

Et kvalitativt casestudie av fenomenet undervisningsprogrammer

Med utgangspunkt i undervisningsprogrammet LINK – Livsmestring
i Norske Klasserom

VESLEMØY WISTED

VEILEDER

Turid Skarre Aasebø

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk

Institutt for Pedagogikk

Master

«En person som alltid vet hva som er sømmelig, har ubegrensede muligheter til å gjøre det usømmelige.»

– Carl Hammarén

FORORD

Det å begi seg ut på et masterstudie har vært både lærerikt og spennende. Jeg har fått muligheten til å utvikle meg som pedagog, og utvide min egen forståelseshorisont. Det har til tider vært tårer og tenners gnissel, men stort sett har det vært iver, nysgjerrighet og fryd å få fullføre et slikt studium.

Først og fremst vil jeg takke Turid Skarre Aasebø for å veilede meg gjennom denne prosessen. Dine enorme mengder med kunnskap har vært en stor trygghet å kunne støtte meg på i de øyeblikkene jeg følte jeg ikke kunne noen ting selv.

Så vil jeg takke RVTS Sør for at dere tillot meg å delta i deres spennende prosjekt, LINK. Jeg har en enorm respekt for det arbeidet dere gjør, og det har vært et privilegium å få et lite innblikk i deres arbeid. Tusen takk til informanter som stilte velvillig opp til å delta på fokusgruppeintervjuer.

En takk er også på sin plass til mine studievenner, som har delt gleder, sorger, frustrasjoner og jubelrop med meg de to siste årene, både privat og på lesesalen.

Takk til min samboer Leo, som har holdt ut med meg, støttet og bistått på hjemmebanen.

Til sist, en takk til mine foreldre. Dere har alltid hatt troen på meg, og vært enormt viktige støttespillere gjennom hele mitt utdanningsløp. Tusen takk for alt, kjære mamma og pappa.

Kristiansand, 03. juni, 2019

Veslemøy Wisted

SAMMENDRAG

I denne studien har jeg undersøkt følgende problemstilling: Hvordan bidrar det atferds- og emosjonsregulerende undervisningsprogrammet LINK til å påvirke standarden for normativ atferd? Dette har jeg undersøkt med utgangspunkt i et instrumentelt casestudie av undervisningsprogrammet LINK, som er utarbeidet av RVTS Sør. Ved bruk av kritisk hermeneutikk, Norbert Elias' siviliseringsteori (The Civilizing Process) og Jürgen Habermas' teori om rasjonalitet i system- og livsverden, supplert med forskningsbasert empiri fra Mari Pettersvold og Solveig Østrem har jeg undersøkt fenomenet undervisningsprogrammer, livsmestring og hvordan det påvirker standarden for normativ atferd.

I analysen av datamaterialet fremkommer det en tydelig behov hos elevene om å ha egne timer dedikert til å snakke om det de selv anser som viktig og relevant i sitt liv. Jeg stiller meg likevel kritisk til hvorvidt undervisningsprogrammer generelt sett bidrar til å opprettholde etablerte normer, til tross for at det ikke ser ut til at LINK er et av de programmene som gjør dette mest. I lys av siviliseringsteorien finner jeg indikasjoner på at undervisningsprogrammer bidrar i denne prosessen, der noen ønsker å passe inn i det noen andre har definert som sivilisert. Med bakgrunn i rasjonalitetsbegrepet diskuterer jeg årsaken bak behovet for livsmestring i skolen, og hvorvidt dette henger sammen med en ubalanse i relasjonen mellom system- og livsverdenen. Med utgangspunkt i Habermas, Pettersvold og Østrem diskuterer jeg ekspertkulturer og hvordan undervisningsprogrammer risikerer å innta et distansert og standardisert forhold til elevene som bruker det.

Konklusjonen i denne studien er at det avhenger av gruppen som tar programmet i bruk hvorvidt et undervisningsprogram bidrar med å påvirke standarder for normativ atferd, da programmet LINK stiller seg relativt åpent og uten en innlysende fasit på normativ atferd. Jeg trekker også inn hvordan behovet for livsmestring kan tolkes som et resultat av en system- og livsverden i ubalanse, og at behovet for undervisningsprogrammer som skal bidra til å gi elever livsmestring kanskje ikke hadde eksistert dersom skolen og pedagogene møtte elevene på en måte som ivaretar elevenes indre liv på en bedre måte og med en annen rasjonalitet enn den målstyrte.

Innhold

1. Introduksjon	1
1.1 Livsmestring i undervisningsprogrammer	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.4 Studiens avgrensning.....	3
1.5 Studiens oppbygging	4
2. Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Siviliseringsbegrepet	5
2.1.1 Sosiale distinksjoner.....	7
2.1.2 Sivilisering av barnet.....	8
2.1.4 Avhengighetskjeder.....	10
2.2 Rasjonalitetsbegrepet	11
2.2.1 Livsverden og systemverden	13
2.2.2 Ekspertkultur	15
2.3 Statens regulerende funksjon	16
2.3.1 Reformpedagogikk	16
2.3.2 Endringer på 70-tallet.....	17
2.3.3 New Public Management	18
2.4 Undervisningsprogrammer	18
3. Metodiske valg	21
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	21
3.2 Casestudiet	22
3.2.1 Hva slags empiri gir et casestudie?	23
3.2.2 Hva kan man lære fra et casestudie?	24
3.2.3 Hvordan besvarer casestudiet problemstillingen?.....	25
3.2.4 Forskerrollen	25
3.3 Kritisk hermeneutikk.....	26
3.3.1 Trippel hermeneutikk	28

3.4 Gyldighetskriterier	29
3.4.1 Troverdighet	29
3.4.2 Pålitelighet.....	30
3.4.3 Naturalistisk generalisering	31
3.5 Ethiske vurderinger	32
3.6 Kritikk	32
3.5.1 Svakheter ved casestudiet.....	32
3.5.2 Svakheter med en kritisk hermeneutisk tilnærming	33
3.5.3 Etterpåklokskap vedrørende gjennomføring	33
4. Presentasjon av caset	34
4.1 RVTS Sør	34
4.2 LINK	34
4.2.1 Målet til LINK.....	35
4.2.1 Teorigrunnlaget til LINK	35
4.2.2 Hvordan ser en LINK-time ut?.....	36
4.2.3 Hvordan LINK-piloten ble gjennomført	37
4.3 RVTS Sør's metodebruk	38
4.3.1 Spørreskjemaundersøkelse til elevene	38
4.3.2 Fokusgruppeintervju med elevene	38
4.4 Resultater av LINK-datamaterialet	42
4.4.1 Datamatrise fra 4. klasse	42
4.4.2 Datamatrise fra 6. klasse	46
4.5 Oppsummering av datamaterialet.....	51
5. Analyse og drøfting	55
5.1 LINK og siviliseringsbegrepet	55
5.1.1 Fenomenet undervisningsprogrammer	58
5.2 LINK og rasjonalitetsbegrepet	59
5.2.1 System- og livsverdenens balansegang	61
5.2.2 Livsmestring i det offentlige og private	63

5.3 LINK og ekspertkulturer	65
6. Konklusjon	68
6.1 Videre forskning.....	69
7. Kildeliste	71
8. Vedleggsliste	76
8.1 Vedlegg nr. 1: Intervjuguide	76
8.2 Vedlegg nr. 2: Samtykkeskjema.....	77
8.3 Vedlegg nr. 3: Evalueringsplan av LINK.....	79
8.4 Vedlegg nr. 4: Godkjenning av NSD-søknaden.....	80
8.5 Vedlegg nr. 5: NSD meldeskjema.....	81

1. Introduksjon

1.1 Livsmestring i undervisningsprogrammer

Det moderne samfunn er komplekst og det er mange krav og forventninger som stilles til individet. Mange av dem er uskrevne, og i en internasjonal studie av 33 forskjellige lands sosiale regler kom Norge høyt opp på listen som et av de landene med de strengeste, uskrevne, sosiale reglene (Gelfand, et al., 2011). Det å bidra til fellesskapet er en av disse forventningene. I opplæringsloven står det at elever skal lære å mestre egne liv og bidra til samfunnet: *«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.»* (Opplæringslova a §1-1). For å kunne bidra er individet nødt til å være i stand til å ta vare på seg selv og i tillegg ha overskudd til samfunnet. Det er mange ting som kan påvirke dette overskuddet, og psykiske lidelser er en av disse. Folkehelseinstituttet estimerer at i løpet av ett år opplever mellom 16 til 22 prosent av den voksne befolkningen å ha en psykisk lidelse, der de vanligste diagnosene er angstlidelser, depresjon og rusbrukslidelser (Folkehelseinstituttet, 2018). I 2015 vurderte Ludvigsen-utvalget grunnopplæringens fag opp mot de krav som stilles til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU, 2015:8). Utvalgets rapport anbefalte skolen å fokusere mer på forebyggende arbeid omkring elevenes psykiske helse. *«Utvalget mener at tre flerfaglige temaer er særlig viktige fremover og må være tydelige i læreplanverket: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring.»* (NOU, 2015:8, s. 12).

For å forebygge psykiske helseplager har regjeringen bestemt at livsmestring skal inn i skolen som et tverrfaglig tema som skal ruste barn til å håndtere motgang og vanskelige tider (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 13). Læreplanens generelle del viser til livsmestring som et av skolegangens mål: *«Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.»* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Både opplæringsloven og læreplanen trekker frem mestring av eget liv som noe helt grunnleggende barn trenger å lære. De beskriver også et ønske om å ruste barn til samfunnsdeltakelse ved å kunne arbeide og være en ressurs for andre. I Stortingsmelding 28, Fag – Fordypning – Forståelse, blir folkehelse og livsmestring løftet frem som en tverrfaglig del av fagfornyelsen. *«[...] På denne bakgrunn vil departementet prioritere følgende temaer i fagfornyelsen: folkehelse og*

livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling.»

(Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Folkehelse inkluderer både psykisk og fysisk helse, og livsmestring handler om å gi barnet de verktøy som trengs for å forstå og påvirke systemet rundt eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 14)

1.2 Problemstilling

Flere aktører enn skolen har og tatt interesse i livsmestring. Det ser vi gjennom alle de ulike undervisningsprogrammene som utvikles for å kunne tilby lærere hjelp til å snakke om psykisk helse og livsmestring i skolen. Psykologisk førstehjelp (Kristiansen, 2010), MITT VALG (Lions Norge, 2007) og LINK (RVTS Sør, 2017a) er bare et utvalg eksempler på slike programmer som ønsker å tilby lærere kurs, veiledningsmateriale eller ferdige samlingspakker for å ta opp vanskelige temaer som for eksempel emosjoner, atferd og psykisk helse. I denne studien skal jeg ta utgangspunkt i sistnevnte undervisningsprogram. LINK står for Livsmestring I Norske Klasserom, og vil bli mitt grunnlag for analyser og drøfting som gjøres i denne studien. Jeg vil se nærmere på hvordan undervisningsprogrammet LINK bidrar til å påvirke hva som oppfattes som den normativt riktige atferden og uttrykkningen av emosjoner. Min problemstilling blir dermed som følgende:

Hvordan bidrar det atferds- og emosjonsregulerende undervisningsprogrammet LINK til å påvirke standarder for normativ atferd?

Med denne problemstillingen har jeg lyst til å undersøke hvordan det å ta i bruk undervisningsprogrammer til å løse visse utfordringer, som for eksempel det å undervise om livsmestring, bidrar til å sette noen normative standarder for hvilke former for atferd og emosjonsuttrykk som bør oppfattes som «normale». Fenomenet «normal» er interessant å undersøke for å se nærmere på hvordan undervisningsprogrammer kan bidra til å understøtte tanken om at visse måter å oppføre seg på er mer riktige eller normale enn andre. Jeg skal besvare problemstillingen gjennom et casestudie av et undervisningsprogrammet, og ved å ta i bruk kritisk hermeneutikk vil jeg analysere fenomenet undervisningsprogrammer på et mer generelt plan.

1.3 Begrepsavklaring

Den definisjonen jeg bruker på *emosjonell regulering* i denne studien er: «Evnene til å overvåke og kontrollere følelsesmessig erfaring og følelsesmessige uttrykk hos seg selv og tilpasse uttrykkene i henhold til sosiale og kulturelle forhold.» (Solheim, 2013). Det er altså et overvåkende element av ens indre følelsesliv i tillegg til et styrende element som kontrollerer det en uttrykker til omverdenen. Her tas det også hensyn til de normative atferdsformene som eksisterer i samfunnet. Regulering er en kognitiv prosess som inneholder både et overvåkende element og et styrende element. Individet må både klare å registrere og overvåke det hun føler, i tillegg til å kontrollere og styre atferden i tråd med de aksepterte omgangsformene.

Derfor definerer jeg *atferdsregulering* tett opp mot definisjonen på emosjonell regulering, bare i form av hvilke kroppslige uttrykk som kommer til syne som resultat av en indre regulering og filtrering av hva som passer seg i den sosiale konteksten som gjelder. Det er vanskelig å skille emosjoner og atferd og behandle de som to separate fenomener (Bowers, 2005, ss. 84-85).

Undervisningsprogrammer omtales også gjerne som pedagogiske programmer, og vil i denne studien romme alle ferdige programmer som utvikles for å brukes i skolen av lærere. Det er programmer som skal hjelpe med en spesifikk tematikk, som for eksempel det å regulere atferd og emosjoner.

Normativ atferd definerer jeg som den atferden som ansees for å være sosialt akseptabel og riktig i den situasjonen det foregår i. Begrepet normativ har et subjektivt, vurderende element ved seg og er det motsatte av det deskriptive, som er en objektiv beskrivelse av et fenomen. Det normative er i konstant endring og utvikling.

1.4 Studiens avgrensning

Allerede før jeg var ordentlig i gang med studien eller hadde bestemt meg konkret for hva jeg ville forske på, hadde omfanget mitt blitt naturlig avgrenset. Dette var fordi jeg inngikk i et samarbeid med RVTS Sør, der jeg skulle bidra med å samle inn data til et forskningsprosjekt de holdt på med. Dette bidro til å forme retningen på studien min, da jeg fikk tilgang på informanter og empiri gjennom seks fokusgruppeintervjuer, og muligheten til å bruke dette i min egen masteroppgave. Tematikken til RVTS Sør's forskningsprosjekt handlet om

livsmestring, noe jeg syntes virket veldig interessant da jeg bestemte meg for å delta i prosjektet. Dette ble utgangspunktet for min egen utforming av denne studien.

1.5 Studiens oppbygging

I kapittel 2 skal jeg redegjøre for studiens teoretiske rammeverk. Jeg skal i hovedsak presentere to teorier, med støtte fra empirisk forskning på feltet. Deretter skal jeg i kapittel 3 presentere mine metodiske valg, og argumentere og begrunne de valgene jeg har tatt her. Så vil jeg beskrive caset i kapittel 4, og presentere datamaterialet som studien baserer seg på. I kapittel 5 skal jeg drøfte undervisningsprogrammer i lys av teoriene som har blitt presentert, med utgangspunkt i LINK. Til slutt skal jeg i kapittel 6 komme med en konklusjon og en avslutning av studien.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet skal jeg presentere den teoriene som jeg skal bruke i analysekapittelet i denne studien. Jeg vil først redegjøre for teorien om sivilisering av Norbert Elias. Det finnes lite originallitteratur av Elias oversatt til norsk, men som mine kilder bruker jeg både den engelsk-oversatte originalteksten til Elias og den norske boken *Siviliserende institusjoner* av Laura Gilliam og Eva Gulløv som baserer seg på Elias' siviliseringsteori. Så vil jeg presentere en teori om system- og livsverden av Jürgen Habermas. Det siste teoretiske bidraget jeg har tatt med, er empirinær forskning på pedagogiske programmer gjort av Mari Pettersvold og Solveig Østrem.

2.1 Siviliseringsbegrepet

Den tyske sosiologen Norbert Elias publiserte i 1939 sitt verk *The Civilizing Process*, der han beskrev og drøftet fremveksten av normer for korrekt atferd i et samfunn. Denne utviklingen kaller han for en siviliseringsprosess (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 22). Dette er en prosess Elias mener finner sted i de fleste samfunn, men som særlig flere europeiske land er tydelige eksempler på (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 22). En sivilisasjon er et stort begrep som omhandler alt innenfor én kultur (Elias, 2000, s. 5). Eksempler på hva som konstituerer en sivilisasjon kan være hva slags teknologi de har, religiøse tradisjoner, rettsvesen, lovverk, hvordan maten tilberedes eller hvordan kvinner og menn lever sammen (Elias, 2000, s. 5). For å være en del av en viss sivilisasjon er det ulike føringer som legges for individets oppførsel som må følges for å ta del i fellesskapet. Disse føringene kan kalles for normer. En norm kan beskrives som et mønster på forventet oppførsel som har oppstått i en gruppe med mennesker. Ved å følge de forventede normene i den gitte sivilisasjonen, vil det enkelte individet bli betraktet som et sivilisert menneske fra de andre i gruppen, ifølge Elias. Disse normene, eller idealene som de også kan kalles, om hva det betyr å være et sivilisert menneske finnes i alle samfunn. De blir brukt av den styrende generasjonen til å forme den yngre generasjonen og videreføre de idealer som preger samfunnet (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 22). Derfor er barn og barndom noe sentralt i siviliseringsteorien, og er noe jeg kommer tilbake til.

Elias beskriver siviliseringen som en prosess der noen, de siviliserte, ønsker å endre noen andre, de usiviliserte, gjennom å internalisere de normer og verdier som sees på som siviliserte (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 12). De som allerede var ansett som siviliserte var i stor

grad mest interessert i å sivilisere andre nasjoner eller de lavere klassene i sitt eget samfunn, fremfor å utvikle det normen som dikterte hva som var sivilisert eller ikke (Elias, 2000, s. 88). Ved å overføre egne siviliseringsnormer på andre, går de usiviliserte gjennom siviliseringsprosessen og ender opp med å bli anerkjent som siviliserte og respektable mennesker. For å kunne kalle seg sivilisert, må man være i stand til å beherske de omgangsformene som oppfattes som korrekte i møte med andre mennesker (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 12). Hvordan denne omgangsformen ser ut varierer fra samfunn til samfunn. Det er ikke en fastsatt norm som er allment universell (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 13). Det er en prosess i konstant endring og utvikling (Elias, 2000, s. 6). Det som sees på som sivilisert, er et resultat av sosiale maktforhold der noen står i en posisjon til å dominere og bidra til at sitt syn på hva som er sivilisert eller ikke, blir hørt (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 12). Det som bryter med denne normen, blir kategorisert som noe usivilisert (Elias, 2000, s. 7). Siviliseringsbegrepet innebærer å distansere seg fra det som ansees for å være barbarisk, og oppføre seg på en måte som beskrives som sivilisert og høflig (Elias, 2000, s. 41). Elias beskriver hvordan erobrere gjennom historien reiste ut i verden for å kolonisere land, med en idé om at de videreførte den ekte, ferdigstilte formen for sivilisering til de usiviliserte (Elias, 2000, s. 43). Det var aldri noe spørsmål om de såkalte usiviliserte hadde noe å tilføre, fordi det ble tatt for gitt at erobrernes normative atferd var den riktige og eneste formen for sivilisert atferd som fantes.

