysen skal brukes til å fortelle noe om de som har skrevet tekstene, om de som leser dem, eller om kulturen som tekstene er en del av (Bakken & Andersson-Bakken, 202, s. 305). Innholdet i ulike dokumenter blir systematisk gjennomgått med mål om å finne relevant informasjon om de forholdene som skal studeres. De relevante delene av innholdet blir bearbeidet og systematisert slik at de kan brukes som datagrunnlag i den aktuelle forskningen (Grønmo, 2016, s. 175).

Det er problemstillingen som i stor grad avgjør hva slags data som er relevant for forskningen. Problemstillingen gir grunnlag for to typer avklaringer når det gjelder fokus for datainnsamlingen. Den første avklaringen dreier seg om hvilke tema som skal prioriteres under innsamlingen. Hva skal forskeren se etter under gjennomgangen av innholdet i tekstene? Den andre avklaringen gjelder hvilke typer tekster som skal velges for analysen, hvilke tekster som kan inneholde relevant informasjon for forskningen. Selv om disse avklaringene kan endres i løpet av studien, er de viktige for å sette innsamlingen på riktig spor helt fra starten av forskningen, og fungerer som retningslinjer videre i prosessen (Grønmo, 2016, s. 176). Ettersom denne oppgaven handler om undervisning i livsmestring i KRLE på ungdomstrinnet, er det naturlig å undersøke læreplanen i forskningen.

#### **4.2.2 Reliabilitet og validitet**

For at man skal kunne stole på en studie, er den nødt til å være pålitelig. Fremstillingen av datamaterialet skal være godt gjennomført, og prosessen som fører frem til funnene, må være rimelig. Valg av metodiske tilnærminger må beskrives godt, slik at leseren kan danne seg en oppfatning av hva som har blitt gjort i studien (Anker, 2020, s. 108). Reliabiliteten viser hvor pålitelig datamaterialet er (Grønmo, 2016, s. 242). Pålitelighet handler om at undersøkelsen er utført på en etterrettelig måte.

Validitet refererer til datamaterialets gyldighet med tanke på problemstillingen som belyses (Grønmo, 2016, s. 242). Gyldighet brukes som et kvalitetskriterium for om resultatene av forskningen svarer på fenomenet som studeres. For at funnene kan anses som gyldige, er det et kriterium at de svarer på studiens problemstilling (Anker, 2020, s. 109). Dersom man ønsker å finne ut hvordan en lærer underviser i et klasserom, er det ikke hensiktsmessig å gjennomføre et intervju eller å analysere læreplanen. Disse metodene vil vise hva læreren forteller om sin egen undervisning, eller hvilke føringer læreplanen gir for undervisning. For at forskeren i dette tilfellet skal kunne få svar på hvordan undervisningen foregår i praksis, må hun observere undervisningen (Anker, 2020, s. 109).

I dette prosjektet er formålet å finne ut hvordan man kan undervise i livsmestring i KRLE. For å finne ut av dette har jeg benyttet innholdsanalyse av kapitlet om folkehelse og livsmestring i Overordnet del og læreplanen i KRLE, slik at jeg kunne finne undervisningsmetoder som basert på min analyse kan anvendes i livsmestringsundervisning i faget. Ifølge det Anker (2020, s. 109) skriver om gyldighet, kan det tenkes at prosjektet mitt ville fått en høyere grad av gyldighet dersom jeg også hadde brukt observasjon som metode i forskningen. På en annen side kan det være at det fremdeles er for tidlig å konkludere med dette. I skrivende stund er det under tre år siden LK20 ble tatt i bruk for fullt. De tverrfaglige temaene ble med Fagfornyelsen introdusert som nye elementer som skulle gjennomsyre alle fag. Med tanke på at det kun har gått noen få år siden Fagfornyelsen ble tatt i bruk i skolen, vil det variere i hvor stor grad lærere har innarbeidet livsmestring i undervisningen sin. Det er dette som utgjør bakgrunnen for valg av vinkling på denne oppgaven. Mitt håp er at denne avhandlingen skal kunne fungere som en form for forarbeid til undervisning i livsmestring.

### **4.2.3 Overføringsverdi**

I en kvalitativ studie bør forskeren få frem hva undersøkelsen kan bidra med utover sitt spesifikke prosjekt. Kunnskapen som kommer frem i kvalitativ forskning kan ikke brukes til å generalisere til andre studier. Likevel kan funnene være overførbare, og være av interesse for andre prosjekter (Anker, 2020, s. 110). Forskingen for min studie har hermeneutikk som ramme. Det vil si at analysen er preget av min egen forforståelse og tolkning av styringsdokumentene. En annen forsker som holder på med en lignende undersøkelse, kan ha nytte av mine funn, selv om vi ikke kommer frem til nøyaktig samme konklusjon. Jeg ønsker at dette bidraget kan ha overføringsverdi til andre prosjekter. Mitt bidrag utover dette

---

spesifikke prosjektet kan være kompetanseutvikling på området, samt en inspirasjon til fremtidig tverrfaglig arbeid.

#### **4.2.4 Innsamling av materiale**

Det viktigste når det kommer til valg av materiale i en studie er at materialet gir informasjon til å kunne svare på problemstillingen (Anker, 2020, s. 34). Jeg har valgt å benytte meg av dokumentanalyse av læreplan fordi jeg ønsker å se nærmere på hva det faktisk forventes at lærere skal undervise om når de skal ha om livsmestring som tema i KRLE spesifikt. Fagfornyelsen kjennetegnes av færre og mer åpne kompetansemål, sammenlignet med LK06. Med andre ord står læreren mer fritt til hvordan hun velger å legge opp undervisningen og hva hun inkluderer, men må til gjengjeld være mer selvstendig. Det kunne vært aktuelt å benytte intervju av et utvalg lærere for å få et innblikk i deres praksis på området, men jeg har valgt dette bort til fordel for et mer generelt perspektiv gjennom å fokusere på selve læreplanen og tilhørende styringsdokumenter da dette vil gjelde for alle lærere, ikke bare et begrenset utvalg.

Det finnes en rekke bøker som tar for seg diverse forskningsmetoder av ulike slag. Disse bøkene gir også noen forslag til blant annet hvordan man kan gjennomføre forskjellige former for analyser, for eksempel gjennom å følge noen bestemte faser. Jeg har valgt å ikke følge noen bestemt oppskrift på hvordan man skal utføre innholdsanalysen av styringsdokumentene jeg har valgt for denne oppgaven. Dette er det ulike årsaker til. Hovedårsaken er en frykt for å overse viktige elementer, dersom jeg kjørte meg fast i et bestemt spor som er satt av en forfatter bak en metodebok.

#### **4.2.5 Utfordringer ved bruk av innholdsanalyse som metode**

En stor utfordring ved kvalitativ innholdsanalyse er at forskerens perspektiv kan påvirke utvelgelsen og tolkningen av tekstene. Et snevert perspektiv kan føre til at utvalget av tekster blir skjevt, og at tolkningen av innholdet blir ensidig. Dette kan igjen føre til at tekster som er godt egnet for problemstillingen, blir utelatt fordi innholdet ikke passer inn i forskerens perspektiv. Tolkningmuligheter som kunne vært både interessante og viktige for forskningsprosjektet, blir muligens ikke drøftet fordi de ikke passer inn under perspektivet som forskeren er opptatt av. Denne utfordringen kan motvirkes ved at forskeren vurderer tekstenes relevans ut fra ulike perspektiver (Grønmo, 2016, s. 180).

En annen utfordring med innholdsanalyse er begrenset kontekstuell forståelse som kan påvirke tolkningen av tekstene. Dersom forskerens kontekstuelle forståelse er for begrenset, kan innholdet bli tolket feilaktig fordi forskeren ikke har vurdert godt nok hvilken betydning teksten har. For å unngå feiltolkninger bør forskeren legge vekt på å forstå tekstens innhold ut fra den konkrete situasjonen da teksten ble utformet, og i lys av forfatterens antatte intensjoner, leserens oppfatning og tekstens funksjon (Grønmo, 2016, s. 181).

Videre i dette kapitlet skal jeg gjennomføre en analyse av livsmestring i Overordnet del og læreplanen i KRLE, og gjøre rede for de mest sentrale elementene i læreplanen som kan knyttes til livsmestring innenfor faget. I analysen av læreplanen inngår kjerneelementene i KRLE, fagets relevans og sentrale verdier og kompetansemålene etter 10. trinn. Med bakgrunn i funnene fra innholdsanalysen, samt oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere relevant forskning på området, vil jeg vise eksempler på og presentere undervisningsmetoder som meningsfullt kan anvendes i livsmestringsundervisningen i KRLE.

### 4.3 Innholdsanalyse av Overordnet del og læreplanen i KRLE

Når jeg har arbeidet med dokumentene som ble valgt ut til prosjektet, har jeg fokusert på de delene av dokumentene som tar for seg det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, i tillegg til andre undertemaer som er relevante i denne sammenhengen. Videre har jeg avgrenset søket til å omhandle livsmestring, ettersom problemstillingen for oppgaven handler om hvordan livsmestringsundervisning kan foregå i KRLE.

Utdanningsdirektoratets nettsider viser til læreplanene i de ulike fagene. Inne på læreplanen i hvert enkelt fag står det spesifisert med korte avsnitt hva de tre tverrfaglige temaene handler om i det konkrete faget. Her finnes det en knapp man kan trykke på for å få opp støtte til læreplanen. Ved å trykke på denne knappen, får man opp de relevante kompetansemålene som knyttes til for eksempel folkehelse og livsmestring. Funksjonen viser altså hvilke kompetansemål som er aktuelle i forbindelse med folkehelse og livsmestring, både etter 4., 7. og 10. trinn. Det samme gjelder de andre tverrfaglige temaene, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap. Denne funksjonen var til god hjelp da jeg skulle analysere læreplanen i KRLE, og forsøke å finne ut hvilke kompetansemål som er mest aktuelle i livsmestringsundervisningen.

---

Det er stor grad av variasjon når det gjelder hvor mye plass livsmestring får i de ulike delene av læreplanene. I Overordnet del er det et eget kapittel om temaet folkehelse og livsmestring. Kapitlet består av tre korte avsnitt. Her gis det en kort beskrivelse av hva som menes med folkehelse og livsmestring, og kort om hvilke temaer som går under livsmestringsbegrepet. Utover det er beskrivelsen ganske generell, og gir ingen konkrete føringer for hvordan man skal gripe temaet i undervisning.

Under kapitlet om de tre tverrfaglige temaene i KRLE finner man nok et kort avsnitt. I motsetning til avsnittet som omhandler folkehelse og livsmestring i Overordnet del, er avsnittet i KRLE naturligvis mer spesifikt rettet mot det konkrete faget. Overordnet del gjelder for alle fag i læreplanen, og det er derfor naturlig at denne delen er mer generell når det gjelder hva undervisningen i folkehelse og livsmestring skal inneholde.

Videre i læreplanen i KRLE har jeg undersøkt kapitlene «Kjerneelementer», «Fagets relevans og sentrale verdier», samt kompetansemål etter 10. trinn. I KRLE er det fem kjerneelementer: 1) «Kjennskap til religioner og livssyn», 2) «utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder», 3) «utforsking av eksistensielle spørsmål og svar», 4) «kunne ta andres perspektiv» og 5) «etisk refleksjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Da jeg skulle begynne å analysere kjerneelementene for faget, plukket jeg ut de som i størst grad passer inn under temaet livsmestring. Ut fra forståelsen jeg har fått for livsmestring, basert på det som står om temaet i Overordnet del og i KRLE spesifikt, plukket jeg ut de tre siste kjerneelementene.

Mot slutten av analysearbeidet av læreplanen i KRLE, tok jeg for meg «fagets relevans og sentrale verdier». Denne delen av læreplanen i faget klargjør hvorfor det er viktig å arbeide med faget, og på hvilke områder fagets innhold kan ha relevans. I tillegg skrives det om de sentrale verdiene innenfor KRLE.

Når det skal planlegges undervisning i de ulike fagene, kan det være at man går i den fella der man kun tar utgangspunkt i kompetansemålene for et gitt nivå. I en hektisk lærerhverdag er det sjelden man setter seg inn i hele læreplanen for faget når man skal sette seg ned og planlegge undervisningen. Da er det fort gjort å glemme viktige elementer som skal inn i undervisningen, blant annet de tre tverrfaglige temaene, som ikke er nevnt eksplisitt i kompetansemålene.

### 4.3.1 Refleksjon av forforståelse

I startfasen av mitt analysearbeid, begynte jeg med å skrive ut Overordnet del og læreplanen i KRLE og skumlese dem, for så å markere de delene av teksten som jeg umiddelbart klarte å knytte til livsmestringstematikken. På forhånd hadde jeg sett for meg at utgangspunktet for analysen kom til å bestå av kapitlet om folkehelse og livsmestring, samt kompetansemålene etter 10. trinn. Av erfaring er jeg vant til at fokuset – både mitt eget og andre læreres – rettes mot at elevene skal nå kompetansemålene i hvert enkelt fag. Jeg innså raskt at det ville være like aktuelt å inkludere flere deler av læreplanen i min forskning, ettersom jeg ønsker å danne meg et helhetlig bilde av hva hele læreplanen i KRLE sier om undervisning i livsmestring.