I samfunn finnes det ifølge Elias alltid en form for klasseskiller, eller sosial posisjonering som han kaller det. Mennesker foretar hele tiden en normativ vurdering av dem rundt seg, og basert på de kravene som stilles til det å ansees for å være sivilisert, blir noen mennesker plassert over andre i et makthierarki (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 13). Dette kjenner vi igjen fra sosiale lag som hoffet, adelen, borgerskapet og arbeiderklassen. Elias påpeker eksempelvis hvordan det tyske hoffet utviklet en egen måte å snakke på som en form for statusmarkering, som senere spredte seg til resten av befolkningen fordi det var den type tale som ble sett på som sivilisert (Elias, 2000, s. 92). Dette er et eksempel på hvordan siviliseringen sprer seg gjennom en normativ vurdering av at noe er bedre enn noe annet, som en viss måte å snakke på i dette tilfellet, og de som ikke snakker på den måten, ønsker å tilegne seg og internalisere denne formen for tale, til den etter hvert sprer seg og blir en norm for all type dialog og sosialt samvær. Uten sosiale distinksjoner og makthierarkier ville det ikke vært behov for en sivilisering. Poenget er at enten er det noen som ønsker å integrere andre inn i sine normer,

eller så er det noen som ønsker å tilpasse seg andres normer og verdigrunnlag i et forsøk på å passe inn i samfunnet.

Elias mener at sivilisering ikke bare handler om disiplinering og regulering av de usiviliserte, som for eksempel barnet. Siviliseringen av et menneske er en prosess som ikke lar seg gjennomføre med tvang. For å være sivilisert, ifølge Elias, må vedkommende identifisere seg med de normer og kulturelle verdier som forutsetter den siviliserte atferden. Det holder altså ikke bare at man er i stand til å følge de sosiale koder som tilsier at du er sivilisert, hvis det kun er tillært atferd og ikke noe du faktisk har internalisert. De oppdragende, som gjerne er foreldre og lærere, bør derfor variere mellom å motivere og inspirere barnet til selv å ønske å følge de siviliseringsidealene som samfunnet har, og å korrigere eller regulere uønsket atferd (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 291). For å fremstå som en sivilisert voksen i møte med et usivilisert barn, er oppdrageren nødt til å bevare selvbeherskelsen og opptre på en rolig og fattet måte uavhengig av de utfordringer barnet måtte by på. Det er sentralt å gå foran som et godt forbilde for barnet, for å vise hva slags atferd og uttrykksmåter som er ønskelige.

2.1.1 Sosiale distinksjoner

Elias bruker begrepene *de etablerte* og *de utenforstående*¹ for å vise hvordan de som behersker de etablerte normene og kodene for sosialt samvær blir definert som de på innsiden eller de som oppfører seg etter de etablerte normene, mens de som ikke behersker disse faller utenfor og blir en utenforstående (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 37). Den atferden som avgjør om du blir en etablert eller en utenforstående er det Elias kaller en sosial distinksjon. Denne distinksjonen avgjør i hvor stor grad du ansees som sivilisert. Hvis det er store distinksjoner mellom to grupper, er den gruppen som behersker de normative distinksjonene betydelig mer sivilisert enn den gruppen som bare behersker noen av dem. Et eksempel kan være måten de snakker på, hilser på folk eller spiser måltider. Denne distinksjonen skaper et skille, og dette skillet står i en evig spenning der den ene siden består av at de etablerte forsøker å bevare distinksjonene, mens den andre siden består av at de utenforstående enten prøver å assimilere de etablertes normative atferd eller prøver å endre på normene (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 37). Ifølge Elias er denne spenningen den største pådriveren for siviliseringsprosessen (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 38). Spenningen utgjør et viktig poeng i Elias'

¹ Begrepene er oversatt av Gilliam og Gulløv fra *the established* og *the outsiders* (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 37).

siviliseringsbegrep, som dermed har en dobbel karakter i form av å både være normativt foreskrivende gjennom de etablerte som ønsker å oppdra de utenforstående, men som samtidig prøver å beholde sin distanse og medfølgende maktposisjon gjennom sosiale distinksjoner (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 41). For at samfunnets dominerende normer og verdier skal endres, er det ifølge Elias alltid nødvendig med en konflikt og en forhandling der de hierarkiske posisjoneringene endrer på seg, for å føre til en endring i samfunnet og dets sosiale omgangsformer og normer (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 53).

Disse endringene i samfunnet som bestemmer hva som er sivilisert og usivilisert, er ikke noe som skjer organisk, ifølge Elias, men noe som skjer gjennom en prosess han kaller sosial distinksjon og integrasjon. Ved at noen integreres inn i en klasse gjennom deres tilpassede atferd motivert av høyere rang og sosial anseelse, oppstår det et behov for de som var i klassen fra før, for å separere seg fra resten i et forsøk på å bevare egen maktposisjon. Sosiale distinksjoner gjør at noen markerer seg som bedre enn andre basert på noen trekk som separerer de to gruppene. Et grunnlag for klassehierarkier er sosiale distinksjoner (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 36). Disse distinksjonene begrunner hvorfor noen mennesker posisjonerer seg over andre på bakgrunn av det som skiller gruppene fra hverandre, og da underforstått ved at den ene gruppen fremstår som mer sivilisert enn den andre (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 36). Det å ha kontroll på kroppslige impulser og emosjoner ble raskt en slik sosial distinksjonsmarkør som separerte de høyt og lavt i hierarkiet (Elias, 2000, s. 116). Elias påpeker innflytelsen borgerskapet hadde på samfunn, da dette ofte var den største samfunnsgruppen, med et fåtall av befolkningen både over og under seg (Elias, 2000, s. 117). De færreste i samfunnet utgjør den sosiale eliten. Det er også et mindretall som utgjør den nedre samfunnsklassen. De normative holdningene til borgerskapet fikk derfor automatisk en tyngde i å definere hva som ansees som sosiale distinksjonsmarkører gjennom sitt flertall. Slik oppstod siviliseringen av barnet som en viktig distinksjonsmarkør. Ved å ha siviliserte barn reflekterte det foreldrenes status som siviliserte. Barn er mer uvilkårlige enn voksne med sine kroppslige impulser og emosjonsuttrykk, og det ble derfor et viktig poeng å temme denne umiddelbarheten.

2.1.2 Sivilisering av barnet

Elias viser til hvordan mer utydelige grenser mellom det offentlige og private rom er et resultat av blant annet siviliseringsprosessen (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 23). Hva som er akseptabel oppførsel i samfunnet eller i hjemmet, endrer seg i takt med normene og

siviliseringen i samfunnet. Den private sfære blir stadig mindre og mindre, da det offentlige rom påtar seg en gradvis større rolle overfor individet (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 23). Men hva som foregår i det private, blir også påvirket av den offentlige, der Elias trekker frem kroppslig avstraffelse mot barn som eksempel. Det å slå barn var lenge en allment utbredt praksis, både i det offentlige og det private. Etter hvert som voldsbruken autoritetspersoner i det offentlige brukte ble problematisert og avskaffet, stoppet også bruken av vold mot barn i det private som følge av at normen på dette endret seg. Dette er et eksempel på hvordan siviliseringsprosessen påvirker hele samfunnet og de normer og verdier individet finner akseptabelt eller ikke å følge. «Visse måter å omgås og oppføre seg på etableres som legitime og overlegne – siviliserte – og fungerer dermed som målestokk for folks vurdering av seg selv og andre.» - (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 12).

På grunn av de økende avhengighetskjedene som det moderne samfunn førte med seg, oppstod det en demping av sosiale distinksjonsmarkører (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 78). Det betød ikke at de forsvant, men at de ble mindre tydelige og dermed også kanskje vanskeligere å identifisere og ta i bruk. Det oppstod også en demping av formelle strukturer som tidligere dikterte sosialt samvær. Denne dempingen har ført til et større individuelt ansvar for å registrere de nå mer subtile normene for oppførsel (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 65).

De voksnes prosjekt for å sivilisere barnet bør derfor foregå på en hensynsfull og forsiktig måte uten tvang og straff, slik at barnet ikke motsetter seg prosessen, men i stedet ønsker å delta i den (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 108). Reformpedagogikkens informaliseringsideal har ført til et større press på skolen og foreldrene i siviliseringsarbeidet overfor barna (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 291). Med begrepet informaliseringsideal mener jeg det idealet som vokste frem der man ønsket å få en mer uformell norm på sosialt samvær. Derfor blir siviliseringen av barn og barndom en sentral del av siviliseringsprosessen. Sivilisering av barnet, og da også av barndommen, betyr at det allerede finnes en forståelse av at barn er noe annet enn voksne, noe usivilisert, som gjennom en individuell prosess kan omformes til å bli et ekte, sivilisert menneske (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 108). I løpet av oppveksten må barn oppdage, ta stilling til og beherske normene for å utvikle seg til det som samfunnet ser på som et sivilisert menneske. Dette er ikke nødvendigvis alltid så enkelt, da det godt kan være flere oppfatninger om hva dette siviliserte innebærer (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 13).

Siviliseringsbegrepet handler både om integrerende og desintegrerende prosesser. Ved å oppføre deg på visse måter kan du enten inkluderes eller ekskluderes i det å være et sivilisert

menneske. Siviliseringsbegrepet er derfor godt egnet til å belyse normer, verdier, vurdering, distinksjoner og opposisjoner. I barnehagen og skolen møter barn de oppdragelsesnormene som har fått forrang i samfunnet, og som sees på som korrekt atferd (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 36). Disse normene er det som regel de dominerende gruppene i samfunnshierarkiet som har vurdert som verdifulle, og normene har dermed har fått allmenn aksept som et mål for barns danning (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 36).

Begrepet sivilisering retter søkelyset mot vurderinger og verdier av hva som er korrekt atferd. Gilliam og Gulløv argumenterer for at begrepet sivilisering har et analytisk potensial på grunn av dets vektlegging av det normative. Når det finnes en korrekt atferd finnes det også en ukorrekt atferd, og ved å vite hva som er riktig, vil man kunne analysere seg frem til hva som er galt. «Det siviliserte barn er en empatisk person som i gjensidig respekt og i overenstemmelse med egne følelser tilpasser sine behov og uttrykksmåter slik at det ikke sjenerer andre.» - Gilliam og Gulløv, s. 92. I det moderne samfunn har barnets subjektposisjon endret karakter betydelig (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 65). Barnet er ikke lenger bare et par ekstra hender til å utføre arbeidet på gården, men har blitt et symbol på foreldrenes egen vellykkethet og suksess gjennom sine prestasjoner (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 65). Dette er interessant å ha i bakhodet når man ser på den økende interessen for barn i samfunnet.

2.1.4 Avhengighetskjeder

Elias' analyser tar for seg hovedsakelig forhold i Frankrike og Tyskland, og de peker på en avhengighet som vokste frem mellom samfunnets borgere. Denne avhengigheten økte i takt med samfunnets monopolisering av ulike prosesser, som skatteinnkreving og utøvelse av vold gjennom politi² (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 22). Denne avhengigheten kaller Elias for interdependenskjeder, eller avhengighetskjeder, og den er et resultat av funksjonsdelingen som oppstod i storbyene, og som førte til tettere avhengighet folk imellom (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 22), dette i kontrast til bondesamfunnet der hver familie tradisjonelt var mer eller mindre selvforsynte enheter.

Elias peker altså på statskonsolidering, statsmonopolisering og interdependenskjeder som en naturlig gang i siviliseringsprosessen (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 22). Når mennesker er

² Ikke i den fysiske forstand, men som en intervenserende kraft.

avhengig av hverandre, blir det naturlig å oppføre seg på en måte som er allment akseptert for å ikke risikere å miste goder eller hjelp fra andre. Med statens monopol på bruk av vold oppstår det en større trygghet for individet da det ikke trenger å bekymre seg for at hvem som helst kan utøve vold når som helst, men det legger også noen føringer for atferd (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 22). Individet er nødt til å utøve stor selvkontroll og beherske egne følelsesuttrykk for å tilpasse seg de normer for atferd som dominerer i samfunnet (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 22). For at storbylivet der menneskene bor så tett på hverandre skal fungere optimalt og så effektivt som mulig, oppstår det et behov for å standardisere atferd slik at tilværelsen skal bli så forutsigbar som mulig for alle (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 22). Disse ytre kravene som stilles til atferd og regulering, internaliseres etter hvert av hvert enkelt individ slik at de får en indre motivasjon om å følge normene og opplever en fornemmelse av skam eller ubehag over enten egen eller andres oppførsel når atferden faller utenfor den siviliserte normen (Gilliam & Gulløv, 2012, ss. 22-23). Der mennesker tidligere fryktet andre menneskers reelle utøvelse av makt og vold mot en selv, er det nå en frykt om å bli vurdert galt eller utestengt fra fellesskapet som ligger som en motivasjon for siviliseringsprosessen (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 23). Elias har studert historiske etiketteforskrifter og oppdragelsesbøker, og påpeker hvordan oppførsel blir et vurderingskriterium for å finne ut om den andre er sivilisert eller ikke (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 23). Oppførselen fra hoffet, som ble ansett for å være den fineste atferden, spredte seg gradvis ut til resten av befolkningen fordi det var denne atferden som ble ansett som den mest siviliserte (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 23). Et tydelig distinksjonsaspekt mellom de siviliserte og de usiviliserte var nettopp denne kroppslige kontrollen og beherskelsen som ble et ideal i samfunnet (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 23). For å være sivilisert ble denne kropps- og følelseskontrollen et kriterium i alminnelig sosial omgang for å vise at man var et respektabelt menneske. Hva som sees på som sivilisert atferd til enhver tid, er imidlertid ikke en sannhet fastslått én gang for alle, idealet er noe normativt og relativt som forandrer seg med tidene og kulturen det er snakk om (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 23). Siviliserte mennesker vil oppleve mennesker med mindre kroppslig kontroll enn dem selv som svært vulgære, og anse oppførselen som barbarisk (Elias, 2000, s. 51).

2.2 Rasjonalitetsbegrepet

Der Elias snakker om det offentlige og private rom, bruker Habermas begrepene system- og livsverden for å forklare hva som skjer i det moderne samfunn. Disse to verdenene opererer

med hver sin tilhørende rasjonalitet som påvirker agendaen bak samhandlingen mellom individer, som jeg finner meningsfullt å diskutere opp mot siviliseringsbegrepet til Elias. I vår moderne tidsalder lever vi i et først og fremst rasjonelt samfunn her i vesten, ifølge Erik Eriksen og Jarle Weigård (Eriksen & Weigård, 1999, s. 9). Med utgangspunkt i en naturvitenskapelig ontologi, en kapitalistisk markedsøkonomi og en utnyttelse av ressurser som alle bærer preg av instrumentell rasjonalitet, mener Eriksen og Weigård at denne rasjonaliteten er en stor påvirkning hos sivilisasjoner i moderniteten (Eriksen & Weigård, 1999, s. 9). Som ytterpunkter i rasjonalitetsbegrepet finnes positivismen med et ønske om fullstendig objektivitet i den ene enden, og et romantisk ytterpunkt i den andre enden med en naiv tro på subjektets iboende natur (Eriksen & Weigård, 1999, ss. 9-10). Disse ytterpunktene kan representere det vide spennet som eksisterer når det kommer til hva slags rasjonalitet som tas i bruk. En rasjonalitet kan beskrives som en logikk, eller en form for resonnement individet gjør. Den tyske sosiologen Jürgen Habermas, elev av Adorno og tilhører Frankfurterskolen, må forstås i sammenheng med diskusjonen omkring det rasjonelle og det fornuftige i moderniteten. Habermas mener at rasjonalitet ikke handler om hvor mye kunnskap du har, men hvordan du bruker og skaffer deg kunnskap (Habermas, *The Theory of Communicative Action - Reason and the Rationalization of Society*, 1984, s. 8). Han kritiserer den rasjonelle vitenskapen og anklager den for å være mangelfull, da den hovedsakelig vektlegger de kognitive sidene ved rasjonalitet og fornuft (Eriksen & Weigård, 1999, s. 12). I det cartesianske paradigmet er det subjektets fornuft som tolker dets omgivelser og forholder seg som en aktiv og agerende aktør som samler inn og fortolker omverdenen bestående av objekter (Eriksen & Weigård, 1999, s. 12). Rasjonalitet her blir instrumentell og måler hvorvidt individet klarer å bruke sin fornuft på en rasjonell måte til å tilpasse eller manipulere omgivelsene til egen fordel (Eriksen & Weigård, 1999, s. 12). Denne forståelsen av rasjonalitet er ifølge Habermas for ensidig, men er like fullt en del av det moderne, rasjonelle samfunnet (Eriksen & Weigård, 1999, s. 12).

Ved å innføre begrepet kommunikativ rasjonalitet prøver Habermas å vise at det finnes andre typer fornuft, eller rasjonalitet, som kan komme til uttrykk gjennom språket (Habermas, *The Theory of Communicative Action - Reason and the Rationalization of Society*, 1984, s. 75). I samhandling med andre møter subjektet andre subjekter som det må kommunisere og forholde seg til, og denne formen for rasjonalitet er like rasjonell som tanken om det rasjonelle i en subjekt-objekt-relasjon. I en subjekt-subjekt-relasjon er det mulig å videreføre og opprettholde samfunnets normer og konvensjoner, det er her sosialisering av

samfunnsborgere tar sted, i tillegg til utvikling av ny kunnskap og innsikt og generelt alt det praktiske et samfunn består av (Eriksen & Weigård, 1999, ss. 13-14). Når det kommer til rasjonalisme hos Habermas er det nødvendig å være kritisk til all kunnskap, mens metodene som brukes til å innhente kunnskapen, til en viss grad kan godtas. Metoden kan alltid brukes på nytt for å teste hva resultatet blir, og er dermed en god måte for å gjøre forskning gyldig.

2.2.1 Livsverden og systemverden

Som sosiolog deler Habermas samfunnet inn i ulike sfærer. Han bruker de to begrepene livsverden og systemverden for å definere to slike sfærer. Livsverdenen rommer en sosialt orientert rasjonalitet i form av det han kaller *kommunikativ handling* (Habermas, Kommunikativ handling, moral og rett, 1999, s. 39), mens systemverdenen rommer en målorientert rasjonalitet (Pedersen, 2012, s. 154). Ifølge Habermas er livsverdenen noe privat og eget tilhørende det enkelte individ, og den skal ikke benyttes som et delsystem i samfunnet på lik linje med andre målorienterte rasjonaliteter. Livsverdenen er et abstrakt begrep som rommer alle de språklige, sosiale og kulturelle ressursene individet besitter og som danner dets forståelsehorisont (Pedersen, 2012, s. 154). Alt av indre prosesser som foregår i individet, som tanker, følelser, idéer og opplevelser, danner grunnlaget for denne private sfæren som andre kun får tilgang til gjennom individets egen selv-representasjon (Eriksen & Weigård, 1999, s. 48).

Livsverdenen vår danner grunnlag for den kommunikative handlingen Habermas skisserer, der det er en sosial rasjonalitet som danner grunnlaget for motivasjonen bak en handling i det Habermas kaller for *kraften av det bedre argument*. Kraften av det bedre argument er en logikk Habermas skisserer som unikt for den kommunikative handlingen, der et individ blir overbevist om å gjøre noe fordi det vet at dette er det riktige å gjøre, uavhengig av hva vedkommende tjener på det eller ikke (Aakvaag, 2008, s. 176). Individet har en primær og privilegert tilgang til sin egen livsverden, som er en blanding av alle erfaringer, opplevelser og tanker individet har gjort seg og tar for gitt (Pedersen, 2012, s. 154). Den er dynamisk, og påvirkes og endres hele tiden i møte med nye mennesker og opplevelser. Livsverdenen opprettholdes, revideres og utvikles gjennom hverdagslig kommunikasjon mellom mennesker, og bidrar til å skape mening, solidaritet og identitet i det enkelte individ (Pedersen, 2012, s. 155). Disse tre egenskapene er essensielle i et samfunn, noe som viser hvorfor Habermas mener livsverdenen er så viktig å ivareta.

Som et motstykke til den personlige livsverden setter Habermas opp systemverdenen. Dette er den sfæren i samfunnet som ivaretar den materielle reproduksjonen av samfunnet, og som sørger for at befolkningen faktisk overlever og har det de fysisk trenger (Pedersen, 2012, s. 155). Disse to sfærene var i utgangspunktet sammensmeltet på et punkt, mener Habermas, men at den ene utdifferensierte seg fra den andre da de utviklet ulike former for kommunikasjon og samhandling (Habermas, Kommunikativ handling, moral og rett, 1999, s. 23). Der livsverdenen har den kommunikative handlingen, har systemverdenen en strategisk eller instrumentell handling (Habermas, Kommunikativ handling, moral og rett, 1999, s. 42). Det er ikke kraften av det bedre argument som styrer utfallet av kommunikasjonen i denne sfæren, men snarere økonomiske indikatorer eller politiske føringer som arbeider mot et spesifikt mål. Det er en rasjonell og målrettet handling.

Poenget til Habermas med å skissere disse to sfærene er for å illustrere problemet som oppstår når sfærene overlapper. Livs- og systemverdenen befinner seg i et gjensidig avhengighetsforhold, med en fin balansegang som sørger for en likeverdig representasjon og legitimitet hos begge sfærene (Habermas, Kommunikativ handling, moral og rett, 1999, s. 73). Systemverdenen er avhengig av å bli forstått gjennom individets livsverden, fordi uten en meningsfortolkning av systemverdenen er det nettopp det denne sfæren blir - et system med ulike ting som skjer, men uten en formening om hvorfor det gjøres (Habermas, *The Theory of Communicative Action - Lifeworld and System: A critique of Functionalist Reason*, 1987). Når denne balansen brytes og den målrettede rasjonaliteten fra systemverdenen overføres til livsverdenen, der styringsmidler som penger og makt motiverer fremfor kraften i det bedre argument, begynner systemverdenen å kolonisere livsverdenen (Pedersen, 2012, s. 156). Jo større betydning penger og makt får, jo mer kolonisert blir livsverdenen (Habermas, Kommunikativ handling, moral og rett, 1999, s. 23). Dette mener Habermas er problematisk, da ytre motivasjonsfaktorer som penger begynner å legge føringer for den kulturelle og symbolske reproduksjonen (Habermas, Kommunikativ handling, moral og rett, 1999, s. 81). Der mennesker før måtte kommunisere og appellere til hverandre som individer med bakgrunn i deres individuelle livsverden, vil en dominerende systemverden risikere å avskaffe denne meningsfulle formen for kommunikasjon ved bruk av penger og makt (Aakvaag, 2008, s. 185). Det kan i verste fall føre til sykelige tendenser i samfunnet der individer begynner å oppleve meningsløshet og en manglende identitetsfølelse, fordi alt er motivert med en mål-middel-tankegang i stedet for å ta hensyn til de verdiene som er sentrale i livsverdenen (Pedersen, 2012, s. 156). Det kan få problematiske utfall når strategiske handlinger maskeres

som kommunikative handlinger for å skjule sin egentlige agenda. Dette ville Habermas kalt en drapering (Aakvaag, 2008, s. 184). Habermas mener at både system- og livsverden kan lære noe av hverandre, og det kan være positivt at visse ting er mer preget av det ene eller det andre. Eksempelvis er det positivt at byråkratiet er mer preget av systemverdenens strategiske handling, som bidrar til å bevare objektiviteten til hver enkelt sak og å arbeide systematisk og målrettet. Likevel kan det da tenkes at byråkratene mister av syne de individuelle og kulturelle hensyn som av og til bør tas med i betraktningen. Derfor er ikke den ene type handling nødvendigvis bedre enn den andre, men de utfyller hverandre.

Livsverdenen er noe helt privat og individuelt for det enkelte individet, men står i et avhengighetsforhold med systemverdenen. Begge verdenene er dynamiske og de både endrer og påvirker hverandre gjensidig. Aspekter ved livsverdenen kan tjene på aspekter fra systemverdenen for å bli mer effektiv eller objektiv i visse situasjoner. Offentlige byråkratier som NAV for eksempel fungerer på den måten at alle saker skal behandles på en saklig og objektiv måte, etter den målrettede rasjonaliteten som kjennetegner systemverdenen. Skulle et slikt hjelpesystem ta i bruk den kommunikative rasjonaliteten som preger livsverdenen er det mulig at noen saker kunne blitt behandlet på en urettferdig måte, ved at individ-spesifikke spesifikasjoner påvirket utfallet til saken. Samtidig kan deler fra systemverdenen med fordel ta hensyn til det spesielle fra livsverdenen, for å ivareta sosiale og kulturelle verdier, slik at tilnærmingen ikke blir for rigid og instrumentell.

2.2.2 Ekspertkultur

Giddens introduserer begrepet ekspertsystemer som en av globaliseringstendensene til det moderne samfunn (Aakvaag, 2008, s. 273), og Habermas benytter seg også at dette begrepet. Et kjennetegn ved moderniteten ifølge Habermas er ekspertkulturer, eller teknokratier. Vi effektiviserer og spesialisere oss på ulike ting, slik som Elias også skisserer med avhengighetskjedene sine. Fordelen med en ekspertkultur er at mennesker blir veldig kunnskapsrike på ett spesialisert område, som man til gjengjeld bistår andre mennesker med i bytte mot andre menneskers spesialiteter, altså avhengighetskjeder. Problemet med ekspertkulturen, i Habermas øyne, er når den isolerer seg *for* mye og på den måten distanserer seg i for stor grad fra livsverdenen slik at vi mister de kulturelle, meningsgivende og identitetsskapende aspektene (Aakvaag, 2008, s. 184). En slik avkontekstualisering av jobben ekspertene utfører kan føre til at ekspertisen blir overflødig, fordi ekspertkulturen baserer seg på teoretiske perspektiver som ikke nødvendigvis er tilpasset spesielle tilfeller, og slik

risikerer ekspertene altså å distansere seg fra «vanlige folk» (Aakvaag, 2008, s. 184). Hvis alt i samfunnet handler om å være så effektiv som mulig og produsere mest mulig, mister livsverdenen sin betydning og menneskene vil miste noe av sin menneskelige bevissthet som følge av dette, i det Habermas beskriver som en fragmentering av bevisstheten (Aakvaag, 2008, s. 185).

2.3 Statens regulerende funksjon

I siviliseringsprosessen blir særlig kroppslige faktorer og drifter sett svært ned på, og individer som ikke klarer å kontrollere atferden sin, risikerer å miste sosial anseelse, eller bli oppfattet som et avvik fra det siviliserte (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 96). Mye av kroppslige uttrykk har blitt tabu og ansees som vulgært, til fordel for verbal kommunikasjon (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 96). Da staten tok monopol på den utøvende makt ble all form for voldsuttrykk kriminalisert. Det er statens oppgave å løse situasjoner, som krever det, med vold, ikke individets. Derfor har voldsraten sunket. Likevel er alle mennesker klar over at det kun er en sosial kontrakt (så vel som lovverket) som stopper oss fra å utøve vold, og at vold når som helst kan forekomme til tross for dette. Det er en latent frykt for vold som bidrar til å opprettholde statsmonopolet, som bare fungerer så lenge alle andre oppgir sin rett til voldsutøvelse. For å klare å følge de normene som ansees for å være siviliserte, må individet ha en viss selvkontroll (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 102). Dette er et av de viktigste punktene i siviliseringslogikken.

2.3.1 Reformpedagogikk

Etter både første og andre verdenskrig oppstod det en siviliseringsangst, der frykten for å miste individets autonomi stod sterkt. 1900-tallets prosjekt om å avskaffe formelle, sosiale strukturer støttet opp om tanken om det frie og selvstendige barnet (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 55). I kjølvannet av studentopprøret i 1968 og den påfølgende reformpedagogikken på 1970-80-tallet, vokste det frem et informaliseringsideal i skolen med et ønske om å fjerne de gamle, formelle normene og erstatte dem med en friere omgangsform (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 78). Det oppstod et siviliseringsprosjekt, der de etablerte normene ble utfordret og endret gjennom forhandling og utfordring av normene. I samsvar med frihetstanken som preget samfunnet, ble normer omkring seksualitet, skam og offentlig opptreden utfordret og endret i takt med en fremvekst av dette informaliseringsidealet (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 56). Det store skillet mellom barn og voksen forsvant til fordel for en mer uformell

omgangsform uten så tydelige formorienterte normer (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 56). Gilliam og Gulløv påpeker at reformpedagogikken ikke var ute etter å fjerne siviliseringskonseptet, men ønsket bare å ikle det en annen drakt enn tidligere. Den tok et oppgjør med den rådende normen for sivilisering, og innførte et annet ideal. Dette nye idealet handlet om en iboende natur i mennesket som kunne tre frem gjennom frihet, opplysning og selvstendig utfoldelse der barnets individualitet skulle dyrkes (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 57). Idéen bak institusjonaliseringen av barn endret seg som en følge av de endrede normene. Tidligere var mye av målet å oppdra barnet til å passe inn i de rådende normene. Nå ble det en idé om at barnet måtte beskyttes fra de voksnes verden og få rom til å ha en barndom med egenverdi (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 57).

2.3.2 Endringer på 70-tallet

Økt oppmerksomhet mot barns kompetanse, deres rettigheter og muligheter til å påvirke og bidra i egne omgivelser kom som et resultat av 70-tallets engasjement rundt demokrati og menneskerettigheter (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 60). Innunder menneskerettighetene ble minoriteter løftet frem, og her kom også barnet som rettsvesen på dagsordenen (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 60). Norge ratifiserte FNs barnekonvensjon i 1991 (FN-sambandet, 2018), dette var med på å gi tyngde til barns rettigheter og samfunnsdeltakelse. Alle disse nye tankene omkring hva det vil si å være et barn førte også til noen nye forventninger (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 61). Utviklingen gikk fra den reformpedagogiske tanken om det frie og selvstendige barnet som skulle gis rom til å utfolde seg, til en tanke om det siviliserte barnet som en kompetent samfunnsborger som også burde være i stand til å møte de krav og forventninger som blir stilt det (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 61). Dette synet på barnet førte også med seg en endring i foreldrerollen. Forventningene til foreldrene økte i takt med forventningene til barnet, som å sørge for at barnet er delaktig i samfunnet og er i stand til å uttrykke seg selv på en passende måte i møte med andre (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 61). For å klare å forberede barnet til alle de krav som stilles til det, har foreldrene fått et større ansvar for dets sosiale kompetanse, for eksempel med forventninger fra skolen om å arrangere lekeavtaler og sosiale arrangementer som idrettsaktiviteter eller bursdagsfeiring, slik at skolen selv kan legge mer vekt på det faglige (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 61).

2.3.3 New Public Management

Med fremveksten av New Public Management (NPM) og resultatstyring på 90-tallet begynte skolens rolle å få betydning i samfunnsøkonomien (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 60). Det var i samfunnets beste interesse å utdanne kompetente samfunnsborgere som kunne bidra til fellesskapet. Likevel argumenterer Gilliam og Gulløv for at man fremdeles så spor av reformpedagogikkens frihetsideal, med tanker om ansvar for egen læring og et ønske om autonomi hos individet (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 60). Gilliam og Gulløv hevder at NPM og reformpedagogikken smeltet sammen til begrepet «kompetanse», som ble innført i kjølvannet av OECDs internasjonale samarbeid og testsystem, som har som mål å sikre både individet og samfunnet kompetente samfunnsborger (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 60). Tanken om at man kunne måle elevenes utbytte ble vel etablert, selv om den også har mottatt store mengder kritikk. Med nasjonale prøver og PISA-undersøkelser er skolen i dag fortsatt pålagt mye resultatstyring. Det er mange mål og krav som skolen skal nå, og en løsning for mange er nok å ty til ferdigutviklede undervisningsprogrammer. Disse programmene ligger i mine øyne i brytningsfeltet mellom reformpedagogikken og NPM, siden de er ferdig utviklet og har et budskap om én korrekt måte å oppføre seg på, samtidig som de er tilpasset et samfunn uten tydelige samhandlingsformer og sosiale regler, takket være avskaffelsen av dette gjennom reformpedagogikken. Kroppen, atferden og følelsesuttrykket er alle blitt underlagt den regulerende staten og dens syn på sivilisert oppførsel. Undervisningsprogrammer bidrar til å opprettholde normer om hva som er riktig måte å reagere på, både positivt (være glad) eller negativt (være sint eller lei seg).

2.4 Undervisningsprogrammer

Pedagogiske programmer og verktøy har mottatt kritikk av blant annet Mari Pettersvold og Solveig Østrem, i deres bok *Profesjonell Uro*. Her er det særlig tre områder som kritiseres ved slike programmer, og selv om boken retter seg mot barnehagen er det mange paralleller som kan trekkes til skolehverdagen, etter min mening. Det første som kritiseres er slike programmers verdigrunnlag. Dette inkluderer hva slags barnesyn synet på pedagogikk og pedagogens egen rolle programmet kommuniserer. Pettersvold og Østrem belyser hvordan noen pedagogiske programmer går direkte imot rammeplan for barnehagens krav om å møte hvert barn som individer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8), ved at barn blir sortert inn i ferdig etablerte kategorier i programmene (Pettersvold & Østrem, Profesjonell uro, 2018, s. 186).

Det andre som kritiseres er hvor lite gjennomtenkt hele fenomenet med å ta i bruk pedagogiske programmer virker. Det vil potensielt ta vekk verdifull tid læreren eller barnehagelæreren ellers kunne brukt med barna, fordi programmet krever enn implementeringstid der pedagogen setter seg inn i innholdet (Pettersvold & Østrem, Profesjonell uro, 2018, s. 187). Under det samme punktet stiller Pettersvold og Østrem også spørsmål til hvorfor man skal bruke akkurat ett spesifikt program, og hva det er som gjør at det er bedre enn et annet program, eller rett og slett et pedagogisk tilrettelagt opplegg fra læreren.

Det tredje som kritiseres er hvordan bruken av et instrumentelt program kan påvirke tilliten mellom barnet og den voksne. Hva som vil skje med den gjensidige tilliten mellom barn og voksen, som er helt nødvendig for å ha en god relasjon. Hvis den voksne tar i bruk verktøy som beskriver og definerer barnet på forhånd uten å en gang ha møtt det aktuelle barnet, er det en risiko for at barnet ikke vil føle seg sett. Når noe har blitt bestemt om hva som er det riktige i et slikt pedagogisk program, men uten en klar forestilling over hvem som har bestemt at denne definisjonen er riktig, og uten noen mulighet for diskusjon eller medvirkning fra de som skal bruke programmet i forkant (Pettersvold & Østrem, Profesjonell uro, 2018, s. 187). Rapporten *Programmering af pædagogikken* (Aabro, Larsen, & Pedersen, 2017, s. 56) viser at lederen har en portvokterfunksjon som avgjør hvor stor betydning det pedagogiske programmet får. Styreren i barnehagen, eller rektoren på skolen er både ansvarlig for sin aktuelle pedagogiske institusjon, men har også et press fra resten av samfunnet om å oppnå de resultater som forventes og å ta i bruk de virkemidler som kan sees på som nødvendige for å nå disse resultatene. Det diskuterer Pettersvold og Østrem også i sin tidligere publiserte bok *Mestrer, mestrer ikke – jakten på det normale barnet*. Der drøfter de pedagogiske verktøy og hvordan de av og til blir pålagt å bruke fra lokale myndigheter (Pettersvold & Østrem, *Mestrer, mestrer ikke*, 2012, s. 15).

Ved å ha en målstyrt rasjonalitet i skolen er en potensiell konsekvens at det å ha regler som skal følges blir viktigere enn å bruke skjønn og ta individuelle hensyn. Når det er resultatstyring som dominerer, kan det hende at det å utføre de aktivitetene som blir målt blir prioritert til fordel for andre aktiviteter som kanskje er mer viktig eller riktig (Pettersvold & Østrem, *Mestrer, mestrer ikke*, 2012, s. 101). Undervisningsprogrammer i verste fall gå på bekostning av den profesjonelles utøvelse av skjønn. En profesjonelle tildeles sitt mandat på

bakgrunn av en spesialisert utdanning som skal gjøre den i stand til å utøve sitt yrke basert på faglighet. Ved innføringen av flere ytre krav til yrkesutøvelsen, risikerer lærerprofesjonens tillit og moralske bevissthet å ligne mer på en byråkrats arbeid som struktureres av reglementer og rutiner (Pettersvold & Østrem, Mestrer, mestrer ikke, 2012, s. 171). Pettersvold og Østrem skisserer et fremtidsscenario der undervisningsprogrammer kan komme til å erstatte lover og nasjonale styringsdokumenter, slik som vi ser i USA (Pettersvold & Østrem, Mestrer, mestrer ikke, 2012, s. 102). Dette er en ytterst konsekvens, men likevel interessant å tematisere. Når vi i Norge benytter oss av både lovpålagte arbeidsoppgaver i tillegg til undervisningsprogrammer for å utføre denne jobben, er det mulig at dette går litt på bekostning av likhetsideologien som preger skolepolitikken ellers. Hvis det skal være fritt fram å bruke ekstra ressurser på diverse undervisningsprogrammer i skolen, kan dette føre til at de ressurssterke skolene som har overskudd til å implementere og drive opplæring av lærerne i slike programmer får et forsprang sammenlignet med de skolene som ikke har et overskudd av ansatte til å gjøre det samme.

Undervisningsprogrammer som opererer med aldersbasert undervisning, risikerer å videreføre en idé om at barn med lik alder har de samme forutsetningene. Det å ikke ta hensyn til individuelle modnings- og utviklingsnivå kan bidra til å trekke feilslutninger om at et barn ikke får til noe det burde få til, når premissene er ulike (Pettersvold & Østrem, Mestrer, mestrer ikke, 2012, s. 107).