Videre i dette kapitlet skal jeg ta for meg en og en av de ulike delene av læreplanen jeg skal analysere. Jeg begynner med folkehelse og livsmestring i Overordnet del, før jeg tar for meg læreplanen i KRLE.

### 4.3.2 Folkehelse og livsmestring i Overordnet del

I Overordnet del av læreplanen står det at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, og kompetanse som gir dem mulighet til å ta ansvarlige livsvalg. Det er særlig avgjørende at elevene utvikler et positivt selvbilde og en trygg identitet. Livsmestring går ut på å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for individets mestring av eget liv. Med fokus på dette skal elevene lære å håndtere både medgang og motgang, samt praktiske og personlige utfordringer på best mulig måte. Andre elementer som hører hjemme under temaet er verdivalg, betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, det å kunne sette grenser og respektere andres grenser, og evnen til å kunne håndtere følelser, tanker og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Jeg har valgt å trekke ut det som står om at livsmestring handler om det å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14) som det overordnede innen livsmestring. For å kunne oppnå nettopp forståelse og evne til å påvirke ulike ting som har betydning for å mestre livet, krever det at eleven er i stand til å ta ansvarlige valg og at eleven har lært seg å håndtere både medgang og motgang. En viktig faktor for å klare dette, er at eleven har en trygg identitet og et positivt selvbilde. Kompetanse som fremmer psykisk helse anses som en viktig faktor for å oppnå livsmestring, og det skal

---

rettes fokus mot dette i skolen i arbeidet med det tverrfaglige temaet. Elevene skal oppleve at de finner mening i livet, og de skal arbeide med å klare å håndtere tanker, følelser og relasjoner.

### 4.3.3 Folkehelse og livsmestring i KRLE

I læreplanen for KRLE står det et kort avsnitt som omhandler folkehelse og livsmestring. Som nevnt innledningsvis handler livsmestring i KRLE om at elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og svar. Dette skal bidra til å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger knyttet til blant annet psykisk helse, identitet, kjønn og seksualitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). De kompetansemålene i læreplanen som omhandler tematikk innenfor folkehelse og livsmestring, bør forstås i lys av dette kapitlet.

Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar er altså det som har fått størst fokus når det gjelder folkehelse og livsmestring innen KRLE, og dermed er det det som bør vektlegges i livsmestringsundervisningen i faget. Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar omtales også som et av kjerneelementene i faget. Dette kommer jeg mer inn på i neste kapittel.

### 4.3.4 Kjerneelementer i KRLE

KRLE-faget har fem kjerneelementer. Det er særlig tre av dem som gjør seg gjeldende innenfor livsmestringstemaet: «utforsking av eksistensielle spørsmål og svar», «kunne ta andres perspektiv» og «etisk refleksjon».

Når det gjelder utforsking av eksistensielle spørsmål og svar skal KRLE-faget gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring, og elevene skal lære seg til å kunne forholde seg til spørsmål det kan være dyp uenighet om (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Hvilke spørsmål kan det være dyp uenighet om? Det finnes en rekke ulike eksempler på slike spørsmål, blant annet tematikk innenfor religion eller kjønn og seksualitet. I forbindelse med slike temaer er KRLE-klasserommet en godt egnet arena for å drøfte de ulike problemstillingene.

Under «Tverrfaglige temaer» står det at folkehelse og livsmestring i KRLE handler nettopp om at elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og svar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Eksistensielle spørsmål er spørsmål som dreier seg om tilværelsen, og kan handle om alt fra valg, relasjoner, frykt eller en opplevelse av at man mangler mening med livet. KRLE-

faget skal dermed romme undervisning der elevene får øvelse i å utforske ulike eksistensielle spørsmål, knyttet til blant annet de temaene jeg har nevnt.

Å være i stand til å ta andres perspektiv anses også som et viktig element i faget. I KRLE skal elevene lære å utvikle egne holdninger og synspunkter i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og ulikheter. Slik skal faget bidra til at elevene utvikler respekt og interesse for hverandre, uavhengig av sosial, kulturell, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn. På den måten bidrar faget også til at elevene utvikler kompetanse om mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Læreplanen gir ingen føringer for hvordan undervisningen skal legges opp slik at elevene lærer seg å ta andres perspektiv, men et alternativ til undervisningsmetode som nettopp handler om å sette seg inn i en annens perspektiv, er rollespill og dramatisering. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Til slutt finner vi kjerneelementet som dreier seg om etisk refleksjon. Her skal elevene kunne identifisere etiske dilemmaer og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn, evne til innlevelse og ulike etiske modeller. Etisk refleksjon gir mulighet til å håndtere utfordringer og konflikter. Filosofiske tenkemåter vil være gode redskaper i dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I likhet med de andre kjerneelementene, gir heller ikke dette kjerneelementet noen føring for hvordan det skal arbeides med temaet. Likevel vil det være logisk å tenke at å benytte seg av filosofisk samtale i undervisningen kan være hensiktsmessig. Gjennom en nøye planlagt og godt tilrettelagt filosofisk samtale kan elevene drøfte moralske spørsmål og lære seg å se ting fra ulike perspektiv, og til å håndtere eventuelle konflikter.

### **4.3.5 Fagets relevans og sentrale verdier**

Under «Fagets relevans og sentrale verdier» i læreplanen i KRLE sies det at KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og resten av verden. KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer. Videre står det at KRLE, i likhet med alle de andre skolefagene, skal bidra til å realisere opplæringens verdigrunnlag. Innenfor KRLE behandles verdispørsmål på bakgrunn av kunnskap om både religiøse og filosofiske ideer og tradisjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette foregår gjennom utforsking, et begrep som har blitt flittig brukt i Fagfornyelsen.



---

I kapitlet om fagets relevans og sentrale verdier er det hovedsakelig det første avsnittet som direkte kan knyttes til livsmestring. Dette avsnittet nevner det å forstå seg selv og andre, at man skal utvikle evner slik at man kan leve i et mangfold. Til slutt står det at faget skal gi øvelse i refleksjon, et annet begrep som også nevnes ofte i Fagfornyelsen.

### **4.3.6 Kompetansemål i KRLE etter 10. trinn**

Flere av kompetansemålene i KRLE etter 10. trinn tar for seg elementer som kan knyttes til folkehelse og livsmestring. Kompetansemålene sier at elevene skal utforske etiske ideer fra sentrale skikkelser i filosofihistorien og anvende disse ideene til å drøfte aktuelle etiske spørsmål, utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbryting, reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn, og identifisere og drøfte etiske problemstillinger knyttet til ulike former for kommunikasjon, men også problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom. Elevene viser og utvikler kompetanse når de reflekterer over etiske og eksistensielle spørsmål, og når de anvender kunnskapen i ulike sammenhenger. Videre viser de kompetanse når de klarer å gjøre rede for ulike standpunkter og kan reflektere over spørsmål som det er stor uenighet om (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8-9). Hvordan er disse kompetansemålene relevante for det tverrfaglige temaet som skal ta for seg livsmestring? For å kunne gi et svar på dette vil jeg først hente opp definisjonen av begrepet livsmestring. Ettersom oppgaven min baseres på en analyse av ulike deler av LK20, forholder jeg meg til Kunnskapsdepartementets definisjon av livsmestringsbegrepet, som jeg har nevnt innledningsvis. For enkelthetens skyld gjentar jeg den her:

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Aktuelle områder innenfor temaet er blant annet psykisk helse, verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Selv om flere av kompetansemålene i KRLE inviterer til å arbeide med livsmestring, nevnes ikke begrepet livsmestring en eneste gang i noen av kompetansemålene. For å kunne forstå hvordan man skal jobbe i KRLE for at elevene skal oppnå livsmestring, bør kompetansemålene leses i lys av det som står om livsmestring i KRLE. Når en lærer skal planlegge undervisning, holder det ikke å kun jobbe ut fra kompetansemålene. De andre delene

av læreplanen må også inkluderes i planleggingen, kanskje spesielt i arbeidet med de tverrfaglige temaene.

Basert på det som står om folkehelse og livsmestring innen KRLE, kan det konkluderes med følgende: For at elevene på ungdomstrinnet skal lære om livsmestring innenfor KRLE-faget, må det jobbes mot de kompetansemålene som handler om utforskning av etiske ideer, utforskning av ulike perspektiv og refleksjon over eksistensielle spørsmål. Senere i oppgaven skal jeg gi eksempler på konkrete undervisningsmetoder som kan benyttes i livsmestringsundervisningen.

---

## 5. Praktiske undervisningsmetoder

Basert på det jeg har kommet frem til i analysen av Overordnet del og de ulike delene av læreplanen i KRLE, vil undervisningsmetodene filosofisk samtale og rollespill kunne fungere godt for å dekke disse målene og gi elevene den kompetansen de skal tilegne seg innenfor dette temaet i løpet av grunnskolen. I denne delen av oppgaven vil jeg teoretisk forestille meg hvordan disse metodene konkret kan anvendes og undersøke på hvilken måte de egner seg i livsmestringsundervisningen. Senere i oppgaven skal jeg drøfte hva elevenes utbytte kan bli av å jobbe med de ulike metodene jeg nå presenterer. De nye læreplanene som trådte i kraft høsten 2020 kom med en rekke endringer, og mye kan tyde på at lærere ikke har hatt tid til å innordne seg alt det nye som skal inn i undervisningen, inkludert de tverrfaglige temaene. Dette kapitlet er dermed ment til å fungere som et slags forarbeid til undervisning i livsmestring innenfor KRLE.

### 5.1.1 Filosofisk samtale

Det finnes en rekke måter å arbeide med livsmestring i KRLE-faget, spesielt i den delen av faget som tar for seg filosofi. Det kan være å diskutere ulike filosofiske teorier om lykke og mening med livet, og hvordan man kan håndtere utfordringer og oppnå mål i livet. Utforskning av ulike filosofiske tilnærminger til etiske dilemmaer og hvordan de kan hjelpe oss til å ta gode beslutninger og handle på en ansvarlig måte er også aktuelt. Man kan bruke filosofiske ideer til å reflektere over egen livsførsel og holdninger, og hvordan man kan forbedre seg selv og sine relasjoner med andre. Det kan også være å bruke filosofiske metoder til å utforske og reflektere over ulike sider ved livsmestring, som for eksempel motivasjon, målsetting og relasjoner, og det kan være å lære om hvordan ulike filosofiske tradisjoner kan bidra til å skape mening i livet.

En naturlig inngang til å jobbe med slike spørsmål vil være filosofisk samtale. Innen filosofien har samtale vært en sentral arbeidsmåte helt fra antikken. Pedagogisk teori og forskning presenterer samtale som viktig for læring. Forsøk har vist at elever som arbeidet systematisk med filosofi gjennom samtale over lengre perioder, tok med seg ferdigheter fra dette arbeidet over i andre fag, noe som førte til store faglige fremskritt. Elevene utviklet seg språklig, de viste at de var engasjerte i samtalen ved å stille flere og bedre spørsmål, de begrunnet egne argumenter og ble flinkere til å bygge videre på det andre sa, i tillegg til at de ble bedre i de

grunnleggende ferdighetene som lesing, skriving og regning (Børresen & Persson, 2018, s. 247-248).

Filosofisk samtalepraksis kan spores tilbake til Sokrates. I motsetning til dagens tanker om barn og filosofi, mente Sokrates at barn ikke burde engasjeres i filosofisk samtale, fordi han mente de ville bruke ferdighetene til egen kortsiktig vinning. I dag er synet på barn og læring annerledes. Det anses som en selvfølge at barn skal delta i lærende samtaler på egne premisser. Til forskjell fra Sokrates er vi ikke i dag like opptatt av å strekke oss mot evige sannheter. Vi forholder oss snarere til sannheter som vi finner i det daglige. Barn utforsker verden uten å ha et mål om å finne endelige svar (Olsholt & Schjelderup, 2021, s. 105).

På 1970-tallet begynte flere pedagoger og filosofer å skrive om og praktisere filosofi med barn. En av de mest innflytelsesrike personene på dette området er den amerikanske filosofen Matthew Lipman. Han utviklet et omfattende filosofiprogram for skolen. Lipman lot seg inspirere av blant andre John Dewey og hans begrep om «doing». Tanken er ikke at barna kun skal lære *om* filosofi, de skal også selv få filosofere (Olsholt & Schjelderup, 2021, s. 105). Som tidligere nevnt skriver Mary Brekke (2010, s. 42) om at det er like viktig å lære *av* og *gjennom* noe, som det er å lære *om* noe. Elevene vil kunne lære vel så mye av å lære av og gjennom bruk av filosofiske metoder, som de vil av å lære om ulike filosofer og deres perspektiver.