3. Metodiske valg

I dette kapittelet skal jeg beskrive og argumentere for de metodiske valgene jeg har tatt i studien. Først skal jeg redegjøre for det vitenskapsteoretiske perspektivet slik at leseren vet hvilket kunnskapssyn som er med på å forme synet på empirien min. Så skal jeg presentere studiens metode, hva slags empiri metoden gir og hva man kan lære av denne empirien. Etter det skal jeg fortelle litt om egen deltakelse i caset. Underveis i kapittelet kommer jeg til å reflektere over de metodiske valgene jeg har tatt ved å drøfte hvordan metoden egner seg til å besvare problemstillingen min og hvordan mitt analyseverktøy forholder seg til empirien. Så vil jeg diskutere studiens troverdighet og overførbarhet til andre tilfeller, samt å drøfte dens transparens. Til slutt i dette kapittelet skal jeg reflektere over potensielt kritikkverdige punkter i studien, som svakheter ved metoden, verktøyene mine og innhenting av datamaterialet.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Kvalitativ forskning handler om å forstå perspektivene til de menneskene som studeres (Postholm, 2010, s. 17). Denne forståelsen oppnås som regel ved å bruke forskeren selv som instrument for datainnsamlingen. Dette ser vi eksempelvis ved bruk av kvalitative intervjuer eller observasjoner (Postholm, 2010, s. 127). Her er det forskerens blikk og vektlegging som bestemmer hva som innhentes av empiri. Forskerens blikk er preget av hennes egne erfaringer og refleksjoner (Postholm, 2010, s. 17). Dette danner en bakenforliggende forståelsesramme som påvirker forskerens syn på ontologi, epistemologi og metodologi; virkelighetsforståelse, synet på gyldig kunnskap og hvordan kunnskap innhentes (Postholm, 2010, s. 17).

I denne studien forsøker jeg å bidra med kunnskap til det pedagogiske forskningsfeltet. Denne kunnskapen produserer jeg gjennom mine egne tolkninger av datamaterialet, som filtreres gjennom den utvalgte teorien jeg har tatt med. Jeg startet med utgangspunkt i min deltakelse i caset, og fant så teorier jeg mente kunne belyse dette på en interessant måte. Etter å ha bearbeidet datamaterialet og undersøkt teoriene mine kom jeg frem til en problemstilling jeg ville undersøke, som tillot meg å ta utgangspunkt i det spesielle case før jeg kunne trekke paralleller til fenomenet. Jeg har dermed ikke hatt et tydelig vitenskapelig perspektiv i bakhodet da jeg startet datainnsamlingen.

3.2 Casestudiet

Jeg har valgt casestudie som metode for denne studien. For å definere hva et casestudie er, benytter jeg meg av Robert Stakes definisjon:

A case may be simple or complex. It may be a child, or a classroom of children or an event, a happening, such as a mobilization of professionals to study a childhood condition. It is one among others. In any given study, we will concentrate on the one. The time we may spend concentrating our inquiry on the one may be long or short, but while we so concentrate, we are engaged in case study – (Stake, 2005, s. 444).

Det har jeg gjort fordi jeg skal se på fenomenet undervisningsprogrammer gjennom caset LINK, som gjennom et pilotprosjekt iverksatt av RVTS Sør ble testet ut på tre skoler fordelt på seks klasser i løpet av 2018. Pilot-prosjektet LINK tok for seg hvordan undervisningsprogrammet LINK fungerte i en skolesammenheng. Jeg deltok som datainnsamler på vegne av RVTS Sør ved å gjennomføre fokusgruppeintervjuer med en ferdig utarbeidet intervjuguide. I stedet for å fokusere kun på dataen, ble jeg interessert i å analysere og drøfte LINK som et case og diskutere LINK i et pedagogisk og samfunnskritisk perspektiv. Mitt datagrunnlag består av fokusgruppeintervjuene, piloten LINK, informasjon fra RVTS Sør om piloten, og informasjon om LINK på nett.

Casestudier kan omtales som beskrivende forskning (Merriam, 1998, s. 29). Det er et studie av et eller flere tilfeller der forskeren fokuserer på det spesielle i akkurat det ene caset. Det er ingen generell konsensus eller en endelig definisjon på hva et casestudie er. Jeg velger å benytte meg av Stakes definisjon fordi den illustrerer hvor variert en case kan være, samtidig som den sier noe om hvor oppmerksomheten til forskeren ligger, nemlig i detaljene i caset og ikke i den generelle teorien på fenomenet. Ved å kombinere casestudiet med en kritisk hermeneutikk kan jeg se på både detaljene i caset, og ta et metablick på fenomenet som fremtrer i caset med et kritisk blick.

Stake påpeker at det ikke alltid er like lett å skille på hvor grensene til caset starter og slutter (Stake, 2005, s. 444). I et case vedrørende et barn for eksempel, er det vanskelig å bedømme hvor barnet slutter og hvor påvirkningene fra omgivelsen begynner. Ifølge Stake vil et potensiell case kunne være å se på barnevernsinstitusjonen som organisasjon, men med en gang man begynner å se på årsakene til barnevernssaker om, for eksempel, forsømmelse av

barnet, vil det bevege seg over i et etnometodologisk design i stedet (Stake, 2005, s. 444). I denne studien betyr det at casestudiet handler om undervisningsprogrammet LINK slik det ble gjennomført på de tre skolene, og hvordan dette kan forstås gjennom analyser med kritisk hermeneutikk. Jeg skal ikke vektlegge det enkelte barnet som deltok i LINK, eller se på hvorvidt LINK hadde noen effekt i å være et program som skal bidra til å styrke barns livsmestring. Casestudiet mitt, i tråd med problemstillingen, handler om å analysere hvordan atferds- og emosjonsregulerende undervisningsprogrammer kan bidra til å påvirke standarder for normsettende atferd, ved å presentere en løsning på en utfordring uten å nødvendigvis redegjøre for eventuelle alternativer.

Etter Stakes definisjoner er min metode en instrumentell casestudie. Dette er den typen casestudie som undersøker et case for å få mer kunnskap om et generelt fenomen og potensielt sett kunne trekke noen paralleller og gjøre noen generaliseringer til lignende caser (Stake, 2005, s. 445). Caset fungerer som et instrument for å innhente mer kunnskap om fenomenet som forskes på og bruker informasjonen som fremtrer ved å undersøke caset i dybden til å belyse problematikken som egentlig er av interesse i studien. Målet med denne studien er ikke å fokusere utelukkende på caset, men å gjennom caset få en dypere forståelse av fenomenet undervisningsprogrammer, som jeg så skal diskutere i lys av et siviliseringsperspektiv. Jeg har jo selv deltatt i caset der jeg ikke tok noen metodiske valg selv, men bistod RVTS Sør med å gjennomføre intervjuer og innhente data. Min casestudie innebærer å ta et kritisk blikk på caset og ved bruk av kritisk hermeneutikk skal jeg knytte caset LINK opp til en større kontekst og undersøke fenomenet mer generelt.

3.2.1 Hva slags empiri gir et casestudie?

Ved å studere et enkelt case, dets forskjeller og likheter til andre caser, får både forsker og leser innsikt i ett tilfelle med forhold som like godt kan gjelde i lignende tilfeller, til tross for mangel på generaliserbarhet i metoden. Ved å forstå ett tilfelle godt, gir det oss en dypere forståelse som kan brukes i andre situasjoner med fellestrekk med caset. Denne form for forståelse kaller Stake for erfaringskunnskap³. Store deler av vår felles kunnskapsarv som mennesker kommer fra sekundærerfaringer som andre enn en selv har opplevd og gjort rede for, slik som er tilfellet med en casestudie (Stake, 2005, s. 454). Det er altså en empiri som er

³ Experiential knowledge, Stake, 2005, s. 454

detaljert i ett tilfelle, som enten kan vise seg å være helt unikt, eller som kan ha likhetstrekk med lignende tilfeller og som dermed kan bidra til å belyse disse også.

I caset LINK er det mulig det kommer frem data som kan ha fellestrekk med lignende tilfeller av et undervisningsprogram som brukes på en skole. Det jeg ønsker å diskutere senere i denne studien er en større og mer generell diskusjon av undervisningsprogrammer som utvikles utenfor skolen, og som så «selges» inn fra eksterne bedrifter. Casestudiet er en vei inn til denne tematikken, siden jeg med en induktiv tilnærming først kan ta for meg det spesielle ved caset LINK for så å ta et større, samfunnsmessig perspektiv og diskutere det mer generelt i lys av siviliseringsteori. Ved å først forstå detaljene i dette caset, kan jeg trekke noen paralleller til lignende tilfeller og danne en basis for videre diskusjon og undersøkelse av feltet. Selv om et case ikke kan generaliseres, er det å studere det atypiske likevel helt essensielt for å forstå hvor stor variasjon som finnes i menneskers liv og hvordan et fenomen kan oppleves (Merriam, 1998, s. 33).

3.2.2 Hva kan man lære fra et casestudie?

Et epistemologisk spørsmål i forhold til et casestudie er hva man kan lære av et case (Stake, 2005, s. 443). Ved å bruke en instrumentell casestudie tar jeg utgangspunkt i et konkret case, før jeg kan diskutere fenomenet på en mer generell basis. Det er en måte å både ta i bruk konkret empiri og forsøke å forstå den, men også å bruke caset for å lære mer om et større fenomen, som i denne studien er undervisningsprogrammer. Med denne studien har jeg et ønske om å forstå fenomenet undervisningsprogrammer på et mer generelt nivå enn kun via ett case, men det er vanskelig å forstå hele dette fenomenet uten å kjenne til spesifikke detaljer om hva som faktisk skjer i et case der et slikt program blir tatt i bruk. Casestudiet for denne studien blir en vei til å øke forståelsen av det generelle gjennom det spesielle.

Casestudiet er og en måte å gjøre teoretiske konsepter mer tilgjengelig for folk utenfor akademien, fordi en detaljert beskrivelse og gjenfortelling av et case resonerer bedre med våre egne erfaringer på grunn av det konkrete og sanselige ved skildringene, enn noe rent teoretisk gjør (Merriam, 1998, s. 31). Dette kan være en styrke for å gjøre denne studien mer relevant for, for eksempel, ansatte i skole og barnehage der undervisningsprogrammer tas i bruk og det er ønskelig med mer kunnskap på området, uavhengig av formell utdanning og kompetanse på de som leser studien.

Videre foregår caset i en lokalt forankret og tidsspesifikk kontekst, som bidrar med å gjøre det lettere for leseren å sette seg inn i situasjonen og se hvordan jeg har kommet frem til de analysene jeg gjør enn om jeg hadde hatt en rent teoretisk tilnærming, som blir mer abstrakt (Merriam, 1998, s. 31). Ved å beskrive hvordan LINK ble brukt i klasserommet og ved å intervjuere elevene som har testet ut programmet og å gjengi dette i studien blir det mer tydelig hvorfor jeg trekker de slutningene jeg gjør. Et case gjør det også mulig å vise kompleksiteten til et tilfelle, fordi jeg går i dybden på dette ene caset (Merriam, 1998, s. 31). Som nevnt tidligere er ikke målet mitt å gå fullstendig i dybden på dette ene caset, men det er på grunn av mine metodiske valg underveis i utformingen av studien.

3.2.3 Hvordan besvarer casestudiet problemstillingen?

Problemstillingen jeg skal besvare er hvordan bidrar det atferds- og emosjonsregulerende undervisningsprogrammet LINK til å påvirke standarder for normativ atferd? Datagrunnlaget består av empirien fra fokusgruppeintervjuene, muntlig og skriftlig informasjon fra RVTS Sør via møter og eposter, RVTS Sør's intervjuguide, informasjon på LINKs hjemmeside om hva LINK er og hva slags teori det er basert på.

Med datamaterialet fra et instrumentelt casestudie og en kritisk hermeneutikk som analyseverktøy kan jeg både ta et mikro- og et makroperspektiv på fenomenet undervisningsprogrammer. Både slik det viser seg i det aktuelle caset, men også slik det kan tolkes som et fenomen av sin tid som påvirkes av samfunnsstrukturer. Jeg mener derfor at dette er en gunstig metode for å besvare problemstillingen min.

3.2.4 Forskerrollen

I enhver studie inntar forskeren en sentral rolle i å både samle inn og bearbeide dataen. Vanligvis vil forskeren være til stedet under hele forløpet til et case og delta underveis i datainnsamlingen. Alternativt samler forskeren inn datamaterialet i etterkant, i form av skriftlige kilder og gjengivelser av caset. I mitt tilfelle havner jeg et sted mellom disse to variantene. Jeg var med på å gjennomføre fokusgruppeintervjuer og fikk data derfra, men det fungerte mer som en evaluering av caset LINK og hvordan det fungerte i en skolesammenheng. Mye av mitt datamateriale er også skriftlige kilder fra nettsiden til LINK (linktillivet.no) og kommunikasjon med RVTS Sør på epost. Jeg opplevde min forskerrolle i

selve caset er lite fremtredende, og i praksis fungerte jeg som en teknisk assistent for RVTS Sør.

Sommeren 2018 deltok jeg og fem andre studenter fra Universitetet i Agder (UiA) i evalueringen av pilotprosjektet LINK. Oppdraget fra RVTS Sør var å gjennomføre seks fokusgruppeintervjuer på de klassene som hadde testet ut LINK. RVTS Sør har stått for alt det metodiske, med utforming av intervjuguide og ved å finne informanter. Vi fikk tilsendt oppmøtetider på de ulike skolene og utdelt en intervjuguide som vi skulle bruke i gjennomføringen av intervjuene. Det var tre studenter som skulle intervju lærerne og tre studenter som skulle intervju elevene, der jeg deltok på sistnevnte. På grunn av sykdom fikk jeg kun deltatt på fire av seks intervjuer, mens de to siste ble utført av to andre studenter som også deltok i prosjektet. I etterkant av har jeg transkribert datamaterialet etter lydinnspillingene jeg tok under fokusgruppeintervjuene.

Jeg har lagt meg så empirinært som mulig med fremstillingen av mitt datamateriale. Hadde jeg stått bak utformingen av det metodiske opplegget burde jeg ha redegjort for hvordan spørsmålene kunne ha lagt føringer for hva slags data som samles inn, men siden RVTS Sør stod for å finne informantene samt å utforme intervjuguiden er ikke det noe jeg kan beskrive. Det jeg derimot kan ha vært med på å påvirke var selve intervjusituasjonen og hvordan barna som skulle intervjues opplevde situasjonen. Empirien fra fokusgruppeintervjuene er presentert så nært som mulig en enkel hermeneutikk og en førstegradsfortolkning, da det er lite bearbeidet data som vises og består av informantenes egne fortolkninger av de spørsmålene som ble stilt. Den skriftlige informasjonen jeg har fått på epost fra RVTS Sør eller funnet på nettsiden til LINK bærer preg av en dobbelhermeneutikk og en andregradsfortolkning, siden det er informasjon som er basert på mine fortolkninger. I kapittel fem vil jeg forsøke å ta i bruk en trippelhermeneutikk og tredjegradsfortolkning av caset.

3.3 Kritisk hermeneutikk

Mitt analytiske verktøy i denne studien er kritisk hermeneutikk. Dette er en variant av hermeneutikken som stammer fra Frankfurtertradisjonen og dens kritiske teori, som bygger på et mål om å avsløre skjulte maktstrukturer ved å innta en kritisk distanse til de etablerte strukturene i samfunnet (Thagaard, 2013, s. 43). Ved bruk av kritisk hermeneutikk skal jeg i kapittel fem analysere og drøfte undervisningsprogrammet LINK i lys av Elias'

siviliseringsteori og Habermas' rasjonalitetsbegrep og teori om system- og livsverden. Kritisk teori passer bra til dette fordi jeg har lyst til å analysere og drøfte en eventuell bakenforliggende agenda og tanke bak LINK, og tilsvarende undervisningsprogrammer. Kritisk teori er opptatt av å forstå enkelttilfeller gjennom den historiske konteksten de befinner seg i, og kritisk hermeneutikk er dermed en tilnærming som er mer distansert til empirien enn andre analyseverktøy (Thagaard, 2013, s. 43). Derfor vil jeg kun kort analysere datamaterialet mitt i kapittel fire, før jeg går videre til en kritisk hermeneutisk drøfting i kapittel fem.

Kritisk teori er en tilnærming til forskning som, slik navnet antyder, er kritisk til konteksten kunnskapen blir skapt i og hvordan den gjenfortelles som en realisert og sosial virkelighet. Kritisk teori blir ofte omtalt som kritisk hermeneutikk, fordi det handler om en fortolkende forståelse av en handling sett i et metaperspektiv (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 287). I denne studien har jeg beskrevet teorien på både kritisk teori og kritisk hermeneutikk i teorikapittelet, fordi det så ofte brukes om hverandre og det er vanskelig å sette et tydelig skille mellom de to begrepene. Når det kommer til analyseverktøyet mitt, kommer jeg konsekvent til å omtale det som kritisk hermeneutikk, siden det er fortolkning jeg bruker for å analysere.

I kritisk teori blir enkelthandlinger sett i sammenheng med sin situasjon og den bakenforliggende historikken som skapte grunnlaget for handlingen. Handlingen analyseres ved bruk av metateoretiske perspektiver og med en kritisk distanse til den aktuelle samfunnsstrukturen som påvirker handlingen (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 349). Målet med kritisk teori er å avsløre strukturer i samfunnet som har etablert seg som objektive sannheter, som for eksempel normer på oppførsel. Ved å sette handlinger eller situasjoner inn i en historisk kontekst, blir det mulig å ta i bruk metateoretiske perspektiver der man kan avsløre etablerte sannheter i samfunnet (Thagaard, 2013, s. 43). Kritisk teori og kritisk hermeneutikk har en viss avstand til empirien den undersøker, i motsetning til mange andre kvalitative metoder. Den kritiske teorien prøver å sette empirien inn i et større perspektiv og belyse det fra flere sider enn bare gjennom akkurat det som kommer frem i dataen (Thagaard, 2013, s. 44). Ifølge kritisk teori skal målet med samfunnsvitenskapen være å stå i frigjøringens tjeneste gjennom å avsløre skjulte strukturer i samfunnet, men dette må likevel gjøres på en måte som unngår å foreskrive nye strukturer som bare erstatter de gamle (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 287).

Frankfurterskolens kritiske teori mente at det ikke går an å beskrive sosiale fenomener på en nøytral måte, i motsetning til for eksempel den positivistiske tradisjonen med sitt ønske om å beskrive en objektiv virkelighet (Eriksen & Weigård, 1999, s. 13). Teorier som omhandler mennesker vil i et kritisk perspektiv enten fungere som avslørende ved å forsterke etablerte oppfatninger eller tilslørende ved å svekke undertrykkende strukturer. Naturvitenskapelig forskning har en tendens til å se på forskningsobjektene sine som nettopp det – objekter. Kritisk teori ser på forskningsobjektene sine som potensielle subjekter, som ved å bli gjort oppmerksom og bevisst på de systemer som påvirker livene deres har en mulighet til å bli aktør i eget liv og gjennom handling endre på dette (Eriksen & Weigård, 1999, s. 13). Derfor er det ifølge kritisk teori umulig å presentere nøytral forskning, fordi forskeren alltid må ta et standpunkt på å videreføre etablerte selvfølgeligheter eller å avsløre disse sannhetene som en etablert samfunnsstruktur som kan endres.