Børresen og Persson (2018, s. 248) hevder at når filosofisk benyttes i skolen i dag, brukes det ikke en bestemt oppskrift som samtalen skal følge. Det betyr riktignok ikke at det ikke finnes forslag til oppskrifter som en filosofisk samtale kan følge. Som nevnt anses samtale som viktig for å oppnå læring, men det er lite fokus på hvordan samtalen konkret skal organiseres og gjennomføres. Den britiske pedagogen Robin Alexander understreker at samtalen bør ha en struktur som kan støtte lærere og elever slik at de enklere kan nærme seg utfordringer og forståelse, sammenlignet med i en løsere, vanlig klasseromsamtale. Kritiske og argumenterende ferdigheter trenes spesielt i samtaler som er preget av struktur og åpenhet. Elevene skal lære gjennom å reflektere i samtalen, men også gjennom å reflektere over samtalen og bearbeide inntrykkene. Å delta aktivt i samtaler er helt essensielt for å utvikle evnen til å tenke, samtidig som det også naturligvis er med på å utvikle muntlige ferdigheter. Gjennom samtale får elevene mulighet til å teste ut ulike ideer, og de lærer av å høre på og få tilbakemeldinger fra medelever. I tillegg trener de opp evnen til å lytte, og til å forholde seg til forskjeller, uenigheter og kritikk (Børresen & Persson, 2018, s. 248).

---

Læreplanen legger opp til muntlig aktivitet med vekt på drøfting, refleksjon og vurdering gjennom samtale. Det oppstår et problem når samtale forveksles med prat. Med dette menes det at både lærere og elever oppfatter at kravene om at elevene skal samtale, blir oppfylt gjennom at elevene sier det de tenker og mener, og deretter slår seg til ro med at alle tenker forskjellig. Dersom den muntlige aktiviteten i klasserommet domineres av det hver enkelt elev uttrykker av meninger og følelser, vil elevene forbli i det subjektive. For at elevene skal oppnå læring og forståelse må de sammen undersøke ting som blir sagt. De må få mulighet til å forklare, til å motsi andre, selv bli motsagt og til å utvikle hverandres tanker (Børresen & Persson, 2018, s. 249).

Børresen & Persson (2018, s. 249) skriver i sin artikkel at kjernepunktet i en filosofisk samtale er at forståelse er noe vi tilegner oss gjennom egen tenkning. For å gjøre det trenger vi andres erfaringer og ideer, i tillegg til et krav om å kunne forklare egne tanker og forholde oss til det andre sier. Børresen og Persson sammenligner dette med sosiokulturelt læringssyn, som legger vekt på at elevene skaper kunnskap sammen med hverandre. Dette er Overordnet del spesielt opptatt av. Vi går ikke inn i en samtale med hensikt om å overbevise eller overtale andre om at de tar feil, men snarere for selv å få klarhet i hvordan ulike ting henger sammen. Poenget i en filosofisk samtale er ikke å trekke frem at man tenker forskjellig eller har ulike meninger, men derimot å bruke forskjellene og uenighet til å jobbe med ting som er uklart. Elevene skal bli utfordret og teste egne tanker og ideer opp mot andres innvendinger ved å forklare, begrunne og oppgi sitt standpunkt. De skal lære seg å møte kritikk med argumenter, ikke med påstand om krenkelse og intoleranse eller med å trekke seg unna (Børresen & Persson, 2018, s. 249). Disse tingene finner vi igjen i det ene kjerneelementet i KRLE som handler om å ta andres perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3) og i kompetansemålet etter 10. trinn som også handler om å utforske andres perspektiv og håndtere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Samtalen som foregår i klasserommet må være et ledd i en bevisst plan. Den må ha som mål å engasjere hele klassen, det må stilles krav til at alle lytter til hverandre, og at elevene deler ideer og vurderer alternative måter å tenke på. Elevene må føle at de kan uttale seg fritt uten frykt for å bli gjort narr av (Børresen & Persson, 2018, s. 252). Læreren og relasjonene mellom elevene i klassen er med andre ord av stor betydning. Elevene skal hjelpe hverandre med å komme frem til en felles forståelse av problemet de arbeider med. Elevene er nødt til å bygge videre på hverandres tanker og koble det som blir sagt til en større sammenheng. Til sist må samtalen ha en hensikt. For at elevene skal nå de faglige målene som er satt, må læreren ha en

plan med samtalen og styre den i den retningen (Børresen & Persson, 2018, s. 252). På en annen side kan filosofisk samtale også være en gylden arena for uplanlagte samtaler. I enkelte situasjoner kan den spontane samtalen bidra til vel så mye læring som den planlagte samtalen.

### **5.1.2 Drama som læringsform i livsmestringsundervisning**

Når jeg nå skal presentere drama som undervisningsmetode, har jeg valgt å forholde meg til Aud Berggraf Sæbøs bok om drama som læringsform. I denne boken presenterer hun konkrete eksempler på hvordan dramatisering kan anvendes i ulike fag.

Drama er et estetisk fag som gir et rikt utvalg læringsformer, som kan integreres i alle fag for å skape engasjement og motivasjon i læringsarbeidet (Sæbø, 2016, s. 16). «Sjangeren dramaforløp er et dramafaglig undervisningsopplegg der ulike dramafaglige læringsformer jevnlig integreres i elevenes faglige, sosiale, emosjonelle og personlige læreprosess som del av arbeidet med et valgt lærestoff» (Sæbø, 2016, s. 16). Et dramaforløp handler ikke om å lage en forestilling som skal presenteres for klassen. Snarere handler det om hvordan læreren gjennom bevisst bruk av dramafaglige aktiviteter kan engasjere elevene i en aktiv, skapende og meningsfull læringsprosess i et hvilket som helst fag og i en helt vanlig klasseromssituasjon (Sæbø, 2016, s. 17).

Evnen til å leve seg inn i en fiktiv rolle vil variere i en klasse. Elevenes personlige forutsetninger og erfaringer vil spille inn. Målet med integrering av drama i læringsarbeidet er at elevenes arbeid blir en aktiv identifisering med roller eller situasjoner fra det bestemte lærestoffet (Sæbø, 2016, s. 24). Dermed vil bruk av drama i undervisning bidra til å oppfylle læreplanens krav om å gi elevene øvelse i å ta andres perspektiv, som omtales som et av kjerneelementene i KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Aktiv identifisering krever både mental, emosjonell og fysisk innlevelse i rollen. Dette kan være utfordrende for elever som mangler erfaring (Sæbø, 2016, s. 24).

Når drama skal benyttes som arbeidsmetode, er det viktig å planlegge og strukturere undervisningen godt. Sæbø (2016, s. 26-27) skriver at den dramatiske fiksjonen trenger fire byggesteiner eller grunnelementer: figur, fabel, rom og tid. Figuren er den eller de som skuespillet handler om. Fabelen er skuespillets handling, mens rom er det konkrete fysiske rommet som handlingen foregår i. Tiden er skuespillets tidsrom (Sæbø, 2016, s. 26-28). Når grunnelementene er bestemt, må læreren tenke gjennom de dramaturgiske valgmulighetene. Dramaturgi er måten læreren bygger opp og strukturerer skuespillet på, slik at elevene blir

---

engasjerte i å delta. De dramaturgiske valgene hjelper læreren til å planlegge framdriften i arbeidet. Dersom elevene hadde blitt overlatt til seg selv når det gjelder dramaturgiske valgmuligheter, ville de med stor sannsynlighet tatt slike valg relativt spontant gjennom improvisasjon. Læreren bør derfor velge ut fra de faglige og sosiale målene hun ønsker at elevene skal nå gjennom arbeidet med dramatisering (Sæbø, 2016, s. 28).

Det viktigste læreren skal forholde seg til når det gjelder dramaturgiske valg, gjelder *tolkning*, *fokus* og *vendepunkt*. *Tolkningen* av en tekst er måten den forstås på, og måten man velger å fremstille historien. Her må læreren tenke gjennom hva hun ønsker at elevene skal få frem og hvilke refleksjoner hun vil åpne for. Læreren må også tenke gjennom hva som kan være viktig for elevene ved den valgte teksten eller det bestemte temaet som skal utforskes og bearbeides (Sæbø, 2016, s. 29). *Fokuset* er det vi setter søkelyset på i de ulike situasjonene i en tekst eller et skuespill. Det fokuset man velger, vil være avhengig av hva slags tolkning man ønsker å åpne for (Sæbø, 2016, s. 29). *Vendepunktet* er det punktet i handlingen som fører til en ny retning eller en ny fase i fortellingen. Vendepunktet kommer ofte i form av et høydepunkt. Et skuespill har som regel flere vendepunkt. Noen av vendepunktene vil være gitt gjennom fortellingen, mens andre kan velges av læreren (Sæbø, 2016, s. 30).

I tillegg til grunnelementene og de dramaturgiske valgene, inneholder ethvert skuespill flere dramatiske virkemidler. Måten disse brukes på, bestemmer skuespillets form. Virkemidlene bidrar til å skape engasjement og konsentrasjon, og er derfor viktige for elevene i den faglige læringsprosessen. De dramatiske virkemidlene er ofte knyttet til emosjonelle uttrykk. Dermed bidrar de til å skape engasjement, og åpner også for videre refleksjon knyttet til skuespillets faglige innhold (Sæbø, 2016, s. 30). Sæbø (2016, s. 31-34) skriver at de viktigste eksemplene på virkemidler som brukes i dramatisering er kontrast, spenning, overraskelse, symboler, rytme og humor. På grunn av problemstillingens avgrensning kommer jeg ikke til å gi noen nærmere beskrivelse av virkemidlene.

Drama kan bidra til å skape et godt klasse- og læringsmiljø gjennom å skape positive relasjoner mellom elev og lærer og mellom elevene. Denne arbeidsmetoden kan med fordel brukes i en klasse der det er mye sosial utrygghet. Drama som læringsform forutsetter og inkluderer en skapende interaksjon mellom elever og lærer og elevene imellom i utforskingen av et lærestoff. Lærerens evne til å lede undervisning som fremmer et godt klassemiljø kan utvikles gjennom arbeid med drama, fordi drama er en praktisk, gruppebasert og estetisk undervisningsform hvor elevene utforsker et lærestoff gjennom aktive, skapende og lekende

aktiviteter, samtidig som det er læreren som er ansvarlig for strukturen i dramaforløpet. Lekbaserte læringsaktiviteter vil alltid ha sin plass innen dramafaget, men det bør ha en hensikt og en sammenheng som gir mening for elevene. Læreren bør alltid ha en hensikt med de aktivitetene hun velger å bruke i undervisningen (Sæbø, 2016, s. 37). Lekbaserte læringsaktiviteter kan knyttes til punkt nummer 9 i listen som kalles *the capability approach* som presenteres av Martha Nussbaum og Amartya Sen. Listen består av ti punkter som alle anses som viktige kapasiteter som mennesker trenger for å mestre livet. Punkt nummer 9 handler nettopp om det å ha mulighet til å leke (Nussbaum, 2001, s. 225). Gjennom bruk av lekbaserte læringsaktiviteter i undervisning der drama blir brukt som metode, får elevene muligheten til å drive med lek i skolesammenheng.

Bruk av drama i undervisningssammenheng kan bidra til å realisere en utforskende læringsform. Problemløsning, kreativitet og evne til kritisk tenkning skal utvikles gjennom utforskende og skapende læringsformer. Dette skal bidra til at elevene mestrer ulike hendelser som kan oppstå i løpet av livet (Sæbø, 2016, s. 47). Barn og ungdom er nysgjerrige og utforskende av natur, og disse egenskapene må stimuleres for å kunne utvikles videre. Et læringsmiljø som er preget av toleranse og positive holdninger til deltakelse og samarbeid er viktig når det gjelder all form for læring (Sæbø, 2016, s. 47).



---

## 6. Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres studiens funn. Jeg begynner med å presentere funnene fra innholdsanalysen av kapitlet om folkehelse og livsmestring i Overordnet del, etterfulgt av læreplanen i KRLE. Videre gjør jeg rede for hvordan undervisningsmetodene filosofisk samtale og dramatisering kan anvendes i undervisning, i lys av funnene fra innholdsanalysen av læreplanen. Ettersom dette er en kvalitativ studie basert på min subjektive tolkning av styringsdokumentene, blir det feil å henvise til funnene som resultater, ettersom det ikke finnes noen fasitsvar på denne typen forskning.

### 6.1 Funn fra innholdsanalysen av Overordnet del og læreplanen i KRLE

I kapittel 4 gjennomførte jeg en analyse av Overordnet del av læreplanen og læreplanen i KRLE, og i kapittel 5 gjorde jeg rede for to undervisningsmetoder som kan brukes i livsmestringsundervisningen: dramatisering og filosofisk samtale. I denne delen av oppgaven vil jeg begynne med å presentere funnene fra analysen av datamaterialet, og deretter besvare forskningsspørsmålet: *Hva blir elevenes utbytte av de ulike metodene?*

I dette prosjektet har jeg kommet fram til fem hovedfunn:

1. Både Overordnet del og kapitlet om de tverrfaglige temaene i læreplanen i KRLE sier *hva* folkehelse og livsmestring er og hvilke emner som går under temaet, men ingen av dem gir noen føringer for *hvordan* man skal undervise om temaet
2. Begrepet livsmestring nevnes ikke i kompetansemålene etter 10. trinn i KRLE
3. Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar nevnes i de fleste delene av læreplanen i KRLE, og anses også som sentralt innenfor folkehelse og livsmestring i faget
4. Drama som undervisningsmetode kan bidra til utvikling av en trygg identitet, basert på forskning som er gjort på området. I tillegg er bruk av drama og rollespill i undervisningen en gylden mulighet til å la elevene øve seg på å ta andres perspektiv
5. Bruk av filosofisk samtale i undervisningen gir øvelse i refleksjon, noe som anses som svært viktig innenfor KRLE-faget

### **Punkt nummer 1**

Dette punktet er muligens blant de mest interessante funnene jeg gjorde i analysen av læreplanen. Etter innføringen av LK20 har de tverrfaglige temaene fått et stort fokus, både i grunnskolen, videregående skole og på lærerutdanningen. Dette er fordi alle tre temaene tar for seg samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, og derfor skal akkurat disse temaene prioriteres (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Overordnet del beskriver innholdet i hvert av de tverrfaglige temaene, mens de ulike læreplanene for fagene forteller om hvilket innhold fra de tverrfaglige temaene som er relevant for det enkelte faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Overordnet del av læreplanen sier altså noe om *hva* livsmestring dreier seg om på generell basis, men gir lite detaljer. Selve undervisningen om livsmestring skal foregå innenfor de ulike fagene. Mens Overordnet del gir en generell forklaring på de tverrfaglige temaene, gir læreplanen i de ulike fagene naturlig nok en fagspesifikk forklaring. I kapitlet om folkehelse og livsmestring i KRLE står det hva temaet dreier seg om innenfor det bestemte faget. Det samme gjelder for de andre undervisningsfagene.

Utdanningsdirektoratet har publisert en artikkel som sier at de tverrfaglige temaene inngår i fag *bare* der de er en sentral del av det faglige innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den samme artikkelen bruker KRLE-faget som eksempel på et fag der de tverrfaglige temaene har innhold som er sentralt for faget. I KRLE skal elevene lære om de etiske sidene ved alle de tre tverrfaglige temaene. Under folkehelse og livsmestring i KRLE står det at faget skal bidra til å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

### **Punkt nummer 2**

Begrepet «livsmestring» nevnes ikke i kompetansemålene etter 10. trinn i KRLE. Dette kan føre til at temaet ikke blir prioritert, eller i verste fall glemt når KRLE-undervisningen skal planlegges. Heldigvis har Utdanningsdirektoratets nettsider en funksjon som heter «støtte til læreplanverket». Ved å trykke på denne knappen får man opp kompetansemål for hvert enkelt fag som er relevant i forbindelse med de tverrfaglige temaene. Denne funksjonen kan bidra til å gjøre planleggingen av undervisningen om de tverrfaglige temaene enklere for læreren, ved at den enkelt viser hvilke temaer som er aktuelle å trekke inn i undervisningen. Hadde det ikke vært for denne funksjonen, kunne det blitt vanskelig å vite hvilke kompetansemål som er

---

aktuelle innenfor tematikken, og dermed også å legge opp undervisningen i livsmestring. Basert på det jeg har kommet frem til på dette punktet, er en lærer nødt til å bruke flere deler av læreplanen i planlegging av livsmestringsundervisning, og ikke kun ta utgangspunkt i kompetansemålene. Ettersom livsmestring ikke nevnes i kompetansemålene, må målene som omhandler tematikk som kan passe under kategorien folkehelse og livsmestring forstås i lys av kapitlet om folkehelse og livsmestring i KRLE. Det at livsmestring ikke nevnes i det hele tatt, gjør at læreren er nødt til å være godt kjent med de øvrige delene av læreplanen når hun skal planlegge livsmestringsundervisningen.

### **Punkt nummer 3**

Kapitlet om folkehelse og livsmestring innenfor KRLE innledes med å si at temaet handler om at elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og svar. Dermed bør dette vektlegges i livsmestringsundervisningen. Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar nevnes også en rekke ganger i løpet av læreplanen i KRLE, og det er dette som får mest fokus gjennom hele læreplanen.

Allerede i barnehagen blir barna introdusert for eksistensielle spørsmål. Den sterke vektleggingen av utforsking av eksistensielle spørsmål i skole og barnehage kan komme av at slike spørsmål er en viktig del av identitetsbyggingen. Eksistensielle spørsmål handler om de mest grunnleggende sidene ved det å være et menneske. KRLE regnes som et sentralt fag når det gjelder å forstå seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Samtidig handler faget om ulike måter mennesker har nærmet seg spørsmål knyttet til identitet, mening og virkelighetsbilde (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Skolen skal jobbe for at alle elever bygger en trygg identitet, og dette gjøres blant annet gjennom å reflektere over eksistensielle spørsmål, altså spørsmålet som har å gjøre med livet og det å være et menneske.

### **Punkt nummer 4**

Punkt nummer 4 er ikke et direkte funn på bakgrunn av innholdsanalysen av læreplanen, men basert på funnene jeg gjorde i analysen, har jeg kommet frem til at bruk av drama og rollespill i undervisningen kan i seg selv være med på å oppfylle mange kompetansemål som kan knyttes til livsmestring i KRLE.

Å være i stand til å ta andres perspektiv anses som en viktig del av KRLE-faget. Læreplanen legger ingen føringer for hvordan undervisningen skal legges opp for å jobbe med dette, men

et forslag til undervisningsmetode er rollespill og dramatisering. Slike undervisningsmetoder går ut på at elevene må få øvelse i å se ting fra en annens synsvinkel, samtidig som det åpner for refleksjon. Børresen og Persson (2018, s. 249) sier at vi tilegner oss forståelse gjennom tenkning, og at vi trenger andres erfaringer og ideer for å gjøre det. Vi må også kunne forklare egne tanker og forholde oss til det andre sier (Børresen & Persson, 2018, s. 249). Dette er ting vi finner igjen i kjerneelementet som handler om å ta andres perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3) og i kompetansemålet etter 10. trinn som også handler om å utforske andres perspektiv og håndtere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

### **Punkt nummer 5**

Kjerneelementet som handler om etisk refleksjon åpner for å bruke filosofisk samtale som undervisningsmetode. I likhet med punkt nummer 4, er ikke dette et direkte funn på bakgrunn av analysen av læreplanen, men basert på disse funnene fant jeg ut at gjennom en tilrettelagt og godt planlagt filosofisk samtale kan elevene drøfte moralske spørsmål og lære seg å se ting fra forskjellige perspektiver. Øvelse i etisk refleksjon nevnes også under fagets relevans og sentrale verdier. Det at etisk refleksjon nevnes opptil flere ganger i løpet av læreplanen i KRLE, kan tyde på at dette skal ha en sentral del av faget. Refleksjon anses som sentralt, også når det gjelder Fagfornyelsen for øvrig.

### **6.1.1 Oppsummering av funn**

Når det skal planlegges undervisning i et fag, er det i stor grad kompetansemålene som gir føringer for undervisningen. For at elevene på ungdomstrinnet skal kunne lære om livsmestring i KRLE, må undervisningen dreie seg rundt kompetansemålene som omhandler utforskning av etiske ideer, utforskning av ulike perspektiv og refleksjon over eksistensielle spørsmål. Disse temaene kan arbeides med gjennom å anvende metoder som fremmer livsmestring i seg selv, slik som filosofisk samtale og dramatisering har vist seg å kunne gjøre. I neste kapittel vil jeg drøfte hva elevenes utbytte av disse metodene kan bli. Videre vil jeg drøfte om det kan være mer hensiktsmessig om elever lærer livsmestring *gjennom* undervisningen, i stedet for at undervisningen dreier seg *om* livsmestring.

---

## 6.2 Hva blir elevenes utbytte av de ulike metodene?

Tidligere i oppgaven har jeg presentert konkrete arbeidsmetoder som, basert på mine funn i analysen av Overordnet del og læreplanen i KRLE, samt resultater fra tidligere relevant forskning på området, kan anvendes i livsmestringsundervisningen i KRLE. Arbeid med disse metodene kan også bidra til at elevene når flere av målene som er satt i læreplanen, både når det gjelder de ulike kompetansemålene, og i forbindelse med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. De to metodene jeg har presentert er filosofisk samtale og dramatisering. Jeg har tidligere skrevet om litteratur knyttet til filosofisk samtale som undervisningsverktøy, og om dramatisering som metode. I tillegg har jeg presentert to forskningsprosjekter som dreier seg om drama og livsmestring, og om muntlig fortelling som verktøy i livsmestringsundervisningen. Ved å anvende disse metodene i undervisningen på en god måte, kan man oppnå målene læreplanen har satt når det gjelder det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I tillegg til problemstillingen for oppgaven, skal jeg besvare et forskningsspørsmål som handler om hva elevenes utbytte blir av de ulike metodene som er blitt presentert.

### 6.2.1 Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar

Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar er et tema som går igjen i hele læreplanen i KRLE. Det nevnes både i kapitlet om folkehelse og livsmestring i faget og i kjerneelementene, i tillegg til at det er et eget kompetansemål etter 10. trinn. På bakgrunn av dette kan det konkluderes med at utforsking av eksistensielle spørsmål og svar er kjernen i livsmestringstematikken innenfor KRLE-faget. Læreplanen forteller ikke hvordan elevene skal jobbe med å utforske eksistensielle spørsmål og svar, og det finnes ulike måter å gjøre det på. Dette er bakgrunnen for at jeg har valgt å plukke ut noen undervisningsmetoder som kan brukes.

### 6.2.2 Trygg identitet gjennom drama

Overordnet del gir en generell oversikt over hva det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal inneholde. I min analyse avgrenset jeg søket til de delene av kapitlet som hovedsakelig handlet om livsmestring. Livsmestring handler om å forstå og påvirke faktorer som har betydning for å kunne mestre livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Her inngår blant annet det å utvikle et godt selvilde og en trygg identitet. Mange av erfaringene elevene

gjorde i forbindelse med Mette Bøe Lyngstad og Yngvild Sørebo Danielsen (2021) forskningsprosjekt om livsmestringsundervisning gjennom drama, kan knyttes til utvikling av deres egen identitet (Lyngstad & Danielsen, 2021, s. 159). Utvikling av en trygg identitet nevnes i kapitlet om folkehelse og livsmestring i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14), og også under folkehelse og livsmestring i KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Resultatene av Lyngstad & Danielsen (2021) forskningsprosjekt, viste at elevene fikk trening i å se andre innenfra og seg selv utenfra, eller sagt på en annen måte; de fikk trening i å ta andres perspektiv, noe som er et av kjerneelementene i KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Elevene oppga at de følte seg mer komfortable med å ta plass og vise seg frem. De ble bedre kjent med sine egne og andres grenser og muligheter. Mange av utsagnene ga uttrykk for at elevene opplevde seg selv som aktør i eget liv, og at de i større grad enn tidligere følte trygghet når de utførte ulike handlinger, noe som bidro til å gi dem høyere grad av mestringsfølelse (Lyngstad & Danielsen, 2021, s. 157). Erfaringene med prosjektet var at elevene engasjerte seg i denne typen måte å jobbe på. Den kreative arbeidsmetoden bidro både til høy grad av læring blant elevene, i tillegg til at den bidro til å bygge opp læringsmiljøet i klassen (Lyngstad & Danielsen, 2021, s. 158). Trygg identitetsbygging er altså et viktig element når det gjelder livsmestring, og resultatene av tidligere forskningsprosjekter som omhandler bruk av drama i undervisningen viser at dette er en undervisningsmetode som i seg selv kan bidra til å fremme livsmestring blant elever.

### **6.2.3 Etisk refleksjon gjennom filosofisk samtale**

Børresen og Persson (2018, s. 248) skriver i sin artikkel om filosofisk samtale i undervisningen at det å delta aktivt i samtaler er essensielt for å utvikle evnen til å tenke, og ved å delta i samtale får elevene testet ut sine tanker og ideer med hverandre. Flere av kompetansemålene i KRLE legger opp til å bruke filosofisk samtale i undervisningen, selv om filosofisk samtale ikke er nevnt eksplisitt. Læreplanen nevner ofte verbene «utforske» og «reflektere». Det finnes mange måter man kan utforske og reflektere for eksempel eksistensielle spørsmål, slik læreplanen i KRLE trekker frem. Utforsking og refleksjon gjøres ofte gjennom samtale med lærer og medelever. Med de mulighetene som filosofisk samtale gir, vil elevene gjennom å bruke denne metoden kunne reflektere over eksistensielle spørsmål og svar, noe som nevnes opptil flere ganger i læreplanen for KRLE.

---

## 7. Drøfting

I dette kapitlet drøftes funnene fra analysen opp mot de teoretiske perspektivene som ble presentert tidligere i avhandlingen. Jeg vil begynne med å drøfte sammenhengen mellom mestring, livsmestring og selvoppfatning, og deretter gjøre rede for argumenter for og imot fokuset på livsmestring i skolen, hvordan undervisningen kan foregå, samt drøfte elevenes utbytte av livsmestringsundervisningen.