3.3.1 Trippel hermeneutikk

Når kritisk hermeneutikk tas i bruk omtales det også av og til som en trippel hermeneutikk, fordi den rommer tre ulike dimensjoner av fortolkning av empirien. (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 349). Med dette menes det at tolkninger har flere lag, avhengig av hvor nær du står empirien. En trippel hermeneutikk vil fortolke en virkelighet som er gjenfortalt av andre, i tillegg til å tolke det i lys av de samfunnsstrukturer som både informantene og forskeren er en del av. Enkel hermeneutikk er individets egne fortolkninger av en erfaring. Dobbel hermeneutikk er forskerens fortolkninger av individets egne fortolkninger. Trippel hermeneutikk innebærer både den enkle og doble hermeneutikken, men legger til en tredje dimensjon; kritiske tolkninger av samfunnsstrukturene som både individets og forskerens tolkninger er preget av (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 351). Når det kommer til beskrivelsen av datamateriale, vil kritisk teori som sagt hevde at det er umulig å være nøytral i sin fremstilling. I forskning er det alltid et mål å innhente upåvirket data som kan danne grunnlaget for forskningen.

Katrine Fangen bygger på tanken om enkel, dobbel og trippel hermeneutikk og skisserer tre analytiske nivåer for å fortolke datamateriale på som har mange likhetstrekk, men som likevel kanskje legger til noen nye aspekter. Fangen kaller analysenivåene for første-, andre- og tredjegradsfortolkninger (Fangen, 2010, ss. 208-235). Førstegradsfortolkninger handler om å få svar på de spørsmål du ønsker å stille, på en så objektiv måte som mulig der forskeren kun

beskriver svarene hun fikk på spørsmålene. Andregradsfortolkninger er en tolkning av den første gjengivelsen av datamaterialet. Der man i førstegradsfortolkningen er beskrivende, tar forskeren i bruk egne analyser og ilegger ulike utsagn mening og tolkninger.

Tredjegradsfortolkninger prøver så å finne underkommuniserte meninger i andregradsfortolkningene (Fangen, 2010, s. 222). «*Både fortolkning av underliggende, skjulte interesser og drivkrefter og kritisk fortolkning kan regnes som fortolkninger av tredje grad.*» (Fangen, 2010, s. 222). Trippelhermeneutikk og tredjegradsfortolkninger har mange paralleller og fellestrekk, men jeg synes det er relevant å nevne det fordi Fangen beskriver det analyserende aspektet i tillegg til det fortolkende. Disse teoriene er interessante perspektiv på forskerrollens objektivitet, og viser hvor viktig det er i kvalitativ forskning å være transparent og detaljert i de beskrivelser som gjøres av alt det metodiske og i fremstillingen av empirien, slik at leseren selv får muligheten til å vurdere forskerens objektivitet og forstå hva forskeren selv er påvirket av. Fangen argumenterer for at analysen av datamaterialet henger tett sammen med innsamlingen av dataen, ettersom det er umulig å innhente helt upåvirket data som allerede konstatert, i lys av kritisk teori (Fangen, 2010, s. 208).

3.4 Gyldighetskriterier

Begrepene validitet og reliabilitet er kjent fra kvantitativ forskning. De benyttes også til en viss grad i kvalitativ forskning, men under kritikk fra de kvalitative forskningstradisjonene (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2017, s. 275). Denzin og Lincoln erstatter positivistiske gyldighetskriterier som validitet og reliabilitet med troverdighet og pålitelighet⁴ (Denzin & Lincoln, 2005, s. 24) og er de begrepene jeg vil bruke i denne studien.

3.4.1 Troverdighet

Troverdigheten til studien innebærer at de konklusjonene forskeren trekker er gyldige (Thagaard, 2013, s. 204). For å sikre troverdighet er det viktig at forskeren tolker sitt datamateriale på en måte som henger sammen med det som faktisk har blitt forsket på. En av måtene man kan sikre troverdighet er å sørge for at man bruker riktig metode for å undersøke det man skal undersøke (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2017, s. 357). En annen av måtene å vise denne sammenhengen er gjennom transparens.

⁴ Kalt credibility, transferability, dependability og confirmability i kilden (Denzin & Lincoln, 2005, s. 24)

3.4.1.1 Transparens

Transparens betyr at forskeren gir leseren nok rådata som ikke er preget av tolkninger, slik at leseren selv er i stand til å følge forskerens analyser og konklusjoner (Thagaard, 2013, s. 205). Ved å begrunne de vurderingene jeg gjør underveis i studien

I kritisk hermeneutikk er en av grunntankene at all forskning er en fortolket versjon, og at det er umulig å presentere nøytral data (Kincheloe & McLaren, 2005, s. 311). Derfor blir det naturlig nok også litt vanskelig å sørge for at forskningen er mulig å reprodusere eller faktisk besvarer det forskeren ønsket å forske på, siden alt er basert på tolkninger. Ved å bruke kritisk hermeneutikk er målet mitt som forsker å bygge en bro mellom leseren og teksten, mellom en historisk kontekst og nåtiden, og mellom flere ulike fenomener (Kincheloe & McLaren, 2005, s. 311). Transparens er derfor noe jeg mener er svært viktig i en slik type studie som baserer seg på at kunnskap er fortolkninger.

3.4.2 Pålitelighet

Pålitelighet handler om hvorvidt man kan reprodusere de samme resultatene i en studie ved bruk av de samme instrumentene (Thagaard, 2013, s. 202). Dette kan by på problemer i samfunnsvitenskapen, da den sosiale virkeligheten hele tiden er i bevegelse. Reliabilitet som begrep fra den naturvitenskapelige forskningen som baserer seg på en forståelse av at det finnes en sann, objektiv virkelighet der ute. Dette kan problematiseres i kvalitativ forskning. Merriam argumenterer for at reliabilitet er ubetydelig i forskning, fordi det er ikke gitt at noe er sant bare fordi det har blitt målt til det samme ved flere anledninger. Hun eksemplifiserer dette med at et ødelagt termometer kan måle den samme temperaturen flere ganger, men det gjør ikke svaret noe mer gyldig. Det samme kan gjelde for samfunnsvitenskapen, mener hun. Bare fordi flere mennesker forteller at de har opplevd noe blir det ikke nødvendigvis mer gyldig av den grunn (Merriam, 1998, s. 205).

I en kvalitativ forskningsrapport har man sjeldent plass til å gjengi alt datamateriale for leseren, og forskeren blir dermed nødt til å velge ut det som virker mest relevant. Allerede her er leseren avhengig av forskerens vurderinger av hva som er viktig eller ikke, noe som kan påvirke forskningens pålitelighet. Det er uenighet i fagfeltet om hvorvidt pålitelighet er noe som angår kvalitativ forskning da samfunnet og den sosiale verden er i konstant bevegelse. Da blir det relativt uinteressant om hvorvidt de instrumentene man har brukt vil kunne reprodusere det samme resultatet ved en senere anledning. Likevel kan man ikke avvise pålitelighet helt i kvalitativ forskning, da man trekker det for langt ved å si at man ikke kan

drive med systematisk forskning fordi mellommenneskelige forhold ikke rommer stabile forhold (Ryen, 2017, s. 20).

3.4.3 Naturalistisk generalisering

I kvalitativ forskning er det sjeldent et mål å kunne generalisere datamaterialet, men heller et ønske om å forstå det spesielle tilfellet fordi det er interessant i seg selv (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2017, s. 290). Likevel er det alltid interessant å vurdere om kvalitativ forskning kan ha en overføringsverdi til lignende situasjoner. Stake mener det er flere måter å generalisere datamateriale på (Stake, 2005, s. 454). Vi har den kjente statistiske generaliseringen fra kvantitativ forskning og en analytisk generalisering som sammenligner tilfeller der, enten forskeren eller leseren, ved detaljerte beskrivelser av tilfellene argumenterer og trekker egne slutninger om hvorvidt forskningen er overførbart eller ikke.

Den typen generalisering som er gjeldende for en case studie kaller Stake for en naturalistisk generalisering (Stake, 2005, s. 454). Dette er en generalisering man kan gjøre ved å tilby leseren en forlengelse av egne erfaringer gjennom en case vedkommende ikke har opplevd selv som kan utvide leserens forståelse av et fenomen. Slik kan forskeren formidle andrehåndserfaringer til lesere som så kan sette seg inn i situasjonen. Stake kaller naturalistisk generalisering og for en stedfortredende opplevelse. Det er vanlig for mennesker å utdype egne forståelser av et fenomen gjennom sosiale prosesser og dialoger med andre, for å dele erfaringer og kunnskap som gjør oss i stand til å assimilere den nye kunnskapen og generalisere den over til lignende tilfeller. Stake ser på casestudier som en assistanse til leseren i å konstruere ny kunnskap (Stake, 2005, s. 454).

Målet med en casestudie er ikke å representere verden, men kun å representere seg selv (Stake, 2005, s. 460). For å få størst mulig utbytte fra en case er det nødvendig med gode, objektive observasjoner av hvordan caset fungerer gjennom et holistisk, etnografisk, fenomenologisk perspektiv. Det krever en subjektiv, men likevel deskriptiv, tolkning av situasjonen, der forskeren må ha respekt og empati for den lokale situasjonen (Stake, 2005, s. 459). Dette innebærer at man oppnår en form for overførbart ved å gjengi så detaljert som mulig hvordan man gjennomførte studien, slik at leseren selv blir i stand til å bedømme om metoden som er brukt er god nok og lar seg gjennomføre på nytt andre steder for å produsere lignende resultater.

3.5 Etiske vurderinger

Som forsker er det flere etiske hensyn som bør reflekteres over. Ved intervjuer er gjerne anonymisering en forutsetning for at informantene skal føle de kan snakke åpent. Vurderinger på hvor direkte man skal transkribere slik informantene snakket bør også gjøres, da visse talemåter kanskje kan være avslørende vedrørende identitet, eller ved å fremstille informanten i et dårlig lys fordi muntlig tale kan virke lite sammenhengende når det leses skriftlig (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2017, s. 213).

3.6 Kritikk

Uansett hvilken metode du velger som forsker er det en fare for at den påvirker datamaterialet ditt (Ryen, 2017, s. 20). Selv i kvantitative metoder som en spørreskjemaundersøkelse er det mulig at svarene er feilaktige fordi informanten hadde andre motivasjoner for å svare på spørsmålene, som for eksempel å bli fort ferdig eller kanskje gjør seg opp en mening på stedet uten en særlig gjennomtenkt årsak til denne (Ryen, 2017, s. 19). (Hva er det som kan være feilaktig hos meg? Utdyp.) I denne studien kan jeg ikke uttale meg overfor intervjuguiden, men det som kan være feilaktig i mitt casestudie er de trekningene jeg slutter, og hvordan jeg presenterer datamaterialet mitt, som jeg vil redegjøre for kort i de neste avsnittene.

3.5.1 Svakheter ved casestudiet

Ideelt sett skulle jeg vært ute i feltet lenger og observert LINK timer i tillegg til intervjuene og spørreskjemaundersøkelsene. En case er en gunstig metode for å observere prosesser der man først beskriver det man observerer og så begynner å analysere og se forklaringer (Merriam, 1998, s. 33). Til tross for at min metode er case studie har jeg ikke laget forskningsdesignet selv rundt mitt case, og dermed har jeg heller ikke vært så involvert som det kanskje er vanlig å være i slik forskning.

Et spørsmål til studiens pålitelighet er om jeg har samlet inn tilstrekkelig med informasjon vedrørende caset. Det kan være ting jeg har oversett, glemt eller ikke visst om som burde vært presentert. Det kan hende RVTS Sør stiller seg uenig til måten de har blitt presentert, eller hvordan LINK har blitt presentert. Jeg har dog forsøkt etter beste evne å presentere data på en empirinær måte, uten å over- eller underdrive noe.

3.5.2 Svakheter med en kritisk hermeneutisk tilnærming

En hermeneutisk tilnærming resulterer i én mulig tolkning, av mange. Det er på ingen måte en fasit det som måtte komme frem i denne studien, og en risiko med tolkninger er at det er rom for misforståelser. Ved å bruke kritisk hermeneutikk er det mulig at jeg trekker paralleller som egentlig ikke er reelle, i et forsøk på å skape mening i mine tolkninger. Dette er noe leseren forhåpentligvis kan vurdere selv, men likevel noe jeg ønsker å påpeke.

3.5.3 Etterpåklokskap vedrørende gjennomføring

Når det kom til gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene hadde det vært interessant å snakke med den aktuelle læreren til den klassen jeg intervjuet, for å se om svarene mellom læreren og elevene samsvarte. I ett av intervjuene var en av mine medstudenter nødt til å oppsøke klasseforstanderen til elevgruppen, siden de ikke kunne huske at de hadde hatt LINK i det hele tatt, og vi var nødt til å forsikre oss om at de faktisk hadde gjennomført opplegget.

4. Presentasjon av caset

I dette kapitlet skal jeg presentere caset mitt og de involverte. Livsmestring i Norske Klasserom (LINK) er et undervisningsprogram utviklet av RVTS Sør og danner grunnlaget for denne studien. Jeg vil redegjøre for målet til LINK og hvilket teorigrunnlag programmet bygger på. Videre vil jeg gi en beskrivelse av hvordan en LINK-time ser ut og hvordan piloten LINK ble satt ut i live. Deretter vil jeg beskrive prosessen med å finne informantene og hvordan dataen ble innsamlet og bearbeidet i etterkant. Til slutt skal jeg presentere intervjuguiden og datamaterialet som ble samlet inn, slik at leseren kan få muligheten til å bli kjent med caset før jeg går løs på analysen av det.

4.1 RVTS Sør

Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS) er en del av den statlige opptrappingsplanen mot vold og overgrep (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016-2017). Det finnes et senter i Tromsø, Trondheim, Bergen, Oslo og Kristiansand, for å dekke alle de fem regionene i Norge. RVTS Sør er det senteret som er relevant for denne studien. Sentrene arbeider på tvers av sektorer, etater og forvaltningsnivåer med et hovedmål om å fremme helse og livskvalitet for de berørte av den relevante problematikken de arbeider med (RVTS, 2019). RVTS driver med kompetanseheving av fagfolk og formidlingsarbeid gjennom undervisning, veiledning, konsultasjoner og nettverksarbeid (RVTS, 2019). Sammen med RBUP Øst og Sør er RVTS Øst og RVTS Sør en del av stiftelsen RBUP Øst og Sør, som forvaltes av både Helsedirektoratet og Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (RBUP, 2018).

4.2 LINK

Livsmestring i Norske Klasserom er et undervisningsprogram utviklet av lærere, med bidrag fra helsesøstre og ansatte ved RVTS Sør (RVTS Sør, 2017b). Programmet er gratis og tilgjengelig på nettsiden linktillivet.no. Det er tilrettelagt slik at læreren som bruker det ikke trenger noen videre kompetanse utover lærerutdanningen eller annen relevant pedagogisk utdanning de allerede har som en kvalifisert lærer. LINK-materialet er selvinstruerende, men har også et eget veiledningsdokument for lærere som går mer i dybden og forklarer tankene bak opplegget. I veilederen er programmets overordnede mål beskrevet, begrunnelser for faginnholdet, faglig og forskningsmessig forankring samt tips til praktisk gjennomføring slik at læreren kan i størst mulig grad tilpasse opplegget til sin egen klasse. Det er til sammen 29

samlinger fordelt på elever på barneskolen, mellomtrinnet og ungdomsskolen, i tillegg til åtte egne samlinger for 1. og 2. klasse (RVTS Sør, 2017c).

4.2.1 Målet til LINK

LINK er i prinsippet et program som skal bidra med forebygging av psykiske problemer og har tre hovedmål som skal fremme livsmestring og god helse: «Å bidra til å styrke den enkeltes selvbilde, å bidra til opplevelse av tilhørighet og å gi trening i konstruktive mestringsstrategier.» (RVTS, 2019). Gjennom LINK skal læreren arbeide med barna for å forstå deres egen atferd, samt å regulere den gjennom mestringsstrategier.

Et positivt selvbilde, opplevelse av tilhørighet og mestring er tre elementer som er grunnleggende viktig for livsmestring og god psykisk helse. Det er sentrale byggesteiner som kan gi det enkelte menneske et solid fundament å bygge livet sitt på. Hensikten er å gi et pedagogisk virkemiddel som kan bidra til økt livsmestring og bedre folkehelse for barn og unge. - (RVTS Sør, 2017b)

RVTS Sør begrunner behovet for LINK med å vise til opplæringsloven som bruker begrepet livsmestring (Opplæringslova a §1-1), og peker også til Stortingsmelding 28, Fag – Fordypning – Forståelse, for å vise relevansen for LINK i skolen, da livsmestring skal inn i den nye læreplanen som et tverrfaglig fag (NOU, 2015:8, s. 12). De argumenterer også for at skolen er en av de viktigste arenaene i samfunnet for å arbeide med forebygging av psykiske problemer (RVTS Sør, 2017b).

4.2.1 Teorigrunnlaget til LINK

Jeg har tatt kontakt med RVTS Sør via mail og bedt om en klargjøring av hvilke teorier eller forskning de har basert LINK på. Her ble Howard Bath, Bruce Perry, Susan Hart og Jaak Panksepp nevnt som eksempler. Bath er medforfatter på boken *The Three Pillars of Transforming Care* som handler om traumebevisst omsorg (Dønnestad, Bath om BehovsBevissthet, 2016). Perry argumenterer for relasjonens betydning i traumebevisst omsorg (Dønnestad, Hjerne, relasjon og utvikling, udatert). Hart skriver om blant annet selvregulering av følelser (Thorkildsen, 2019). Panksepp skriver om nevrovitenskap og hvordan dette påvirker følelser (Panksepp, 2005). Disse navnene er ikke nevnt på hjemmesiden til LINK, men er altså en del av det teoretiske bakteppet til LINK.

Det finnes også en lærerveileder om LINK på hjemmesiden deres (linktillivet.no) som forklarer mer overordnet om undervisningsprogrammet, som generelt om hva LINK er, men her er ikke disse fagpersonene nevnt. Det refereres til statistikk fra Ungdata.no, til NOU 8 og Stortingsmelding 28. «Case 2001» blir også oppgitt som kilde, men her er det vanskelig å forstå hva dette refererer til – om det er en bok, artikkel, nettside eller lignende.

Forebygging.no oppgis som kilde for hva som er kriterier for suksess i forebyggingsarbeid.

Det oppgis derimot diverse kilder i innledningsteksten til læreren på starten av de ulike samlingene, uten noen direkte henvisning til et kilderegister man kan slå kilden opp i. I samlingen «Følelser» refererer RVTS Sør til blant annet Modum Bad, en privat institusjon for behandling av psykiske lidelser (Stålsett, udatert). I samlingen «Den tredelte hjernen» viser de til diverse YouTube videoer, blant annet en video med en ansatt ved RVTS Sør som forklarer konseptet (RVTS Sør, 2013). I samlingen om «Selvtillit» er en av kildene nettavisen E24, for økonomi og næringsliv (Nilsen, 2011). Selv om kildene står oppgitt fortløpende i teksten er det mange av dem som er vanskelige å finne frem til, eller som ikke lenger eksisterer som nettadresse. Dette kan være en utfordring for de lærerne som ønsker å lese mer om hva LINK bygger på.

4.2.2 Hvordan ser en LINK-time ut?

På nettsiden linktillivet.no ligger det ferdige samlinger lærerne kan velge mellom. Det er tre hovedkategorier; «Følelsseskolen», «Jeg og de andre» og «På godt og vondt» som alle har flere underkategorier av ulike samlinger relevant til deres respektive kategori.