### 7.1 Mestring, livsmestring og selvoppfatning

Albert Bandura hevder at individets forventninger til egen mestring påvirker innsatsen det legger ned i bestemte situasjoner (Bandura, 1997, s. 3). Dersom en elev forventer å mestre en oppgave, er sannsynligheten større for at eleven faktisk mestrer oppgaven. På samme måte vil en elev som forventer å *ikke* mestre en gitt oppgave, ha større sannsynlighet for å feile, ifølge Banduras teori. Banduras mestringsteori kan fungere som en nyttig ramme for livsmestringsundervisningen i KRLE. Det handler om å gi elevene ulike øvelser som fremmer mestring, slik at elevene lærer livsmestring *gjennom* undervisningen. Samtidig er det viktig at elevene får oppgaver som er utfordrende nok, slik at de lærer seg at det kreves innsats for å oppnå mestring. Mestring kommer ikke av seg selv, og derfor er det viktig at elevene ikke blir vant til altfor enkle veier til suksess, slik at de ikke blir villig til å legge inn en ordentlig innats senere. I tillegg er det viktig å gi elevene oppgaver som bygger opp selvtilliten deres, slik at de dermed bygger opp en forventning om å mestre lignende oppgaver i fremtiden. Som Bandura vektlegger, er sjansen for å oppnå mestring større dersom eleven har en klar mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 3). På samme måte kan man si at eleven har større sannsynlighet for å oppnå mestring dersom han eller hun har en positiv selvoppfatning.

Mestring, livsmestring og selvoppfatning henger tett sammen. Forventning om mestring er et av tre aspekter ved et individs selvoppfatning, og en positiv selvoppfatning anses som en viktig forutsetning for god psykisk helse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 19). Det å ha en positiv selvoppfatning er avgjørende for å kunne mestre livet, samtidig som en opplevelse av mestring har stor betydning for et individs selvoppfatning (Manger & Wormnes, 2015, s. 31; Sørensen et al., 2020, s. 99). Dermed trekker også læreplanen frem at en trygg identitet og et positivt selvilde er et ønsket mål når det arbeides med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Selvoppfatningen til et individ blir styrket ved at individet føler seg myndiggjort. En sterk og trygg selvoppfatning vil øke sjansene for at man mestrer ulike oppgaver (Manger & Wormnes, 2015, s. 66). I tillegg vil individet få en bedre livskvalitet. I kapitlet om mestring i teoridelen av oppgaven trakk jeg inn selvoppfatning som et viktig element for livsmestring. I Mette Bøe Lyngstad og Yngvild Sørebo Danielsens (2021, s. 141) prosjekt som handlet om bruk av drama i livsmestringsundervisningen, undersøkte de hvordan elevenes erfaringer med bruk av drama kan knyttes opp mot selvbilde og identitetsbygging. Resultatene av prosjektet viste at flere elever opplevde at de ble mer trygge på seg selv, og at det ble enklere for dem å åpne seg for andre. Flere oppga også at de i større grad enn tidligere turte å ta mer plass (Lyngstad & Danielsen, 2021, s. 151). Erfaringene som ble gjort i forbindelse med forskningsprosjektet viste at gjennom å arbeide med drama og rollespill, fikk elevene gitt estetisk form til ulike temaer som har med livsmestring å gjøre. Flere av erfaringene elevene gjorde når det gjaldt å utforske livsmestring gjennom rollespill, kan knyttes deres egen identitetsutvikling (Lyngstad & Danielsen, 2021, s. 158-159). Dette gir gode argumenter for hvorfor det er hensiktsmessig å bruke drama som undervisningsform når arbeid med livsmestring er på agendaen. Når det er sagt, tror jeg det vil kreve at det settes av god tid når det skal arbeides med drama i undervisningen. Elevenes erfaringer og forhold til bruk av drama og andre kreative øvelser vil alltid variere. For noen elever kan det oppleves som skummelt å plutselig skulle kaste seg inn i en slik form for undervisning, spesielt dersom de ikke har erfaring innen drama fra tidligere. Det kan også oppleves som spesielt skummelt for elever på ungdomstrinnet. Ungdomstiden kan være en vanskelig periode av livet, hvor det er mye som skjer og hvor man prøver å finne ut av hvem man er. Elever i ungdomsskolealderen er ofte opptatte av hva andre syntes om dem. Dette kan føre til at frykten for å gjøre feil gjør at elevene oppfatter det som ekstra utfordrende å skulle delta i dramatisering i undervisningen, fordi man ikke ønsker å bli latterliggjort eller motta andre former for negativ oppmerksomhet. Derfor kan det lønne seg å bruke god tid på å arbeide for at elevene skal føle på trygghet rundt situasjonen, slik at metoden ikke får motsatt effekt og fører til at elevene kjenner på enda mer usikkerhet. Det er viktig at læreren er bevisst på hva som kan gjøre situasjonen skummel, og tilpasse undervisningen deretter, slik at elevene ikke blir skremt fra å gi det et forsøk. Deltakelse i dramaøvelser gjør at elevene settes i en sårbar posisjon.

Et individs oppfatning av seg selv har altså stor betydning for individets evne til å oppnå mestring på ulike områder. Samtidig er en opplevelse av å mestre noe, avgjørende for personens selvoppfatning. Resultatene av Lyngstad og Danielsens (2021) forskningsprosjekt



---

om bruk av drama i undervisningen, viste at elevene ble mer trygge på seg selv, noe som har betydning for identitetsbyggingen, som igjen er aktuelt innen livsmestring. Det samme gjelder Lyngstad og Solbues (2021) studie som undersøkte bruk av muntlig fortelling som inkluderingsverktøy for livsmestring. I deres studie ble elever fra innføringsklassen og elever fra dramaklassen på en videregående skole samlet for å dele fortellinger fra egne liv med hverandre. Gjennom studien fikk de øvelse i å utforske mellommenneskelige dilemmaer og gi dem en estetisk form ved bruk av dramatisering (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 163). Ved å anvende muntlig fortelling som metode i livsmestringsundervisningen kan være med på å skape en trygg og gjensidig respekt mellom elevene om de deltar (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 178).

### **7.1.1 The capability approach**

Gjennom denne oppgaven har jeg presentert ulike innfallsvinkler i forbindelse med livsmestring, blant annet Martha Nussbaum og Amartya Sens liste over kapasiteter som mennesker trenger for å mestre livet. Blant de ti punktene på listen, valgte jeg ut fire av dem som jeg mener er aktuelle innenfor denne oppgavens tema. De fire punktene dreier seg om følelser, evne til oppfatning av det gode, tilhørighet og muligheten til å leke (Nussbaum, 2001, s. 224-225).

Punkt nummer 5 handler om at det er viktig at det finnes rom for å uttrykke alle slags følelser (Nussbaum, 2001, s. 224). Dette vektlegges også i kapitlet om folkehelse og livsmestring i Overordnet del av læreplanen. Der står det avslutningsvis at elevene skal lære seg å håndtere ulike følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Punktet om følelser i Nussbaum og Sens liste over nødvendige kapasiteter henger altså sammen med folkehelse og livsmestring i Overordnet del. Evnen til å håndtere følelsene sine er en viktig del av den emosjonelle utviklingen til barn og ungdom. For at elevene skal kunne lære seg å håndtere følelsene sine, må de også ha lært å uttrykke dem. Skolens oppgave blir derfor å gi elevene rom for å uttrykke følelsene sine, og dermed lære dem hvordan disse kan håndteres. Men hvordan kan en lærer lære bort hvordan man håndterer følelsene sine? For det første er det viktig å oppmuntre elevene til å uttrykke tanker og følelser, slik at de ikke blir sittende alene med dem. Læreren kan fungere som rollemodell ved å vise hvordan hun håndterer sine egne følelser. Dersom læreren håndterer sine egne følelser på en sunn måte, og elevene får se dette, kan de lære av det. Elevene trenger også å lære teknikker de kan bruke for å håndtere stressene situasjoner, noe som er viktig for den mentale helsen. Et eksempel som ble nevnt i teorikapitlet er

mindfulness. Mindfulness er en ferdighet som knyttes til livsmestring, og handler om å utvikle perspektiver som kan bidra positivt til håndtering av livet. For å kunne ta gode valg, kreves en evne til å være til stede i livet, og til å håndtere ulike situasjoner, følelser og reaksjoner – ikke bare sine egne, men også andres. Trening i mindfulness gjør at man blir bevisst på den kontinuerlige strømmen av følelser og tanker som naturlig oppstår, uten å føle på en trang til å endre dem. Gjennom ulike mindfulnessøvelser kan man lære å håndtere situasjoner som oppstår i livet, i stedet for å handle impulsivt. Troen på at man klarer å håndtere forskjellige situasjoner er noe av det livsmestring handler om. Selv om vi ikke kan kontrollere alt som skjer i livet, kan vi trene opp evnen til å velge hvordan vi håndterer ting, for eksempel gjennom trening i mindfulness (Dyrdal, 2021, s. 120-121, 136). Barn og ungdom trenger også hjelp til å forstå hvilke faktorer som utløser ulike følelser, slik at de kan lære seg å håndtere dem når de oppstår.

Punkt nummer 6 handler om praktisk fornuft og det å kunne danne seg en oppfatning av hva som er det gode. Det handler også om å kunne engasjere seg i kritisk refleksjon når man skal planlegge livet (Nussbaum, 2001, s. 224). Evnen til å danne seg en oppfatning av det gode handler om etikk. Praktisk fornuft dreier seg om evnen til å fatte gode beslutninger og handle rasjonelt. Sammenhengen mellom oppfatning av det gode og praktisk fornuft er at evnen til å handle rasjonelt, vil påvirkes av moral og etiske verdier. Dersom en person for eksempel har en klar tanke om at man alltid skal behandle andre mennesker som likeverdige og med respekt, vil dette høyst sannsynlig påvirke personens handlinger i ulike situasjoner.

I teorikapitlet nevnte jeg at dette punktet kan ses i sammenheng med kompetansemålet i KRLE etter 10. trinn som handler om at elevene skal kunne reflektere over eksistensielle spørsmål og svar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8), og til kapitlet om folkehelse og livsmestring i KRLE, der det står at elevene skal reflektere over etiske problemstillinger knyttet til identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Dette er også aktuelt hos Aristoteles, som var opptatt av at det å oppnå lykke er det største og viktigste målet i livet (Olsholt & Schjelderup, 2021, s. 56). Et av kompetansemålene i KRLE sier at elevene skal utforske etiske ideer fra sentrale skikkelser i filosofihistorien (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Ettersom Aristoteles regnes som en av de sentrale skikkelsene innen filosofihistorien, vil det være naturlig å inkludere ham i KRLE-undervisningen. I tillegg er hans tanker aktuelle innenfor livsmestring, med tanke på at hans ideer når det gjelder lykke, i høy grad er aktuelt når det er snakk om å mestre livet.

---

Det neste punktet på lista er helt sentralt i forbindelse med kjerneelementet i KRLE-faget som handler om det å kunne ta andres perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Punkt nummer 7 tar for seg tilhørighet, og handler om evnen til å vise omsorg og kunne sette seg inn i andres situasjon. Tilhørighet handler om å være en del av et fellesskap. Mangel på følelse av tilhørighet vil ha negativ innvirkning på den psykiske helsen. Som tidligere nevnt vil bruk av drama og rollespill i undervisningen åpne for å gi elevene øvelse i å ta andres perspektiv ved at de får muligheten til å leve seg inn i ulike roller. Bruk av drama gjør seg også gjeldende når det gjelder punkt nummer 9 på listen. Dette punktet dreier seg om å ha muligheten til å leke (Nussbaum, 2001, s. 225). Drama og rollespill er aktuelt i denne sammenhengen fordi dette er metoder som inkluderer lek, samtidig som de bidrar til bygging av en trygg identitet og et positivt selvbilde, som er viktige elementer i forbindelse med livsmestring.

## 7.2 Undervisning i livsmestring

Kunnskapsdepartementet (2022, s. 16) har gitt ut en tabell som viser oversikten over timeantallet for hvert fag i grunnskolen. Denne tabellen viser at det er satt av 153 timer til KRLE-undervisning fordelt på 8.-10. trinn. Det utgjør 51 undervisningstimer per år på ungdomsskolen. Tabellen viser altså at KRLE er blant de fagene med lavest timeantall på ungdomstrinnet, kun slått av fagene kunst og håndverk, musikk, mat og helse og utdanningsvalg. Med innføringen av LK20 ble antall kompetansemål i KRLE etter 10. trinn redusert fra 54 til 15 kompetansemål. Kompetansemålene som er i dagens læreplan er til gjengjeld mer åpne og omfattende enn i LK06. Kompetansemålene forteller hva det forventes at elevene skal ha lært seg i løpet av tre år på ungdomsskolen, og de tar for seg alt fra utforskning av ulike sider ved kristendom og andre religioner og livssyn, utforskning av ulike etiske ideer fra sentrale skikkelser fra filosofihistorien, og refleksjon over etiske problemstillinger knyttet til en rekke ulike temaer, for å nevne noe (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). I tillegg er det bestemt at det skal legges opp til arbeid med de tverrfaglige temaene bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Det kan fort bli en utfordring å få tilstrekkelig med tid til alt, særlig med tanke på at rundt halvparten av undervisningen skal dreie seg om kristendom. Basert på antall undervisningstimer som er satt av til å jobbe med faget, er KRLE et lite fag. Likevel er det et viktig fag. Slik det står skrevet under «fagets relevans og sentrale verdier» i læreplanen i KRLE, er faget sentralt for å kunne forstå seg selv og andre. KRLE skal gi elevene øvelse i å reflektere etisk, og faget skal bidra til at elevenes

dømmekraft utvikles i hverdagen og i møte med større samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Disse tingene er viktige for å fungere i hverdagen.

Livsmestring er et omfattende tema. Temaet dreier seg om å mestre livet, og går rett inn i målsetningen som er satt av Opplæringsloven. Problemstillingen til denne oppgaven handler om hvordan man kan undervise i livsmestring i KRLE. Det er en stor utfordring å skulle undervise i livsmestring når man har så få timer til rådighet. Hvordan skal man kunne gi god livsmestringsundervisning i et fag som kun har fått 51 undervisningstimer til rådighet per år på ungdomstrinnet, og som i tillegg skal romme en rekke andre temaer? For å kunne gi god undervisning i livsmestring i et fag med så få timer til disposisjon, tror jeg løsningen må være å drive undervisning *gjennom og for* livsmestring, og i mindre grad bruke tid på å undervise *om* livsmestring. Med dette mener jeg at undervisningen ikke skal ta for seg livsmestring som eget tema, men heller drive undervisning som fremmer livsmestring hos elevene.

NOU 2015: 8 handler om fremtidens skole og fornyelse av fag og kompetanser, og legger vekt på at samfunnsfagplanen har en innholdsmessig bredde som kan gjøre at det blir utfordrende å legge til rette for grunnleggende og varig forståelse hos elevene, sett i lys av timeantallet i faget (NOU 2015: 8, s. 53). Det samme gjelder for KRLE, som har enda færre undervisningstimer til rådighet. En mulig løsning på denne utfordringen er å finne ut hva som er felles for de to fagene, for eksempel felles begreper, metoder og sammenhenger mellom KRLE og samfunnsfag og planlegge tverrfaglig undervisning på bakgrunn av funnene. For at det skal la seg gjøre å gi tilstrekkelig undervisning i livsmestring i de små fagene, kan løsningen være å kombinere flere fag i livsmestringsundervisningen.

Mye av litteraturen og forskningen som ligger til grunn for dette oppgaven, tyder på at elevene får et større utbytte av livsmestringsundervisningen dersom den ikke dreier seg om å undervise *om* livsmestring, men at temaet heller skinner igjennom i andre deler av undervisningen. For det første så kan undervisning *om* livsmestring føre til at fokuset blir så stort at det kan få negativ effekt på enkelte elever, slik resultatene fra Trondheimsprosjektet viste. Det skal sies at dette var tilfellet i det konkrete prosjektet, men det vil ikke si at dette resultatet gir et fasitsvar. For det andre så kan fokuset på livsmestring føre til at de allerede svake elevene opplever enda flere nederlag. Men undervisningen kan også bidra til å styrke disse elevene, og det er nettopp dette som er hele hensikten med innføringen av temaet. Når det er sagt, så er ikke livsmestring egentlig et nytt tema i skolen. Den norske skolen har i årevis hatt som mål å danne elever som er i stand til å mestre livene sine.

---

Livsmestringen trenger altså ikke å dreie seg om at læreren foreleser om temaet livsmestring, men heller at man arbeider med livsmestringstematikk ved hjelp av andre metoder. Her kan det være å foretrekke arbeidsmetoder der elevene må samarbeide. Sosiokulturell læringsteori sier at barn og ungdom lærer best i samhandling med andre (Vygotsky, 1978). Vygotsky bruker betegnelsen «den proksimale utviklingssonen» for å forklare forskjellen på hva et barn kan lære seg alene, sammenlignet med hva det kan lære ved hjelp av mer kompetente jevnaldrende eller voksne. Ved å gjennomføre filosofisk samtale i undervisningen, åpnes det for å diskutere alle slags temaer. I KRLE-undervisningen kan samtalen for eksempel dreie seg om ulike etiske dilemmaer. I denne undervisningsformen kan det variere hvor stor rolle læreren tar. Hun kan enten være en del av samtalen, ved å for eksempel være ordstyrer, eller så kan hun holde seg i bakgrunnen og bare fungere som tilskuer. Gjennom en slik form for undervisning, kan elevene lære om og diskutere tematikk som har med livsmestring å gjøre, uten at man lærer direkte *om* livsmestring. I tillegg vil denne formen for undervisning oppfylle læreplanens føring om at folkehelse og livsmestring i KRLE skal handle om å utforske eksistensielle spørsmål og svar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan man kan undervise i KRLE på ungdomstrinnet. Kapitlet om livsmestring i læreplanen i KRLE inkluderer flere temaer innenfor faget. Som nevnt innledningsvis, valgte jeg å avgrense oppgaven til å dreie seg om de delene innenfor faget som handler om filosofi. Når det gjelder temaer innenfor filosofi har jeg inkludert Aristoteles' ideer i forbindelse med lykke og livsmestring og eksistensiell filosofi i forbindelse med eksistensielle spørsmål, altså spørsmål som har med livet å gjøre. Når det gjelder metode som kan brukes i KRLE-undervisning, har jeg brukt filosofisk samtale. Det er selvsagt andre elementer som kunne vært aktuelt å inkludere når man skal undersøke hvordan livsmestringsundervisning kan foregå. I tillegg til at faget skal bidra til å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål knyttet til identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse, skal faget også gi kunnskap om menneskeverdet og hvordan dette forankret i ulike religioner og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). På grunn av oppgavens avgrensning, har ikke dette fått plass i min masteravhandling. Dersom det skal forskes videre på dette området, vil det være høyst aktuelt å undersøke livsmestringsundervisning i et religion- og livssynsperspektiv.

## 7.2.1 Elevenes utbytte av undervisningen

Mette Bøe Lyngstad og Vibeke Solbue (2021) gjennomførte en studie som handlet om bruk av muntlig fortelling som verktøy i livsmestringsundervisningen. «Muntlig fortelling som inkluderingsmetode for livsmestring er basert på å skape en trygg og gjensidig respekt der deltakerne deler sine historier i en midlertidig verden» (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 178). Ved å dele fortellinger fra vårt eget liv med andre, og ved å lytte til andres fortellinger, åpnes det for å bli bedre kjent med andre og dermed utforske andre perspektiver, noe som står sentralt innenfor KRLE-faget. Elevene fikk øvelse i å ta andres perspektiv, og forskerne mente at dramapedagogiske metoder og øvelser knyttet til det å dele fortellinger med hverandre, kan utvikle og styrke elevenes livsmestring, fordi det skapes et rom der de opplever tillit, anerkjennelse og respekt fra medelever (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 177-178).

Tidligere nevnte jeg at dersom man skal bruke drama eller lignende metoder i undervisningen på ungdomstrinnet, kan det være lurt å sette av god tid, slik at elevene får «varmet opp» og ikke blir kastet ut i noe som med første øyekast kan virke skummelt eller ubehagelig. Prosjektet til Lyngstad og Solbue (2021) om muntlig fortelling som verktøy for livsmestring, foregikk over to dager, noe som kan høres ut som nokså kort tid med tanke på at prosjektet var omfattende. Likevel sto det at elevene arbeidet med dette i totalt 12 undervisningstimer, fordelt over de to dagene. Det kan ha vært en fordel at det ble satt av to hele skoledager til å gjennomføre prosjektet, i stedet for å dele opp de 12 timene over enda flere dager. Ved å gjøre det på denne måten, slapp elevene å begynne helt på nytt for hver gang.

I tillegg til å bruke god tid på å arbeide med drama i undervisningen, kan det være lurt å gjennomføre flere lignende øvelser innenfor feltet. Dette kan begrunnes med bakgrunn i Banduras teori. Tidligere opplevelser av mestring på et bestemt område, vil øke forventningen om å mestre fremtidige oppgaver av samme slag (Manger & Wormnes, 2015, s. 116-117). Ved å introdusere drama som metode i undervisningen, kan det være lurt å begynne med noen enkle dramatiseringsøvelser, slik at elevene får en positiv erfaring, og også en positiv mestringsforventning. Det kan være så enkelt som å lage en kort dramatisering av et utdrag fra en bok eller film, eller å forsøke å mime en person, et dyr eller en gjenstand. Når elevene opplever å mestre disse øvelsene, bygger de opp en forventning om å mestre lignende oppgaver i fremtiden. Gjennom å hele tiden øke vanskelighetsgraden på øvelsene og gi elevene større utfordringer, må elevene legge inn ordentlig innsats for å mestre de ulike øvelsene. Det

---

er viktig at elevene lærer seg at det kreves innsats for å oppnå mestring, og at oppgavene ikke blir for enkle, slik at de tror at veien til suksess ikke krever ordentlig anstrengelse.

Som jeg skrev i kapitlet om oppgavens teoretiske rammeverk, sier Bandura at mestringsforventningene er basert på fem ulike typer informasjonskilder: 1) tidligere erfaringer, 2) vikarierende erfaring, 3) verbal overbevisning, 4) emosjonelle forhold og 5) personens tolkning (Imsen, 2020, s. 363).

For å få til vellykket undervisning med bruk av drama, sier den første informasjonskilden at elevene trenger tidligere erfaring med mestring på dette området. Igjen kan det poengteres at det vil være hensiktsmessig at elevene får prøve seg frem ved hjelp av enkle dramaøvelser, og mestre disse. På den måten vil de få en erfaring av at de mestrer noe innen drama. Det er avgjørende at elevene har tro på at de kan mestre oppgaven. Dersom de ikke gjør det, er det fare for at de gir opp. Den andre informasjonskilden er vikarierende erfaring. Her handler det om at elevene sammenligner seg med andre som utfører samme type oppgave. Dette må være personer det er relevant å sammenligne seg med, for eksempel andre elever eller en lærer som bruker modellering for å veilede elevene. Her kunne det vært en idé å observere en annen klasse som jobber med noe lignende. En annen vinkling kan være å få besøk av profesjonelle innen drama. Den tredje informasjonskilden går ut på å få verbal overbevisning. Ettersom egne erfaringer ikke nødvendigvis er nok for å forvente mestring, trengs det å få støtte fra og oppmuntring fra andre. Støtte og anerkjennelse fra andre har stor betydning for et individs selvpoffatning. Her spiller læreren en viktig rolle. Den fjerde informasjonskilden handler om emosjonelle forhold knyttet til selve handlingen, eller av resultatet. Det vil ha negativ innvirkning dersom en elev kvier seg for å utføre en form for dramatisering. Den siste informasjonskilden handler om hvordan eleven tolker sin egen prestasjon (Imsen, 2020, s. 363; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 98).

Elevenes utbytte i undervisning der det benyttes dramapedagogiske metoder, er at de kan få en økt følelse av å få en bedre selvpoffatning. Dette har betydning for mestringsforventningen. Bandura hevdet at barn og ungdom ikke bør få for enkle oppgaver dersom målet er at de skal oppnå mestring. Dette kan gi en misoppoffatning om at mestring er oppnådd, som igjen kan føre til at eleven legger inn mindre innsats når hun skal løse oppgaver i fremtiden. Det kan altså føre til at eleven får en feil oppoffatning av at det skal være enkelt å mestre noe. Dramapedagogiske metoder i seg selv kan motvirke dette. Det å oppleve at det er en sammenheng i det som skjer i livet, er med på å fremme mestring (Drugli & Lekhal, 2018, s.

24). Teorien «sense of coherence» handler som tidligere nevnt om sammenhengen mellom forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Haukeland, 2021, s. 175). Teorien handler om å forstå og til en viss grad forutsi hva som vil skje i fremtiden, tro på egne ferdigheter og ressurser som trengs for å håndtere ulike situasjoner, og en tro på at alt har en mening (Haukeland, 2021, s. 176). Hvordan et individ opplever forståelighet, håndterbarhet og mening, bidrar til ulik grad av mestring (Drugli & Lekhal, 2018, s. 24).

### 7.3 Hvorfor undervise i livsmestring?

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har fått mye oppmerksomhet etter det ble bestemt at temaet skulle implementeres i alle fag på skolen. Går det egentlig an å lære livsmestring? Blir man noen gang ferdig utlært? Hva er argumentene for å *ikke* fokusere undervisningen mot livsmestring? Hvordan skal det gå med oss hvis vi ikke klarer å mestre våre liv?