«Følelsseskolen» tar for seg ulike følelser som glede, sinne og skam, den tredelte hjernen og toleransevinduet. «Jeg og de andre» har samlinger om blant annet selvtillit, konflikt og vennskap. «På godt og vondt» er kategorien med færrest samlinger, men også de mest alvorlige, som meningen med livet, seksuelle overgrep eller smerteuttrykk og smertemestring, for å nevne noen.

Hver samling starter med en introduksjon til læreren for å bli kjent med temaet. Videre er det satt opp ulike mål for samlingen, samt en mal på hvordan man kan gjennomføre det med elevene. Malen foreslår et innledningsritual for å markere starten på en LINK-time, som å spille av musikk, tenne lys og håndhilse på hver enkelt elev på vei inn i klasserommet. For å skape en positiv atmosfære anbefales det å ha en runde der alle forteller om en hyggelig opplevelse de har hatt siden forrige samling. Så legger malen opp til at læreren presenterer samlingens tema med noen korte setninger. Til hver samling er det også en PowerPoint-

presentasjon tilgjengelig slik at man kan supplere med bilder underveis. Det oppmuntres også til at læreren kan legge til egne spørsmål, så lenge de er av åpen karakter som fremmer refleksjon og utforsking. Det er også et alternativ å vise en filmsnutt som er relevant. Etter dette kommer den praktiske delen av samlingen, der man utfører en aktivitet eller oppgave. Her er det mange ulike oppgaver å velge mellom med ulike formål, som for eksempel å skape bevissthet på hva som regulerer oss, lage gode opplevelser, trene på samarbeid, og lignende. Mot slutten av samlingen skal alle elevene notere ned tre ting de husker og tre ting de har lært fra dagens samling, før læreren forteller hva som blir tema for neste samling. Til sist anbefales det et avslutningsritual som helst er lik etter hver samling. Eksempelvis å stå i en ring og sende en gjenstand rundt som et symbol på fellesskap (RVTS Sør, 2017a).

4.2.3 Hvordan LINK-piloten ble gjennomført

RVTS Sør ble kontaktet av en rektor ved en barneskole, på vegne av fire barneskoler i geografisk nærhet av hverandre med like kommunale retningslinjer. De ønsket å lære mer om LINK, som de selv hadde oppdaget og testet ut i noen få klasser allerede. Skolene hadde utviklet en plan om å utvikle sin psykoemosjonelle kompetanse, og til dette hadde de valgt ut både LINK og MITT VALG for å veilede personalet og gjennomføre med elevene. Mitt Valg er i likhet med LINK et forebyggende undervisningsprogram som skal styrke barns utvikling av emosjonell og sosial kompetanse (MITT VALG, udatert). Mer informasjon om LINK ble gitt over telefon fra RVTS Sør til rektor som tok kontakt. Videre ønsket han at RVTS Sør kom og ga alle de ansatte en innføring i undervisningsprogrammet LINK.

Ved oppstart av opplæringen i LINK-prosjektet inngikk RVTS Sør og tre av de fire skolene en avtale om å delta i deres forskning på opplegget. Parallelt med dette snakket RVTS Sør med R-BUP om forskning på dette, siden de ønsket å finne ut om lærerne syntes LINK var nyttig og fungerte i praksis, så vel som å se om det hadde positiv effekt på selvbildet og klasse miljøet til elevene. En anmerkning i forhold til forskningen her var at RVTS ikke vet om skolene benyttet seg av MITT VALG parallelt med LINK underveis i forskningsperioden eller ikke.

Våren 2018 dro RVTS Sør ut til skolene og holdt kurs for før pilotprosjektet ble satt ut i livet. Her ble blant annet fenomener som Den Tredelte Hjernen og Toleransevinduet presentert for lærerne. Videre ble lærerne delt opp i grupper og veiledet gjennom opplegget av en ansatt i RVTS Sør. I etterkant pratet RVTS Sør med den samme rektoren som originalt tok kontakt, for å besvare eventuelle spørsmål og diskutere utfordringer.

Det var også en kvantitativ del til RVTS Sør sin forskning – en spørreskjemaundersøkelse som ble gjennomført tidlig på høsten 2018. Den kvalitative delen ble utført i juni 2018, i form av fokusgruppeintervjuer av både elever og lærere som hadde brukt LINK. Intervjuguidene ble utarbeidet av forskningslederen fra R-BUP i samarbeid med ansatte i RVTS Sør. Spørsmålene ble bevisst gjort enkle, for å ikke være for styrende⁵.

4.3 RVTS Sør's metodebruk

Her vil jeg presentere metodebruken RVTS Sør brukte for å evaluere LINK-piloten: Spørreskjemaundersøkelse og fokusgruppeintervju. Det har ikke blitt skrevet noen prosjektbeskrivelse annet enn NSD-søknaden, så informasjonen om spørreskjemaundersøkelsen har jeg fått via muntlig eller skriftlig kommunikasjon med RVTS Sør. Jeg har selv ikke hatt tilgang på denne kvantitative dataen.

4.3.1 Spørreskjemaundersøkelse til elevene

Elevene som deltok i LINK-piloten ble bedt om å fylle ut to spørreskjemaer. Ett før LINK ble tatt i bruk på skolen, der de svarte på spørsmål om klassemiljø, selvfølelse, relasjoner og mestringskompetanse og ett ved skoleårets slutt. Dette ble utført på skolen til elevene uten noen utenforstående til stedet. Svarene ble sendt til RVTS Sør, og jeg har ikke hatt tilgang til dette datamaterialet til denne studien. I samtykkeskjemaet til foreldrene av elevene står det at bakgrunnen og formålet til undersøkelsen er å evaluere skoletiltaket LINK, og at det er en del av planen for arbeidet med den sosiale og emosjonelle kompetansen i kommunen. RVTS Sør ønsket å få tilbakemeldinger på hva som kunne gjøre programmet bedre, og om tiltaket har bedret klassemiljøet og elevenes selvbilde, relasjoner og mestringskompetanse jamfør målet til LINK.

4.3.2 Fokusgruppeintervju med elevene

RVTS Sør valgte fokusgruppeintervju som deres kvalitative metode, for å få rede på hva lærere og elever tenkte om LINK og hvordan det hadde fungert i praksis.

Fokusgruppeintervjuet ble først utviklet innenfor markedsføringsstudier for å samle inn meninger i befolkningen om spesifikke produkter, og spredte seg etter hvert til mer generelle kvalitative studier (Fontana & Frey, 2005, s. 703). Intervjuformen brukes for å få en normativ forståelse av et fenomen slik den opptrer i en gruppe med mennesker (Bloor, Frankland,

⁵ Informasjon utvekslet på epost med kontaktperson fra RVTS Sør.

Thomas, & Robson, 2001, s. 6). Det er en metode godt egnet for å utforske en spesifikk tematikk, da det gjerne kommer en mer naturlig samtale frem hos en gruppe med mennesker som intervjues sammen, enn i det tradisjonelle en-til-en intervjuet (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2017, s. 179). Gruppen som intervjues består gjerne av seks til ti personer med en ordstyrer som sørger for at diskusjonen belyser de ønskede spørsmålene og at alle får sjansen til å ta ordet. Målet med intervjuet er å få frem ulike synspunkter og tanker hver informant måtte ha rundt temaet og hensikten altså er ikke nødvendigvis å komme til en felles enighet (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2017, s. 179). De fokusgruppeintervjuene jeg deltok i bestod av seks til ni deltakere, og kjønnsfordelingen var jevn i gruppene. Vi var vekselvis to eller tre forskere til stedet på de ulike intervjuene.

4.3.2.1 Utvalg

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i seks ulike elevgrupper på tre forskjellige skoler i løpet av juni 2018. Elevene gikk i 4. og 6. klasse og det var en jevn representasjon av jenter og gutter i gruppene. Det var et homogent utvalg som var strategisk valgt, og bestod av elever som hadde deltatt i LINK-undervisning med foreldre som samtykket til deres deltakelse i et intervju. Elevenes klasseforstander tok en selvutvelgelse av hvilke barn som skulle delta på intervjuet, og det er ukjent for meg om læreren hadde noen baktanker i denne utvelgelsesprosessen.

4.3.2.2 Semistrukturert intervju

I fokusgruppeintervjuet ble det brukt en intervjuguide RVTS Sør hadde utarbeidet, men det var åpent for å utforske informantenes utsagn ved behov. Derfor kvalifiserer intervjuet som et semistrukturert intervjuet. Denne formen for intervju er en guidet samtale med et formål, men uten en låst struktur (Ryen, 2017, s. 99). Målet er en samtale som skal flyte og være hverdagslig, men likevel besvare noen forutbestemte spørsmål. Rekkefølgen på spørsmålene kan gjerne gjøres om på dersom samtalen spontant går over i et tema som egentlig kom senere i intervjuguiden og det er åpent for oppfølgingsspørsmål som kan belyse informasjon som det ikke var tatt høyde for i intervjuguiden. Barna i fokusgruppeintervjuet holdt seg stort sett til spørsmålene som ble stilt, men noen av dem hadde ulike oppklarings spørsmål underveis.

4.3.2.2.1 Intervjuguide

Fokusgruppeintervju 2 elever

1. Hvordan liker dere LINK-timene?
 - Hva liker dere med LINK?
 - Hva liker dere ikke så godt?
2. Fortell om en ting dere husker godt fra en LINK-time.
3. Hvilke temaer har dere jobbet med?
 - Hvilke temaer/samlinger har dere likt best?
 - Hvilke temaer/samlinger har dere ikke likt så godt?
4. Har dere hatt bruk for noe av det dere har lært?
 - I så fall, fortell litt mer.
5. Har noe forandret seg i enten i klassen eller i forhold til læreren deres etter at dere begynte å jobbe med LINK?
 - I så fall, fortell litt mer.
6. Er det noen andre temaer kunne dere tenke deg å ta opp i LINK?
 - I så fall, hvilke?
7. Har dere lyst til å fortsette med LINK?
8. Som dere vet er det en del faste måter å jobbe på som går igjen i LINK-samlingene. Jeg skal lese opp noen stikkord som beskriver disse, og ønsker at dere skal si noe om hva dere synes denne aktiviteten/arbeidsmåten har dere ingen kommentarer er det helt OK:
 - Inngangsritualet
 - Runden
 - Presentasjon av tema
 - PowerPoint
 - Å jobbe med tema
 - Lekene
 - Krøll og kast-oppgaven
 - Avslutningsritualet
- Er det noen av disse tingene som varer for kort/lenge?
9. Til slutt: Har dere noen andre kommentarer/ noe dere har lyst å si om LINK?

RVTS Sør's intervjuguide har et fenomenologisk preg og består av spørsmål i to kategorier, slik jeg ser det. Den ene typen spørsmål er de om hva barna selv tenkte om LINK, som «4. Har dere hatt bruk for noe av det dere har lært, i så fall, fortell litt mer». Den andre typen er spørsmål der barna blir bedt om å beskrive LINK og de ulike aktivitetene de har deltatt i, som «3. Hvilke temaer har dere jobbet med?». Hva er det egentlig som er formålet med disse intervjuene? Jamfør mail-utveksling med RVTS Sør mener de selv at de ønsket å finne ut av hva barna tenkte om programmet og hvordan det passet inn i skolehverdagen. De er altså ikke

interessert i å finne ut av om LINK har hatt en effekt eller bedret barnas mestringsstrategier, relasjoner eller emosjonell kompetanse.

4.3.2.3 Informert samtykke

I forkant av fokusgruppeintervjuene ble barnegruppen informert om hvem vi var, at vi skulle snakke med dem om LINK, at samtalen ble tatt opp på lydfil og at det var helt frivillig å delta i samtalen og de kunne gå når som helst underveis hvis de ikke ville være med lenger. I forskning som involverer informanter er det etisk riktig å sørge for et informert samtykke fra de som det forskes på (Ryen, 2017, s. 208). RVTS Sør har utarbeidet et samtykkeskjema som ble delt ut til elevenes foreldre, der de opplyser om bakgrunnen og formålet med intervjuene og studien, hva det vil innebære å delta (spørreskjemaundersøkelse og fokusgruppeintervju), hva som skjer med informasjonen som blir innhentet om informantene og at det er helt frivillig og mulig å trekke seg når som helst⁶.

4.3.2.4 Lydopptak

Det er fordeler og ulemper med å gjøre informantene oppmerksomme på at intervjuet blir tatt opp, avhengig av konteksten (Ryen, 2017). I fokusgruppeintervjuene vi gjennomførte var det nødvendig med lydopptak for å kunne transkribere ordrett hva som ble sagt i etterkant. Lydopptak kan tenkes å gjøre informantene mer selvbevisste på hva de sier, og føre til vurderte jeg situasjonen som godt egnet til å si ifra om lydopptaket ved begynnelsen, siden barna var i en alder der de som regel er svært teknisk kyndige og det ikke ville oppleves som fremmedgjørende eller skummelt å informere om lydopptaket.

4.3.2.5 Transkripsjon

Å transkribere er prosessen med å oversette en muntlig diskurs til en skriftlig diskurs, der den narrative formen endes for å gjøre det abstrakte datamaterialet mer håndfast og lettere å analysere (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2017, ss. 204-205). Jeg transkriberte datamaterialet ved å lytte til lydfilene og skrive ned så direkte som mulig hva informantene sa. Jeg skilte på hva som var utsagn fra forskerne og hva som var fra informantene, og forsøkte også å gjengi informantene etter nummer og kjønn, slik at det var mulig å følge hva hver enkelt informant mente på en anonymisert måte.

⁶ Se vedlegg nr. 2.

4.4 Resultater av LINK-datamaterialet

Jeg har ordnet mitt datamaterialet i to matriser, én for 4.- og én for 6. klasse, der jeg har kategorisert svarene til elevene basert på de kategorier jeg følte oppstod naturlig da jeg bearbeidet transkripsjonene. I utdragene fra transkripsjonene er forskeren indikert med en «F» og informantene er indikert med en «J» for jente og «G» for gutt. Etter datamatriksen vil jeg presentere hva hver enkelt fokusgruppe mente om LINK. Informantene i gruppe 1-3 gikk i fjerde klasse, mens informantene i gruppe 4-6 gikk i sjette klasse. I tillegg vil jeg ta med sitatutdrag av hvorvidt elevene følte noe hadde endret seg i etterkant av oppstarten med LINK-timer, fordi jeg mener det kan belyse problemstillingen som diskuteres i kapittel 5. I fokusgruppe 5 skal jeg også presentere tre sitatutdrag som jeg mener er relevant for problemstillingen. Gruppe fem var den eneste av de seks gruppene som svarte konkret på om det var noe de skulle ønske kunne bli tatt opp i LINK-timene, og det har jeg valgt å presentere her.

4.4.1 Datamatrise fra 4. klasse

4. klasse	Vet de hva LINK er?	Hva har de lært om?	Hva liker de best?	Hva liker de ikke?	Gruppens inntrykk
Fokusgruppe 1	Ja.	Følelser, respekt, krenking.	Følelser, fordi det involverte noen morsomme konkrete.	Krenking, fordi det er et ubehagelig tema.	Gruppen synes LINK er helt ok. Noen synes det er gøy, andre synes det er kjedelig. De synes det er kjedelig at timen varer så lenge, og at det ikke er så mye spesielt som skjer. Det er mye prating. Ønsker seg mer leking i LINK-timene.
Fokusgruppe 2	De er usikre og trekker inn mye forskjellig fra skolehverdagen.	Konflikter.	At man sitter i en ring i LINK-timen.	At man ikke får tid til å bli ferdig med en oppgave fordi noen av elevene er raskere.	Gruppen synes LINK er litt gøy, og en fin arena for å snakke om ting som er vanskelige.
Fokusgruppe 3	Nei, svært lite. De er usikre på om de har hatt det. De blander med klassens time. De blander inn elevrådsarbeid.	Raushet, kjærlighet og trygghet, men virker som det er i regi av noe annet enn LINK.	At man får si sin mening, men virker som de blander med klassens time	Ingenting.	Gruppen virker usikker på hva intervjuet dreier seg om.

4.4.1.1 Fokusgruppe 1: (4. klasse)

Gruppe 1 visste godt hva LINK var da de ble spurt om det. Det var delte meninger i gruppen om LINK var gøy eller kjedelig. Gruppen som helhet mente uansett at timene varte for lenge, selv om noe av innholdet var morsomt. De synes det var for mye prating og stillesitting og kunne gjerne ønske seg mer leking i LINK-timene. Gruppen likte best å snakke om tematikken følelser, fordi det involverte leking og noe lekemateriale. Det tema de likte minst var krenking, fordi de synes det var et ubehagelig tema å snakke om. Selvmord ble trukket

frem som et eksempel på et ubehagelig tema, til tross for at enkelte i gruppen synes det var interessant.

1. Utdrag fra transkripsjonen: Hva de ikke likte

F: Åja. Hvilke av temaene eller samlingene dere har hatt er det dere ikke har likt så godt, da?

J: Hm, krenking.

G: Krenking.

G: Mhm.

G: Uenig med "Karoline".

F: Syns du det var greit med krenking?

G: Ja, jeg synes det var greit å vite at det kan såre noen.

F: Hva er det dere ikke likte med tema krenking?

G: At jeg begynte å tenke på at jeg har blitt krenket en gang.

J: At det er veldig mange som lider fordi de har blitt krenket før.

G: At noen dreper seg selv fordi de har blitt så mye krenket.

G: Det så vi et bilde av.

G: Det kaller de for selvmord.

F: Ja, mhm. Det var litt tøft å snakke om, kanskje? Eller var det litt nytt?

J: Kanskje litt nytt.

Flere barn sier seg enige i at det var litt nytt å prate om.

J: Jeg synes ikke det var så veldig gøy å høre på at folk kan ha blitt krenket før.

J: Læreren vår fortalte om en gang hun ble krenket. Hun hadde aldri brukt den kjolen på ti år, også brukte hun den fordi en i klassen vår sa at hun burde bruke den. Og den var veldig fin.

J: Mhm, ja veldig.

2. Utdrag fra transkripsjonen: Om noe har endret seg etter LINK-timene

F: Er det noe som har forandret seg med, for eksempel klassen, etter at dere begynte å jobbe med disse samlingene?

G: Niks.

G: Ja.

G: Eh, vet ikke.

G: Noen har begynt å passe bedre på hva de sier.

F: Hvordan da for eksempel?

G: Eh, har sluttet litt med å banne. Og sier ikke sånn «den var sånn passe fin.» Da sier de heller «den var fin.»

G: I stedet for sånn passe fint, så sier de heller den var stygg helt ærlig, eller den var kjempefint helt ærlig, i stedet for den var passe fin eller passe stygg.

G: Har ikke peiling.

Gruppen: Latter.

4.4.1.2 Fokusgruppe 2: (4. klasse)

Gruppe 2 var usikre på hva LINK var, og blandet LINK-timene med andre sosiale tiltak. De likte det de mente å huske var LINK og synes det var en fin arena for å snakke om ting som er vanskelige å ta opp ellers. Det noen i gruppen likte best med LINK-timene var å sitte i en ring. Andre synes det var kjedelig å sitte i ring. Gruppen hadde generelt ikke så mye de ikke likte med LINK-timene, men noen elever synes de fikk for kort tid til å gjøre seg ferdige med oppgaver de fikk.