Undersøkelser utført av Ungdata viste at norsk ungdom oppgir at de stort sett har det bra og at de ser lyst på fremtiden. Samtidig viser nyere undersøkelser at en stadig større andel av barn og ungdom oppgir at de sliter med ulike psykiske utfordringer. Undersøkelsene viser også at flere opplever økt grad av stress, ensomhet og sosialt press. Disse faktorene gir negative konsekvenser for deres psykiske helse (Heimburg & Ness, 2020, s. 11).

Mens mange er fornøyde og mener at det er viktig at livsmestring og psykisk helse får en større plass i skolen, er det også noen som er skeptiske. De som er skeptiske mener at det i all hovedsak vil være de allerede sterke elevene, altså de som til vanlig opplever høy grad av mestring i skolen, som vil dra nytte av livsmestringsundervisningen. For de svake elevene, de som opplever minimalt med mestring i skolehverdagen, kan et økt fokus på livsmestring i undervisningen føre til at det oppleves som enda en ting som skal mestres. Dessuten stilles det spørsmål om det i det hele tatt er skolens ansvar å lære elevene å mestre livet. Formålsparagrafen i Opplæringsloven sier blant annet at opplæringen skal «opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Videre står det at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Loven sier altså at skolen er pliktig i å jobbe for at elever utvikler det som skal til for å mestre sine liv. Lovverket er klart – skolen har en sentral rolle når det gjelder elevenes livsmestring.



---

### 7.3.1 Læreplanens intensjon

I analysen av læreplanen og Overordnet del benyttet jeg meg av hermeneutisk intensjonalisme, som er en metodisk orientert form for hermeneutikk (Gilje, 2019, s. 29). Dette er fordi jeg var interessert i å finne ut hvilken intensjon som ligger bak innføringen av folkehelse og livsmestring i fagene, men spesifikt innenfor KRLE. Ifølge den hermeneutiske intensjonalismen må man forsøke å identifisere aktørens intensjoner for handlingene, for å kunne forstå og forklare dens handlinger (Gilje, 2019, s. 11-12). Det er Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet som utformer læreplanene og som velger innholdet. Intensjonen bak læreplanverket på generell basis er å gi en samlet beskrivelse av den kunnskapen, kompetansen og de ferdighetene elevene skal ha etter endt skolegang. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring gir gode rammevilkår for å arbeide med elevenes sosiale og emosjonelle læring i skolen. Dette er sentralt for deres psykiske helse (Klømsten, 2022, s. 247). En rapport fra Folkehelseinstituttet fra 2018 viste at psykiske lidelser er utbredt blant nordmenn (Reneflot et al., 2018, s. 7). Dette viser hvor viktig det er å ta tak i tematikken, og kan være blant årsakene til at livsmestring og psykisk helse har fått en større plass i skolen.

Med tanke på at denne studien dreier seg om å undersøke hvordan man kan undervise i livsmestring, er det aktuelt å forstå hva intensjonene til aktøren er, i dette tilfellet Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Man må forstå *hvorfor* temaet skal implementeres. Årsaken kan blant annet være at antall nordmenn som lider av psykiske utfordringer har hatt en økning de siste årene, og at livsmestringsundervisningen kan fungere som en forebyggende effekt mot psykiske plager hos den yngre generasjonen.

## 7.4 Debatten om livsmestring og psykisk helse i skolen

Informasjon om psykisk helse øker elevenes kunnskapsnivå, men dette er effekter som avtar når undervisningen blir avsluttet. Trondheimsprosjektet (UPS) varte over et langt tidsrom, hele 25 uker. Likevel er det stor sannsynlighet for at effekten av undervisningen blir redusert, dersom undervisningen ikke opprettholdes, selv etter prosjektet er avsluttet. Kunnskap om psykisk helse bør derfor betraktes som ferskvare. Elevene trenger undervisning som berører denne tematikken jevnlig og over tid. Fagfornyelsen legger et premiss om at folkehelse og livsmestring skal gjennomføres gjennom hele skoleløpet. På denne måten møter elevene

tematikk knyttet til folkehelse og livsmestring fra første klasse til de går ut av videregående skole (Klomsten, 2021, s. 200).

Resultatene av Trondheimsprosjektet vise at elevene opplevde økt mestring og kunnskap om psykisk helse, og at de i større grad en tidligere visste hva de kunne gjøre for å minske stress, og endre negative tanker til positive tanker (Madsen, 2020, s. 17-18). Likevel er det ting som tyder på at det økte fokuset på psykisk helse ikke bare hadde positive følger. I tillegg til at mange av elevene følte at de hadde lært seg å håndtere vanskelige tanker og følelser, viste resultatene at det var en økning i psykiske helseplager blant elevene etter gjennomføringen av prosjektet (Madsen, 2020, s. 17-18). Resultatene viste at prosjektet hadde noe for seg, men at prosjektet i seg selv ikke er tilstrekkelig for å bedre den psykiske helsen blant elevene. Det kan også se ut som at et for stort fokus på psykisk helse og livsmestring, kan ha negativ innvirkning.

For elever som sliter med psykiske utfordringer, kan det at temaer knyttet til psykisk helse får en større plass i skolen, føre til mer åpenhet og at det kan være lettere å be om hjelp. På en annen side kan det økte fokuset på psykisk helse, og dermed gjerne psykiske lidelser, gjøre at tilsynelatende friske elever som har det bra, begynner å kjenne etter psykiske plager hos seg selv. Et kjennetegn på måten ungdom snakker på i dag, er at terskelen er blitt lavere for å bruke mer ekstreme ord for å forklare følelser og opplevelser. Det som tidligere ble omtalt som erting, blir i dag ofte omtalt som mobbing. Er man bekymret eller redd for noe, så har man angst. Er man lei seg, sier man at man er deprimert. For å forklare dette nærmere, vil jeg bruke et eksempel. La oss si at en ungdomsskoleelev, Trym, har deltatt i undervisning som omhandler psykisk helse. Trym er en vanlig gutt som stort sett har det bra, men som har sine vanlige utfordringer, akkurat som de fleste andre på hans alder. I en av undervisningstimene om psykisk helse, er temaet angst. Klassen lærer hva angst er, hvordan det kan oppleves og hva man kan gjøre for å motvirke angsten. Læreren gir også noen eksempler på ulike ting man kan ha angst for. Trym begynner å tenke etter om dette er noe han kan kjenne seg igjen i. Når skoledagen er over og Trym har kommet seg hjem, legger han seg på sofaen og begynner å bla gjennom sosiale medier, og havner etter en stund på TikTok, et kinesisk sosialt nettverk der brukerne kan legge ut korte videoer og se på videoer som andre har lagt ut. Algoritmen på TikTok fungerer slik at brukeren får opp videoer av ting han eller hun er interessert i. Det første Trym får opp når han åpner TikTok er en video som begynner med at skjermen fylles med store bokstaver: «Ti tegn på at du har angst». Ettersom Trym akkurat har lært om angst på skolen, vekker denne videoen interessen hans. Flere av de såkalte tegnene på angst som

---

nevnes i videoen er ting som Trym kan kjenne seg igjen i, men som han frem til nå har tenkt at har vært helt normalt, og ikke noe man egentlig forbinder med angst. Videoen nevner blant annet at det å se for seg ulike scenarier i hodet sitt er et typisk tegn på angstlidelse. Dette er noe Trym gjør daglig, men han har alltid tenkt at det er å dagdrømme, og at det er helt normalt. Heldigvis har Trym lært om kildekritikk på skolen, og han vet at man skal være forsiktig med å tro på alt som dukker opp på internett. Likevel blir han usikker. Tidligere har ikke Trym tenkt så mye over psykiske lidelser i hverdagen, men etter å ha snakket mye om det på skolen, i tillegg til påvirkningskraften som sosiale medier har, har Trym begynt å tenke. Har han angst?

Alle mennesker har en psykisk helse, og psykisk helse omfatter mer enn bare psykiske lidelser. Fokus på tematikk i forbindelse med livsmestring og psykisk helse, kan ha forebyggende effekt. Undervisningen kan og bør gi elevene de verktøyene de trenger for å håndtere følelser, medgang og motgang, og håndtere vanskelige situasjoner på en god og sunn måte. Dersom symptomer på psykiske lidelser oppdages tidlig, kan det være enklere å finne løsninger og behandling før problemet eskalerer. På motsatt side kan fokus på identifisering av symptomer i verste fall føre til at en elev begynner å overtenke sine egne følelser og tanker, slik Trym gjorde i eksemplet over. Likevel kan økt bevissthet rundt psykisk helse bidra til å redusere stigma rundt psykiske utfordringer. Dette kan føre til at barn og ungdom tør å være åpne om sine utfordringer og søke hjelp når det er nødvendig. Gjennom å normalisere samtale knyttet til psykisk helse, kan undervisningen rundt tematikken være med på å redusere risikoen for at elever isolerer seg, som kan føre til at utfordringene vokser og blir større og mer alvorlige. Undervisning i livsmestring og psykisk helse kan gi elever en følelse av tilhørighet, noe som anses som viktig for å opprettholde god psykisk helse. Mette Bøe Lyngstad og Vibeke Solbues (2021) studie om muntlig fortelling som inkluderingsverktøy i undervisningen er et godt eksempel på dette. Undervisningsopplegget skulle gi elevene trening i å inkludere og i å bli inkludert (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 165). Dramapedagogiske metoder og øvelser knyttet til muntlig fortelling gir rom for et møte der elever opplever tillit og tilhørighet fra hverandre (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 177-178). Når elever opplever inkludering og tilhørighet, reduseres sjansen for at de isolerer seg og utvikler angst eller depresjon.

## 7.5 Potensielle utfordringer

Det finnes noen fallgruver en lærer kan gå i når livsmestring skal inn på timeplanen. Slik resultatene etter Trondheimsprosjektet viste, kan det økte fokuset på livsmestring og psykisk

helse i undervisningen ha negative innvirkninger på enkelte elever. Derfor kan det argumenteres for at livsmestring bør integreres på en slik måte at det skinner gjennom i undervisningen, altså at elevene lærer å mestre livet gjennom andre aktiviteter som fremmer livsmestring. En teoritung undervisning *om* livsmestring vil ha liten hensikt. Man lærer ikke mestring ved at en lærer foreleser om hva mestring *er* – man lærer å mestre gjennom å aktivt løse ulike oppgaver.

Det finnes også noen potensielle utfordringer når det gjelder undervisningsmetodene som er presentert i denne oppgaven. For elever som lider av sosial angst, kan bruk av rollespill eller andre former for dramatisering bli krevende å gjennomføre. Dessuten er drama ofte en tidkrevende øvelse. Rollespill eller andre former for dramatisering krever ordentlig øvelse for å gi gode resultater. Dersom det ikke settes av tilstrekkelig med tid til forberedelse og øving, risikerer man at resultatet blir dårlig, og i verste fall at elevene får en negativ erfaring på grunn av det mislykkede resultatet, som igjen kan føre til at de kvier seg til å delta i lignende øvelser i fremtiden. Det samme kan gjelde for filosofisk samtale. For å kunne gjennomføre meningsfulle filosofiske samtaler, må det settes av tilstrekkelig med tid. Som tidligere nevnt i oppgaven, har KRLE-faget svært få undervisningstimer til rådighet. Gode filosofiske samtaler krever trening, og det kan være en utfordring å få tilstrekkelig med øvelse i å gjennomføre slike samtaler, med tanke på timeantallet faget har til rådighet. Dessuten vil god bruk av filosofisk samtale kreve at læreren, og også elevene, har en viss kunnskap om filosofi på forhånd. Læreren må ha noe kunnskap for å kunne veilede elevene gjennom samtalen. Dersom denne kunnskapen mangler, kan det være utfordrende å holde samtalen meningsfull og fokusert. En annen utfordring er mangel på engasjement blant elevene. Mangel på engasjement vil skape utfordringer for de fleste undervisningsmetoder. Sannsynligheten for at et rollespill eller en filosofisk samtale blir vellykket dersom elevene ikke er engasjerte, er liten.

---

## 8. Oppsummering og konklusjon

I denne masteroppgaven har formålet vært å besvare problemstillingen *Hvordan undervise i livsmestring i KRLE-faget på ungdomstrinnet?* For å svare på problemstillingen er det blitt presentert to forslag til undervisningsmetoder som kan anvendes i livsmestringsundervisningen i faget: filosofisk samtale og dramatisering. Valg av undervisningsmetoder kom av funnene som ble gjort i analysen av læreplanen i KRLE og kapitlet om folkehelse og livsmestring i Overordnet del. I lys av dette har det vært hensiktsmessig å undersøke forskningsspørsmålet: *Hva blir elevenes utbytte av de ulike metodene?*

Jeg har benyttet meg av kvalitativ innholdsanalyse av kapitlet om folkehelse og livsmestring i Overordnet del, samt læreplanen i KRLE. Jeg har vært mest interessert i å undersøke hvordan undervisningen kan foregå på ungdomstrinnet, og jeg har derfor valgt å utelate kompetansemålene for etter 4. og 7. trinn.

Livsmestring er et omfattende og viktig tema. Derfor har jeg vært interessert i å undersøke hvordan man kan undervise i et så omfattende tema i et lite fag som KRLE, der det også er bestemt at om lag halvparten av undervisningen skal dreie seg om kristendomskunnskap. Basert på litteratur og tidligere forskning som har blitt undersøkt i forbindelse med dette prosjektet, mener jeg det er på sin plass at dette viktige temaet har fått en større plass i skolesammenheng. Litteraturen viser derimot at det er svært delte meninger når det kommer til livsmestringstematikkens plass i skolen. Madsen (2020) er blant dem som er skeptiske, og er bekymret for at det økte fokuset på livsmestring og psykisk helse kan ha motsatt effekt enn hva som er hensikten. Andre er uenige og mener det er på tide at det rettes et større fokus mot tematikken. På grunn av de delte meningene, har det vært spesielt interessant å lese om Trondheimsprosjektet. Prosjektet handlet om å utdanne elever i psykisk helse, og gikk ut på at psykisk helse ble et eget fag på skolen i en lengre periode. Resultatene av undersøkelsen var omtrent like delt som meningene om livsmestringsfokus i skolen. Mens mange elever oppga at de i etterkant av prosjektet hadde fått økt kunnskap om psykisk helse, oppga andre, særlig gutter, at prosjektet hadde hatt motsatt effekt. De sistnevnte oppga at de i større grad enn tidligere kjente på psykiske utfordringer, nettopp på grunn av det økte fokuset.

Innføringen av LK20 har gjort at lærere har måtte legge om deler av undervisningspraksisen. Nye elementer skulle inkluderes i undervisningen, samtidig som antall kompetansemål i de

ulike fagene ble kraftig redusert. KRLE-faget er et godt eksempel. Antall kompetansemål etter 10. trinn ble redusert fra 54 i LK06 til 15 i LK20. Tidligere var kompetansemålene delt inn i ulike temaer innenfor faget. Overskriftene var blant annet kristendom, islam og jødedom. Slik sett gjorde læreplanen det enkelt for lærerne å vite hva de skulle fokusere på innenfor de ulike temaene som faget skulle ta for seg. Kompetansemålene i LK20 er mindre presise enn de som var i LK06. Dette har ført til at kompetansemålene i mindre grad forteller læreren nøyaktig hvilke temaer som skal inkluderes i undervisningen, som igjen fører til at læreren får større valgfrihet når hun skal legge opp undervisningen. Dermed får hun også et større ansvar for å sørge for at elevene faktisk lærer det de skal.

En lærer må gjennom flere steg i læreplanen for å kunne legge opp til god undervisning i de tverrfaglige temaene. For å kunne gi god livsmestringsundervisning, må læreren være kjent med hva Overordnet del sier om livsmestring. I tillegg må læreren sette seg godt inn i hva det enkelte faget, her KRLE, sier at temaet skal handle om og hvilke elementer man må ta for seg i undervisningen.

I kapitlet om folkehelse og livsmestring i KRLE står det at temaet handler om at elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og svar. I samme avsnitt står det at KRLE-faget skal bidra til å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske problemstillinger knyttet til blant annet identitet og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Konklusjonen blir dermed følgende: For å kunne gi god livsmestringsundervisning, vil det ha lite hensikt at en lærer står foran klassen og underviser *om* livsmestring. Slik undervisning kan i verste fall ha motsatt effekt. For at elevene skal få et ordentlig utbytte av livsmestringsundervisningen, må de selv være aktive deltakere. Både filosofisk samtale og dramatisering krever at elevene bidrar aktivt. Begge metodene viser seg også å være med på å oppfylle flere krav innenfor faget, blant annet evnen til kritisk refleksjon og evnen til å ta andres perspektiv. Mine funn, basert på teori, tidligere forskning og eget analysearbeid, tyder på at elevenes utbytte av livsmestringsundervisningen er størst når de får arbeide sammen med medelever. Dette er i tråd med Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, hvilket også er fundamentalt i skolens virke.

## 8.1 Refleksjoner og forslag til videre forskning

Fokuset på de tverrfaglige temaene i skolen er enda relativt nytt. I tillegg er alle de tre tverrfaglige temaene svært omfattende. En enkelt masteroppgave er ikke nok til å belyse alt innenfor denne tematikken. Målet med denne masteroppgaven har vært at studiens funn kan

---

fungere som et bidrag til undervisning i livsmestring. Funnene er riktignok ikke et fasitsvar på hvordan undervisningen skal foregå. Det er viktig å presisere at denne studien er basert på *min* tolkning av Overordnet del og læreplanen i KRLE. Det kunne vært interessant om en annen forsker gjennomførte en lignende studie for å se om vedkommende kom frem til samme konklusjon som er blitt gjort i denne studien.

Funnene som er blitt presentert i prosjektet, kan overføres til videre forskning på området, og også innenfor andre fag. Når det skal forskes videre på undervisning i livsmestring i skolen, kan det være aktuelt å gjennomføre både observasjon av undervisning og intervju av lærere, slik at man får noen innspill på hvordan undervisningen fungerer i praksis. Intervju av elever og foreldre er også et alternativ. Begge deler kunne vært aktuelt i dette konkrete prosjektet, men jeg kom frem til at det per dags dato ville vært lite fruktbart å inkludere lærere og elevers subjektive erfaringer, med tanke på at det sannsynligvis er manglende erfaring om undervisning på akkurat dette området. Andre forslag til videre forskning er å undersøke livsmestring i et religions- og livssynsperspektiv, eller undersøke på hvilken måte livsmestring kan kobles til skolens verdigrunnlag.

I denne studien er det blitt presentert to undervisningsmetoder som kan anvendes i livsmestringsundervisningen, men det kan være aktuelt å undersøke effekten av andre undervisningsmetoder i tillegg. Her kunne det vært interessant å sammenligne ulike aldersgrupper, og undersøke om forskjellige tilnærminger er mer effektive for noen aldersgrupper enn andre. Psykisk helse har fått en vesentlig plass i denne studien. Et interessant forskningsprosjekt kunne vært å måle hvordan livsmestringsundervisningen påvirker elevenes psykiske helse på lengre sikt. I et samfunn som stadig blir mer digitalisert, ville det vært aktuelt å inkludere teknologi i undervisningen. Ulike digitale medier utgjør en stor del i barn og unges hverdag. I Norge er vi langt på vei med å benytte oss av digitale verktøy i skolesammenheng. Skolen skal utdanne elevene for fremtidens verden, og derfor kan det argumenteres for at ulike digitale verktøy bør inkluderes i undervisningen om livsmestring. Samtidig vil bruk av teknologi være en måte skolen og læreren kan møte barn og ungdom der de er.

## Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & D. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-326).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Barstad, A. (2019, 4. juni). Livskvalitet. I *Store norske leksikon*. Hentet 8. april 2023 fra <https://snl.no/livskvalitet>
- Braut, G. S. (2022, 6. februar). Helse. I *Store norske leksikon*. Hentet 8. april 2023 fra <https://sml.snl.no/helse>
- Brekke, M. (2010). Praksisopplæringens dannende oppgave. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 29-45). Universitetsforlaget.
- Brøntveit, E & Duesund, K. (2010). *Visjon og valg: Om filosofi, etikk og livssyn* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Børresen, B. (2002). Virksomhet knyttet til «filosofi med barn» i Norden. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 20(2), 9-17. <https://doi.org/10.5324/barn.v20i2.4628>
- Børresen, B. & Persson, V. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 247-258. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-04>
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dyrdal, G. M. (2021). Mindfulness. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 119-140). Cappelen Damm Akademisk.
- Dæhlen, M. (2021, 18. januar). *Blir livsmestring bare enda en ting elever skal lære?*



---

Forskning.no. Hentet fra <https://forskning.no/psykologi-skole/blir-livsmestring-bare-enda-en-ting-elever-skal-laere/1799141>

- Engler, S., & Stausberg, M. (2011). *The routledge handbook of research methods in the study of religion*. Taylor & Francis Group.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Det Norske Samlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haukeland, P. I. (2021). Friluftsliv, naturnærvær og livsmestring: en økofilosofisk tilnærming til livsveiledning i friluft. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 167-194). Cappelen Damm Akademisk.
- Heimburg, D. V. & Ness, O. (2020). Perspektiver på mestring i skolen. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 9-11). Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, K. A. & Thelle, N. R. (1999). *Hinduismen og buddhismen*. Høyskoleforlaget.
- Jordet, A. N. *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jordheim, K. (2019). Livsmestring i kirke og skole: Å kunne møte livet i gode og onde dager. *Prismet*, 70(1), 63-71. <https://doi.org/10.5617/pri.6858>
- Klomsten, A. T. (2022). Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen: muligheter og utfordringer. I M. Uthus (Red), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (2. utg., s. 246-282). Gyldendal Akademisk.
- Klomsten, A. T. (2021). Tiden er moden, livsmestring skal inn på timeplanen! I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 195-216). Cappelen Damm Akademisk.

- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022*. [Rundskriv].  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i KRLE (RLE1-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring?kode=rle01-03&lang=nob>
- Larsen, I. V. (2020). *Hvordan kan elever lære mer om livsmestring?* OsloMet. Hentet fra <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/hvordan-kan-elever-lere-livsmestring>
- Lyngstad, M. B. & Danielsen, Y. S. (2021). Drama og livsmestring. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (1. utg., s. 141-161). Fagbokforlaget.
- Lyngstad, M. B. & Solbue, V. (2021). Muntlig fortelling som inkluderingsverktøy for livsmestring. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (1. utg., s. 163-181). Fagbokforlaget.

- 
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Malt, U. (2020, 8. mai). Selvfølelse. I *Store norske leksikon*. Hentet 8. april 2023 fra <https://snl.no/selvfoelse>
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Mælan, E. N & Tjomsland, H. E. (2021). Tverrfaglig samarbeid. I N. G. Viig, G. K. Resaland & H. E Tjomsland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (1. utg., s. 71-82). Fagbokforlaget.
- Nes, R. B. (2015, 11. mars). *Hva betyr livskvalitet og trivsel for barn og unges fysiske og psykiske helse?* Folkehelseinstituttet. Hentet 8. april 2023 fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/fakta-om-livskvalitet-og-trivsel-ho/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2001). Capabilities and human rights. I P. Hayden (Red.), *The philosophy of human rights* (s. 212-240). Paragon House.
- Nylenna, M., Braut, G. S. & Thelle, D. S. (2023, 6. mars). Folkehelse. I *Store medisinske leksikon*. Hentet 13. mars 2023 fra <https://sml.snl.no/folkehelse>
- Olsholt, Ø. & Schjelderup, A. B. (2021). *Filosofi og etikk i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- OpenAI. (2023). *ChatGPT* (30. april versjon) [Stor språkmodell] <https://chat.openai.com>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>

- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet, Område for psykisk og fysisk helse. Hentet fra [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk\\_helse\\_i\\_norge2018.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf)
- Sagdahl, M. S. (2019, 20. juni). Verdi. I *Store norske leksikon*. Hentet 7. april 2023 fra <https://snl.no/verdi>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). Demokratisk undervisning i skolen. I C. Lenz, P. Nustad & B. Geissert (Red.), *Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (s. 14-21). Dembra. Hentet fra [http://dembra.no/wp-content/uploads/2016/09/Dembrahefte\\_2016\\_1.pdf](http://dembra.no/wp-content/uploads/2016/09/Dembrahefte_2016_1.pdf)
- Svartdal, F. (2020a, 20. november). Selvbilde. I *Store norske leksikon*. Hentet 7. april 2023 fra <https://snl.no/selvbilde>
- Svartdal, F. (2020b, 3. november). Holdning. I *Store norske leksikon*. Hentet 8. april 2023 fra <https://snl.no/holdning>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Sælebakke, A. (2020). Livsmestring i et relasjonelt perspektiv. I K. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 60-78). Universitetsforlaget.
- Sørensen, Y., Johansen, M. D. & Pettersen, M. (2020). Livsmestring – arbeid med å styrke elevs selvoppfatning. I K. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 99-116). Universitetsforlaget.

- 
- Teigen, K. H. & Alnes, J. H. (2022, 1. april). Mening. I *Store norske leksikon*. Hentet 8. april 2023 fra <https://snl.no/mening>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tollefsen, T., Syse, H. & Nicolaisen, R. F. (1998). *Tenkere og ideer: Filosofiens historie fra antikken til vår egen tid* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Trygg. (u. å.). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet 7. april 2023 fra <https://naob.no/ordbok/trygg>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er tverrfaglige temaer?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 13-41). Gyldendal akademisk.
- Uthus, M. (2021). Prestasjonspresset – et individuelt eller kollektivt ansvar? I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 23-47). Cappelen Damm Akademisk.
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming i skolen. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (1. utg., s. 19-33). Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Harvard University Press.
- Witteck, L. (2021). Arven fra Vygotsky. I J. Heldal & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en*

*grunnbok* (2. utg., s. 156-171). Cappelen Damm Akademisk.

Ødegård, I. K. R. & Nøvik, T. V. (2019). *Pedagogisk entreprenørskap. Kreativitet,*

*livsmestring og dybdeløring i skolen.* Cappelen Damm Akademisk.