1. Utdrag fra transkripsjonen: Hva de likte

G: Konflikt. Det driver vi med hele tiden. Det var det morsomste. Og det eneste.

F: Hvorfor synes du konflikter var så morsomt?

G: Fordi liksom, det kan jo skje på ekte. Og da får du løsningen på hvordan å klare å løse det.

2. Utdrag fra transkripsjonen: Om noe har endret seg etter LINK-timene

F: Føler dere at det er noe som har endret seg i klassen?

G: Jo, på fotballbanen så er det ikke *så* mange som krangler.

F: Åja.

G: Vi bruker ikke det vi har lært i link-timene. Det bare har skjedd en forandring.

F: Ja, mhm.

J: Vi krangler ikke så mye som vi gjorde før.

J: Jeg vet ikke om det er på grunn av link, men vi krangler ikke så mye som før, men jeg vet ikke om det er på grunn av link-timene.

F: Nei. Det kan man jo ikke helt sikkert vite. Men kanskje?

J: Kanskje.

3. Utdrag fra transkripsjonen: Hva de ikke likte

F: Er det noe dere ikke liker så godt med LINK-timene? Ja?

G: At det kan være noen da, som ikke liker at de (andre) bare liker å gjøre det fort. Og at det kan være at jeg har kanskje skjønt tre oppgaver, også synes jeg det er kjedelig.

F: Ja, at det går litt for fort noen ganger?

G: Ja.

F: Kanskje det. Skulle du gjerne hatt lengre tid til å jobbe med det du gjør, da?

G: Ja.

4.4.1.3 Fokusgruppe 3: (4. klasse)

Gruppe 3 visste svært lite om hva LINK var. De blandet med andre timer som klassens time og elevrådsarbeid. Gruppen fremstår som usikre på hva intervjuet egentlig handler om og hva det er forventet at de skal svare.

1. Utdrag fra transkripsjonen: Husker de at de har hatt LINK

- F: Hvordan liker dere LINK-timene, da? (*Stille*) Har dere hatt noen LINK-timer på skolen?
- J: Ja...
- G: Ja.
- J: Ja.
- F: Var det noe dere likte med de? Eller synes var gøy.
- J: Jeg vet ikke om vi har hatt det en gang, jeg. (*Latter*)
- F: Kanskje dere kaller det noe annet?
- J: Jeg vet ikke.
- F: Pleier dere å si LINK-timer?
- J: Nei... Vi bare var på datarommet og så tok vi en sånn en...
- G: En prøve.
- F: En prøve, ja. På dataen?
- J: Hvor de stiller oss spørsmål.

2. Utdrag fra transkripsjonen: Om noe har endret seg etter LINK-timene

- F: Synes dere noe har forandret seg i klassen etter at dere har begynt å jobbe med de her temaene?
Flere barn, samstemt, nølende: Ehm, litt...
- J: Ja, kanskje litt bedre..
- F: Hva er det som har blitt bedre?
- J: Bråk i timene og sånn..
- F: Ah, bråk.. Er det andre ting? (*Stille*)
- J: Nei. (*latter*)
- J: Ingenting som har forandre seg.

4.4.2 Datamatrixe fra 6. klasse

6. klasse	Vet de hva LINK er?	Hva har de lært om?	Hva liker de best?	Hva liker de ikke?	Gruppens inntrykk
Fokusgruppe 4	Usikre på om de har hatt LINK. Husker noe om en test. Blander med jente/guttegrupper. (Vi dobbeltsjekket med læreren; de hadde hatt LINK, men det var en stund siden.)	Stress, selvtillit,	At man kan være ærlige og snakke om alt man ville.	Mislikte at det ikke var et «vet ikke» alternativ, e.l., i spørreskjemaet.	Gruppen skjønner ikke hva LINK er, og kan ikke huske å ha hatt en LINK-time. De blander det med andre psykososiale tiltak.
Fokusgruppe 5	Ja.	Samarbeid, konflikter, ansvar, selvtillit, selvfølelse.	Leking, å kunne snakke åpent, at det blir tatt seriøst, at det er mer praktisk enn teoretisk, at man jobber sammen med hele klassen i stedet for i mindre grupper.	Noen elever påpekte utfordringer med å snakke om selvtillit, når man skulle skrive ned hva andre trodde om en selv. At det var litt ubehagelig fordi det kan øke usikkerheten.	Gruppen har god kontroll på hva LINK-timene er, og husker mye. Oppgaver der én skal være aggressiv mot resten av gruppen, dyremetaforer for atferd, brobygging for å styrke tillit. Gruppen ønsker seg lengre LINK-timer og høyere frekvens på timene. Gruppen føler de har fått bruk for det de har lært, særlig det å løse konflikter.
Fokusgruppe 6	Ja, delvis. Usikre på når de hadde LINK. Noen husker noe relatert til en pc.	Konflikter, kroppsspråk, følelser, toleransevinduet, kapteinen, fyrboten og maskinisten (ift. Redsel)	De liker å slippe andre fag når de har LINK.	Krangling som oppstår når bilder i ppt'en er åpne for tolkning.	Gruppen virker positive til LINK, men virker ikke som de husker så mye rundt opplegget.

4.4.2.1 Fokusgruppe 4: (6. klasse)

Gruppe 4 er også meget usikre på om de har hatt LINK. De husker noe om en test de har tatt på pc'en (kvantitativt spørreskjema), men blander eventuelle LINK-timer med andre psykososiale tiltak. På grunn av manglende kunnskap om tematikken hos informantene måtte vi avbryte intervjuet og finne læreren deres slik at vi kunne forsikre oss om at de faktisk hadde hatt LINK. Læreren bekrefter dette. Gruppen skjønner ikke helt hva LINK, men de mener å huske å ha snakket om stress og selvtillit. De likte timer der de kunne være ærlige om hvordan de har det og snakke om det de ønsker. Noen i gruppen mislikte at det ikke var noe «vet ikke» alternativ i spørreskjemaet de måtte fylle ut.

1. Utdrag fra transkripsjonen: Hva de likte

F: Ja, også sa læreren også at dere av og til hadde samlet noen tema sammen. Så dere hadde hatt om flere ting samtidig. (*Lang pause*) Og har dere kanskje snakket litt om selvtillit?

G: Ja...

Flere: Ja.

G: Ja! Ja. Det er det jeg husker!

- F: Hvordan synes du det var det å snakke om selvtillit?
- G: Det var vel litt sånn at... Nei, nå husker jeg det ikke... Jo, jo! Eh... Det var jo, det var jo... Nå tror jeg... Nå tror jeg- nå tror jeg- nå går jeg etter det jeg tror jeg husker, men...
- F: Det er helt greit.
- G: Det var liksom... De sa at vi måtte... Eh ikke at vi måtte... At vi måtte liksom, på en måte ikke... Trykke seg selv ned, på en måte. Og ikke, på en måte, si... Det var mye på en måte, men. (Ler) Ja, at man måtte ikke tenke at folk ikke liker deg. Eller noe sånn. Eller så er det bare noe jeg husker fra hodet, eller... (Latter)
- F: Det høres veldig riktig ut det altså.
- I: Kjenner dere dere igjen at dere hadde om det?
- J: Litt.
- G: Nei... (sukker) (Latter fra gruppen)

2. Utdrag fra transkripsjonen: Om noe har endret seg etter LINK-timene

- F: Men dette året har dere jo hatt noen av disse temaene. Er det noe dere føler som har endret seg i klassen deres? Er noe annerledes nå enn det var før dere begynte å ha litt temaer og samlinger om dette?
- G: Ehm, da vi hadde jente-og gutteklasser så følte jeg at på en måte guttene, nei, klassene ble samlet når vi fikk snakket om det og sånne ting. Så, ja.
- F: Følte dere at dere ble mer samlet selv om dere delte dere opp? Og fikk snakket om litt forskjellig, også...?
- G: Ja, eller mest.. Når liksom.. For eksempel. Da vi hadde jente-og guttekveld så sier liksom læreren sånn derre, ja, snakk om noen temaer. Og så skulle vi liksom si noen temaer som var viktige, da, som vi vil forandre på. Og så har vi på en måte tenkt litt på det, og så har det på en måte forandret seg litt da. Og så har de problemene på en måte... Gått vekk da.
- F: Mhm. Det er jo veldig bra da. Merker dere noe forskjell på læreren deres? Etter dere har jobba litt med LINK? Nei?
- I: Men når dere hører litt om dette her, er det noe dere kunne tenkt dere å jobbe mer med?
- G: Kanskje sånne timer når man bare snakker om det. Fordi at det hjelper ganske mye, men det kan hende det hjelper kanskje en uke, og så på en måte, tenker vi ikke over det noe mer. Så derfor liksom, kanskje flere timer og ikke bare sånn én i året.
- F: Er dere andre enig i det, eller?
- Flere barn, samstemte: Mhm, ja.

F: Det er lov å si man er uenig også, altså. Og synes det er skikkelig teit og ikke vil ha det i det hele tatt.

J: Jeg husker ingenting om at vi har hatt om noe av dette.

Flere barn, samstemt: Nei, ikke jeg heller.

4.4.2.2 Fokusgruppe 5: (6. klasse)

Gruppe 5 vet hva LINK er, og har snakket om samarbeid, konflikter, ansvar, selvtillit og selvfølelse. Gruppen har god kontroll på hva LINK-timene er, og husker mye. De snakker om samarbeidsoppgaver der én skal være aggressiv mot resten av gruppen og prøve å vinne dem over, dyremetaforer for atferd og brobygging av sugerør for å styrke tillit. Gruppen ønsker seg lengre LINK-timer og høyere frekvens på timene. De føler de har fått bruk for det de har lært, særlig det å løse konflikter. Det de likte best var å kunne snakke åpent om hvordan de har det, at timene blir tatt seriøst, at det er mer praktisk enn teoretisk og at man jobber sammen med hele klassen i stedet for i mindre grupper. Av det de likte minst påpekte noen elever utfordringer med å snakke om selvtillit, når de ble bedt om å skrive ned hva andre trodde om en selv. Dette synes de var litt ubehagelig fordi det kan øke ens egen usikkerhet om seg selv.

1. Utdrag fra transkripsjonen: Hva de likte

G: Jeg synes selvtillit var best. For der var det litt sånn... Det er litt sånn gøy med selvtillit. Sånn som å være føre var på hvor god selvtillit andre har og, tenke litt over din egen selvtillit og.

G: Det er viktig å ha litt, men ikke for mye.

2. Utdrag fra transkripsjonen: Hva de ikke likte

F: Er det noen av samlingene dere ikke likte så godt? Enten et tema, eller hvordan det ble gjort, eller?

[...]

G: For det var... Det kan virke veldig sånn... Hvis det er noen som ikke føler seg helt trygge og sikre på seg selv, noen ganger. Som ikke er sånn selvsikre og ikke tørr alltid å være seg selv. Da måtte- Og så skal man svare hva synes andre folk om meg. Det jeg tror andre synes om meg. Og hvis han ikke vet liksom... At andre folk kanskje ikke synes det om meg, men man føler det om seg selv... Så er det liksom... At han føler at han må skrive det da. Fordi at. I hvert fall for meg selv så skrev jeg fantasifull, snill og morsom. Om hva andre folk liker med meg. Men jeg vet jo ikke om det er andre ting de liker med meg. Og da er det sånn... Det er litt vanskelig akkurat den, om hva andre liker med meg.

G: Vanskelig å skryte av seg selv.

G: Mhm. Og så er det andre som kanskje er sånn... Til venner så kan jeg godt tulle med det, men liksom sånn...
For eksempel nå. Men det er sånn... På andre ting så er det ikke helt så gøy.

3. Utdrag fra transkripsjonen: Hva de syns om LINK

F: Hva er det dere liker godt i LINK-timene?

G: Det er lek og moro av og til.

G: Og andre ganger har vi samarbeidsøvelser.

F: Samarbeidsøvelser, mhm.

G: Og at vi snakker litt mer sånn åpent enn det vi kan gjøre til vanlig.

F: Ja. Ja, det er og bra.

G: At de aller fleste tar det alvorlig.

J: (Utydelig) Det samme som de sa.

F: Jeg bare lurte på, hvorfor føler du at man kan prate mer åpent enn vanlig i LINK-timene?

G: Fordi at det er liksom... Flere som sier ting, fordi at vi vil skikkelig liksom... Hvis vi snakker om samarbeid og sånt, så er det flere som sier ting som ikke er så bra med det. Og ting som er bra med det og sånt.

F: Ja?

G: At... For eksempel i klassen så kan det hende at noen snakker litt om- Noe de har opplevelser om det, for eksempel.

4. Utdrag fra transkripsjonen: Om noe har endret seg etter LINK-timene

F: Føler dere at noe har endret seg med læreren deres etter at dere begynte med link?

G: De har blitt strengere (*latter*)

G: Atte... Læreren han har alltid tullet litt med oss, men han tuller veldig mye nå.

F: Hva synes du om det, da?

G: Det er gøy det.

F: Ja?

J: Etter at vi har blitt litt mer stille, så gjør vi litt mer gøy med læreren og sånn. Man får tid til litt mer hyggelige ting.

J: Jeg har ikke merket noen forskjell.

5. Utdrag fra transkripsjonen: Eksempel på normativ atferd og sivilisering.

F: Hvis dere kunne velge hva slags tema dere skulle snakke om i link-timene, hva ville dere tatt opp? (*Lang pause*)

G: Vet ikke.

G: Kanskje litt om... Hva man kan... Hvordan man kan gjøre sånn at... At for eksempel folk som ofte blir sånn rampete ikke får noen uhell, da. Hvordan kan man hindre det liksom.

F: Ja, uhell... Hva tenker du på da?

G: At, for eksempel, hvis det skjer noe og så blir noen veldig sinte på en lærer for eksempel, og så kan det bli veldig bråkete rundt. Og så blir det så veldig... Veldig, veldig stort problem. Sånn at læreren blir veldig sint, og så blir alt bare verre liksom. Hvordan man kan hindre det.

6. Utdrag fra transkripsjonen: Eksempel på usiviliserte barn som ikke følger normene og føler skam.

G: Jeg synes vi kunne snakket litt mer om å ikke snakke om konfliktene som har vært. Fordi at det er flere som liksom blir veldig, enda mer sinte etter at det har vært en konflikt fordi det er så mange som går rundt og snakker om det.

G: Det kan kanskje være litt sånn flaut for den det har skjedd med, for de vil liksom ikke at...

G: De vil legge vekk ting.

G: At man kan la ligge det som har skjedd, også... Det å gå videre.

G: Mhm.

7. Utdrag fra transkripsjonen: Normativ atferd.

F: Hvis dere kunne velge hva slags tema dere skulle snakke om i link-timene, hva ville dere tatt opp?

G: Jeg hadde nok tatt opp det at det er mye sånn sosialt, at jeg hadde tenkt sånn... For eksempel at det er mange som ikke er seg selv. Fordi de har lyst å være med noen som de har lyst å være med... Og så er det liksom sånn...

G: Ødelegger de for seg selv.

G: Ja, for de blir jo en annen person enn de egentlig er. Og så ta opp sånn... At man lærer folk at de må liksom akseptere folk slik som de er. Og ikke bare «Å nei, du er sånn? Da vil ikke jeg være med deg.».

G: Mhm.

4.4.2.3 Fokusgruppe 6: (6. klasse)

Gruppe 6 vet delvis hva LINK er, men er usikre på når de hadde LINK og når de hadde andre psykososiale tiltak. De husker at de har utfylt et spørreskjema på pc'en. Totalt sett virker de positive til LINK, men de er usikre på hva som er LINK-timer og hva som er andre ting.

Gruppen har snakket om konflikter, kroppsspråk, følelser, toleransevinduet, og metaforer for hvordan hjernen fungerer (kapteinen, fyrbøteren og maskinisten) i forhold til frykt og redsel. De liker å ha LINK siden de slipper å ha andre fag da. Gruppen likte minst all kringlingen som oppstod omkring bildene i PowerPointen som hørte med samlingene, da det oppstå ulike tolkninger om hva som foregår i bildene innad i gruppen.

1. Utdrag fra transkripsjonen: Hva har de brukt

F: Har dere hatt bruk for noe av det dere har lært?

G: Jeg husker vi hadde det her om kroppsspråket, og merket det at når noen er lei seg så innimellom har det blitt litt lettere å liksom, skjønne hvordan noen kanskje har det etter å ha hørt om andres kroppsspråk, for vi så på sånn bilder av folk som for eksempel ser lei seg eller sinte ut, og da var det mange som sa forskjellige meninger om det samme bildet, så da tenkte- noen ganger så så jeg kanskje noen var lei seg også var de kanskje ikke nødvendigvis bare lei seg, men også på en annen måte, da.

F: Ja, kjempebra at du ser det. Det er viktig. Har dere tenkt på noe? (ser på noen av jentene)

J: Uh, nei.

J: Det er noen som har forskjellige følelser, liksom at det er vanskelig å lese siden de viser det ikke.

2. Utdrag fra transkripsjonen: Om noe har endret seg etter LINK-timene

F: Mhm. Det er veldig riktig. Føler dere at noe har forandret seg i klassen etter at dere begynte å jobbe med LINK?

J: Jeg har ikke lagt så mye merke til det.

G: Nei.

G: Nei. Det skjer mest gradvis, så vi legger ikke merke til det.

J: Det er sånn smått.

4.5 Oppsummering av datamaterialet

Gruppe 1 trakk frem følelser som det temaet de likte best. Følelser spiller en viktig rolle i individets livsverden, fordi det er en naturlig respons på det de opplever. Barn har ofte en mer umiddelbar kobling mellom følelsene og atferden deres enn voksne, og lærer etter hvert å regulere begge i tråd med hva som den normative atferden. Dette gjenspeiles i at elevene i fokusgruppen synes dette var nyttig å snakke om.

Av temaer de likte minst ble krenking nevnt som det de syntes hadde var mest ubehagelig å snakke om. Dette er elever som går i fjerde klasse og er ni år. Krenking kan være mye forskjellig, men det betyr en eller annen form for overtredelse et individ har gjort mot et annet. Dette er noe som hører til en hvilken som helst skolehverdag, fordi det alltid vil oppstå uenigheter og konflikter mellom mennesker i grupper. Likevel kan det diskuteres om valget av krenking som et av temaene i LINK burde beregnes på eldre barn enn 4. klassinger. Gruppen hadde trukket linjer mellom krenking og selvmord, og flertallet i barnegruppen mente dette var ubehagelig å prate om. RVTS Sør er et ressurscenter mot blant annet selvmord, så det er naturlig at dette er noe de vil inkludere i sitt forebyggingsarbeid i LINK. Dette er vanskelig å bedømme om er fornuftig eller ikke å diskutere med barn på et visst klassetrinn, da modenhetsnivå og erfaringer vil variere fra klasse til klasse. Et undervisningsprogram som skal bidra med å øke selvfølelsen til barna burde være varsom med hvilke temaer som presenteres, for å unngå risiko for å oppnå det motsatte. Nå kommer det ikke godt nok frem gjennom ett fokusgruppeintervju hvor mye barna er preget av denne tematikken, eller hvor mye de tenker på det til vanlig, men i og med at det var stor oppslutning til meningen om at det var et ubehagelig tema å snakke om, er det noe som bør bli tatt på alvor.

Gruppe 2 (fjerde klasse), 3 (fjerde klasse), 4 (sjette klasse) og 6 (sjette klasse) var alle usikre på om de faktisk hadde hatt LINK-timer, og hadde problemer med å skille det fra andre psykososiale tiltak som klassens time eller jente- og guttegrupper hos helsesøster. De husket likevel forskjellige temaer som hadde blitt snakket om, uavhengig av om det var gjennom LINK eller ikke. Gruppe 2 likte at de satt i en ring, i det de trodde var LINK-timene. Det var et litt uvanlig preg over disse timene som skilte seg fra hverdagen. Det kan tenkes at bare det å gjøre om på strukturen til timen kan bidra til at individet føler seg mer sett og ivaretatt enn vanlig. Gruppen likte også hvordan dette var en arena der de kunne snakke om mer seriøse temaer og ting de syntes var vanskelig å ta opp ellers. Av ting de ikke likte, trakk gruppen frem hvordan de ikke alltid fikk gjort seg ferdig med en oppgave og savnet mer tid. Gruppe 3 husket heller ikke noe spesifikt om LINK, men likte at det var en time som var dedikert til å si sin mening. De hadde jobbet med raushet, kjærlighet og trygghet, men dette er ikke hovedtemaer jeg kjenner igjen fra LINK, så dette har nok vært et annet psykososialt prosjekt. Gruppen hadde ingenting å trekke frem av ting de ikke likte med det de trodde LINK var.

Gruppe 4 likte også at det var rom i disse timene til å være ærlige og snakke om det man ville. De husket at de hadde pratet om både stress og selvtillit.

Gruppen hadde ikke så mye å si på hva de ikke likte når det gjaldt LINK-timene, men noen påpekte at de savnet et nøytralt svaralternativ i spørreskjemaundersøkelsen. Gruppe 5 synes de var bra at de jobbet i mindre grupper i LINK-timene, at det var rom for lekning og praktisk jobbing. De hadde jobbet med stress og selvtillit, og noen synes det å snakke om selvtillit kunne være ubehagelig, da det kunne føre til usikkerhet. Gruppe 6 likte også det unike med den type time, og påpekte hvordan de slapp andre vanlige fag når de hadde LINK-timer. Dette kan være et tegn på humor, da det var mye latter i gruppen da dette tema ble diskutert. Likevel kan det også tenkes at de virkelig satte pris på et avbrekk fra skolehverdagens fag, og følte at det var nyttig med en time som hadde elevenes velvære i sentrum. Denne gruppen var den som husket mest detaljert om ulike temaer som LINK tar i bruk, som konflikt, kroppsspråk, følelser, toleransevinduet, og så videre, til tross for å ikke ha forstått at det var LINK-timer som lærte dem dette. Det var uansett ingen som trakk frem noen av disse temaene som noe de likte spesielt godt å jobbe med. Det kan det være mange grunner til. Kanskje de genuint ikke syntes det var interessant eller relevant. Kanskje ble det et sosialt spill under fokusgruppeintervjuet der det å innrømme at et vanskelig tema var spennende, ble feil. Det er vanskelig å si basert på den dataen som er tilgjengelig.

Gruppe 1 mente at noen elever hadde begynt å passe bedre på hva de sier til andre. Gruppe 2 mente det kanskje ikke var like mye krangling på fotballbanen som før, men var usikre på om det hadde noe med LINK å gjøre. I gruppe 3 mente noen av elevene at det var blitt stillere i timene, mens andre mente ingenting hadde endret seg. Gruppe 4 likte å ha egne timer dedikert til det psykososiale, men mente at for at det skulle ha en langvarig effekt trengte de å ha flere timer på en jevnlig basis. Gruppe 5 rapporterte om mer stillhet i timene og en lærer som var blitt morsommere. Gruppe 6 mente de ikke hadde merket noen endring etter oppstart av LINK-timene, og at hvis det var en endring hadde det i så fall skjedd gradvis. Noen av gruppene mente altså klassen hadde blitt mer rolig, stille og mer respektfull mot hverandre. Noen mente at elevene hadde begynt å tenke seg mer om før de sa noe negativt, og at de var blitt flinkere til å løse konflikter på egenhånd. Noen elever merket ikke en endring i det hele tatt. Elevene likte å ha en egen time til å snakke om egne emosjoner og atferd. Det var blandete meninger om noe hadde endret seg i skolesituasjonen etter at de begynte med LINK-timer.

Det som går igjen i datamaterialet er at elevene likte det å ha en egen time der de selv stod i sentrum, og det var lov å være ærlig og sårbar. Det at alle i klassen tok timene seriøst var også noe som ble poengtert som bra. Elevene likte at timen følte annerledes ut enn en vanlig skoletime, og følte de fikk muligheten til å snakke åpent og fritt om det som måtte oppta dem. Som det fremkommer i det innsamlede datamaterialet liker elevene godt at det er satt av egen tid til å snakke om både store og små utfordrende temaer. Det kan dermed se ut som det er lurt å ta i bruk et undervisningsprogram som LINK, hvis det fører til at læreren dedikerer tid til denne typen arbeid med elevene. Ifølge §9 A-4 i opplæringsloven skal alle som jobber på skolen sørge for at elevene har et bra psykososialt skolemiljø, og at deres stemme blir hørt (Opplæringslova b §9 A-4, 1998), så det burde ikke være nødvendig å ta i bruk et undervisningsprogram for å utføre denne plikten, men det kan være et nyttig redskap for læreren likevel.

5. Analyse og drøfting

I dette kapittelet skal jeg analysere og drøfte caset mitt i lys av det teoretiske rammeverket som er presentert i kapittel 2. Som jeg viste i kapittel 3 vil jeg ved bruk av kritisk hermeneutikk analysere og drøfte undervisningsprogrammet LINK i lys av Elias' siviliseringsteori og Habermas' rasjonalitetsbegrep og teori om system- og livsverden. Jeg vil også ta i bruk perspektiver løftet frem gjennom Pettersvold og Østrem's forskning på undervisningsprogrammer. Ved bruk av Elias' siviliseringsteori og Habermas' teori på rasjonaliteter, system- og livsverdenen vil jeg diskutere hvordan det atferds- og emosjonsregulerende undervisningsprogrammet LINK bidrar til å påvirke standarder for normativ atferd.

5.1 LINK og siviliseringsbegrepet

Så hvordan passer egentlig undervisningsprogrammet LINK inn i siviliseringsbegrepet til Elias? Jeg vil her argumentere for at undervisningsprogrammer generelt sett kan sies å være et verktøy for å få noen, som regel barn, til å tilpasse seg eller endre seg til det programmet mener er den beste måten å gjøre noe på, for eksempel regulere atferd eller emosjoner. Som Elias påpeker i sitt siviliseringsbegrep, er statens voldsmonopol en årsak bak behovet for en standardisert atferd. Når vi lever tett oppå hverandre og i gjensidige avhengighetskjeder, blir en forutsigbar atferd et viktig kriterium for en harmonisk sameksistens. Atferd blir da en avgjørende faktor for å fremstå som sivilisert eller ikke. I et moderne samfunn med avhengighetskjeder som basis for en forutsigbar atferd hos samfunnets borgere kan en løsning for å sikre adekvat selvkontroll hos individet være å utvikle undervisningsprogrammer som tar for seg denne tematikken. Derfor mener jeg LINK faller inn under siviliseringsbegrepet. Målet til LINK er som presentert i kapittel 4 et tredelt mål, der særlig det siste målet (å gi trening i konstruktive mestringsstrategier) faller inn under siviliseringsprosessens endringsmål. Disse programmene skal lære barna selvkontroll og å regulere både emosjoner og atferd i tråd med de korrekte normene som ansees som siviliserte. Ved å gi barn en ferdig løsning på hvordan de skal mestre egne emosjoner kan LINK sees på som et verktøy som kan ha en påvirkning til hva som ansees som normativ atferd, ettersom det har presentert en slags fasit på det. Dette skal jeg gå nærmere inn på senere.

I fokusgruppe 5, femte utdrag, tok en av elevene opp at han ønsket å lære mer om hvordan «rampete» elever kan unngå slike «uhell». Jeg tolker dette som en forespørsel på vegne av de

elevene som reagerer med en utagerende atferd i møte med vanskelige emosjoner, som for eksempel å heve stemmen, si ord og setninger som regnes for å være ufint eller bli fysisk i møte med elever og lærere. Altså atferd som ikke er normativt akseptabel, og som bryter med tanken om hvordan et sivilisert barn oppfører seg. Det at eleven som tok opp dette og ønsket å finne en løsning på dette, hvis det gjelder han selv, kan være et tegn på at han ønsket å internalisere de siviliserte normene for atferd, slik Elias beskriver det. Dette er et vesentlig ledd i siviliseringsprosessen, ved at de som ikke behersker den normative atferden tillærer seg den korrekte formen. Kanskje ble informanten mer oppmerksom på den normative atferden etter å ha deltatt i LINK-timene der det ble diskutert, slik at han oppdaget at det ikke tilsvarte den normative atferden som eventuelt ble diskutert. Det kan også hende den atferden han refererer til som et «uhell» er et resultat av svak emosjonell regulering, som fører til en atferd som informanten selv ikke klarer å kontrollere. Dette kan oppleves ubehagelig for eleven hvis han egentlig vet hva slags atferd som er forventet, men ikke klarer å innfri denne forventningen.

I samme fokusgruppe, sjette utdrag, snakker noen av elevene om konsekvensene som ofte kom i etterkant av en konflikt der noen ikke har fulgt den normative atferden. Hvis det hadde vært en krangel var det flere elever som snakket om hendelsen i etterkant. Informantene som tok dette opp ønsket at klassen skulle slutte å snakke om en konflikt som har tatt sted etter at det har skjedd, fordi det kan bidra til å videreføre konflikten. I tillegg tok de opp følelsen av skam, eller flauhet, som kan oppstå i den personen som har vært i konflikten, ved å vite at vedkommende har brutt den normative atferden. Et av de viktigste aspektene ved siviliseringsprosessen er å beherske kroppslig atferd. Det å oppføre seg sivilisert i det offentlige rom og i sosiale sammenhenger er helt sentralt for å vise at man er et sivilisert menneske som behersker de omgangsformene som er normativt korrekte. Elias beskriver at sivilisert atferd defineres gjennom en normativ vurdering av atferd, der noe rangeres som bedre og mer sivilisert enn noe annet. For at noe skal ansees som sivilisert, er noe annet nødt til å fremstå som usivilisert som en konsekvens. Det er mange måter å reagere på, og det er ingen forutsetning at alle barn forholder seg til de samme følelsene på en lik måte, til tross for at det kan eksistere en normativ atferd som dikterer at det finnes en atferd som er den mest siviliserte måten å oppføre seg på.

Den eleven som brøt med den normative atferden risikerer å bli vurdert av de andre elevene som usivilisert og utenforstående. I LINKs samling om følelser står det om viktigheten av

følelser og hvilken rolle de spiller i menneskers liv. «[...] uten skam risikerer vi å oppføre oss på en måte som ekskluderer oss fra fellesskapet osv.» (RVTS Sør, 2017a). Det er interessant at RVTS Sør trekker frem skam som et eksempel, da dette er en av de store kreftene bak siviliseringsprosessen. Gjennom følelsen av skam og avsky regulerer individet seg selv etter de eksisterende normene for atferd, slik at det blir ansett som et sivilisert menneske. Skam eller flauhet er en måte for individet å overvåke og selvregulere egen atferd, siden frykten for å fremstå som usivilisert bidrar som en ytre faktor til å tilpasse seg samfunnets forventninger.

Det er problematisk hvis undervisningsprogrammet LINK bidrar til å påføre elever følelse av skam ved egen atferd. Det går imot RVTS Sør's eget budskap om å se den bakenforliggende atferden til elevene. Det går an for mennesker å maskere en grunnfølelse, det de egentlig føler, med en sekundær emosjon eller atferd, som for eksempel ved å vise aggresjon i stedet for skuffelse. Ved å lære elevene en fasit som definerer den normative responsen på det å være for eksempel skuffet, vil det potensielt sett bli mer utfordrende å finne den egentlige, underliggende følelsen til barnet. Hvis LINK blir brukt til å legitimere noen atferds- og emosjonsuttrykk, og stigmatisere andre, er det problematisk. Elevene som i etterkant av en konflikt fortsetter å snakke om hendelsen foretar mest sannsynlig en normativ vurdering av episoden. Ved å ta stilling til atferden den eleven som oppførte seg på en annerledes måte enn den normative standarden gjorde, kan det tenkes at de bidrar til å skape sosiale distinksjoner i elevgruppen.

Syvende utdrag fra fokusgruppe 5 viser noen elevers bekymring for hvordan det var mange i klassen som oppførte seg på en viss måte for å få innpass i en spesiell gruppe med elever. Dette kan tolkes i lys av Elias' begreper de etablerte og de utenforstående. Noen av elevene behersker visse omgangsformer som sees på som siviliserte og normativt riktige, som noen andre elever ønsker å tilegne seg. Dette er et eksempel på hvordan de etablerte og de utenforstående står i et spenningsforhold der de utenforstående ønsker å tilpasse seg for å kunne delta i den etablerte gruppen, mens de etablerte forsøker å bevare de sosiale distinksjonene for å ivareta sin maktposisjon. Elever som har visse kvaliteter som sees på som positive og normative, havner i en maktposisjon der de kan påvirke hva som er sivilisert og ikke. Det at noen elever ikke føler de kan være seg selv og er nødt til å endre egen atferd for å passe inn, kan tyde på at det eksisterer normative standarder for atferd og emosjonsuttrykk der det ikke er rom for flere variasjoner. LINK bærer et veldig preg av å ønske å skape dialog i elevgruppen som bruker programmet, og PowerPoint-presentasjonene som hører til hver

samling stiller åpne spørsmål til elevene som kan gi rom for refleksjon og diskusjon. Dette kan være en god måte å ivareta barns rett til medvirkning på, som presiseres i opplæringsloven (Opplæringslova a §1-1, 1998). Det å få frem mangfold av måter å reagere på i møte med ulike emosjoner kan bidra til å skape en større toleranse for ulike atferdsuttrykk, og å svekke ideen om en normativ atferd som det eneste riktige.

Ved å gi barn rom til å utforske sine egne emosjoner og tilhørende atferdsuttrykk, tar man både barnas opplevelser på alvor samtidig som man kan bidra til å utvide den normative forståelsen av atferds- og emosjonsregulering. Skillene på de sosiale distinksjonene kan øke ved at noen faller utenfor normen, og kan føre til større utenforskap enn før. Som en av informantene tar opp i andre utdrag fra gruppe 5, så er det vanskelig å snakke om selvtillit, fordi man kanskje blir mer nervøs av å skulle snakke om det og forestille seg hva andre egentlig tenker om deg, enn ved å la vær. Kanskje blir det å være i stand til å snakke om vanskelige ting en distinksjonsmarkør som gjør at de som allerede har mye selvtillit får forsterket sin opplevelse, mens de med lite selvtillit opplever at deres erfaring ikke blir tatt hensyn til.

5.1.1 Fenomenet undervisningsprogrammer

Det er ikke like lett å plukke opp på hva de sosiale normene og uskrevne regler består av, som blant annet en konsekvens av reformpedagogikkens informaliseringideal.

Reformpedagogikken er ikke den eneste påvirkningen her. Generell samfunnsutvikling og modernisering har også ført til et større mangfold og mindre tradisjonelle måter å handle på. Reformpedagogikken kan tolkes som et pedagogisk uttrykk for dette, og er ikke en drivkraft alene. I kombinasjon med pedagogikken preget av New Public Management med en målstyrt rasjonalitet, kan det bli utfordrende for barn å navigere i feltet av akseptabel og uakseptabel atferd. Mye av resultatstyringen begrunnes med å være i det godes formål, og er i og for seg også det. Likevel er resultatstyringen preget av en instrumentell rasjonalitet fra systemverdenen, som risikerer å gå på bekostning av individets livsverden ved å prioritere effektivitet og resultater fremfor individuell forståelse og kulturelle hensyn.

Undervisningsprogrammer kan tolkes som en videreføring av den regulerende staten overfor individet, og som noe som kan bidra med å lære barn selvkontroll slik at de passer inn i de avhengighetskjedene vi lever i.

NPM påvirket pedagogikken i Norge til å ta i bruk mer standardiserte tester og prøver på elevene for å jobbe målrettet og resultatstyrt. Undervisningsprogrammer kan sees som en forlengelse av denne pedagogikken, som ønsker å måle aspekter ved hvert individs livsverden som ellers er vanskelig å få tilgang til for utenforstående. Reformpedagogikkens ønske om større sosial frihet og styrking av individets autonomi har bidratt til at de tydelige sosiale kodene for normativt riktig oppførsel har blitt svekket. Normene eksisterer fremdeles, men er mye mindre tydelige enn før. Dette informaliseringsidealet har bidratt til å skjule de sosiale distinksjonene som gjør at noen ender opp som de etablerte, mens andre forblir en utenforstående. Det kan tenkes at behovet for undervisningsprogrammer vokste frem fordi vi har uskrevne regler og normer i samfunnet som er mer skjult, men samtidig befinner oss i en tid som er preget av NPM med en mål-middel-rasjonalitet. LINK kan som tidligere drøftet, tolkes som et undervisningsprogram som kommer med en løsning på hvordan barn skal regulere egen atferd og emosjoner gjennom aktiviteter og diskusjoner om hvordan følelser fremtrer og arter seg, og presenterer dermed det RVT Sør anbefaler som den beste, og naturlig nok også det de mener er den riktige, måten å regulere dette på. Da kan et instrumentelt undervisningsprogram sørge for en mulighet til å måle barns kompetanse i å se og forstå de normene som eksisterer i samfunnet. Likevel er en potensiell fare at atferds- og emosjonsregulerende undervisningsprogrammer som ønsker å hjelpe barn til å knekke de sosiale kodene for hva som er normativt riktig atferd og emosjonsuttrykkelse risikerer å forsterke disse sosiale distinksjonene i stedet for å faktisk hjelpe barn til å opptre på måte som er i deres beste interesse.

5.2 LINK og rasjonalitetsbegrepet

Habermas mener at det er viktig med balanse mellom system- og livsverdenen. En bekymring som oppstår i det pedagogiske feltet på bakgrunn av alle undervisningsprogrammene som utvikles er hvorvidt systemverdenen har blitt for dominerende, på bekostning av livsverdenen. Systemverdenen preges av en målrettet rasjonalitet som motiveres av hovedsakelig penger og makt. Som diskutert i avsnittet over er den pedagogiske sektoren preget av New Public Management som, i likhet med systemverdenen, tar i bruk en mål-middel-rasjonalitet som prioriterer effektivitet og lønnsomhet. Nasjonale prøver og PISA-tester har lenge vært omdiskuterte temaer i skolen, og kan tolkes i lys av Habermas som en målrettet rasjonalitet der man ønsker å se om undervisningen har den effekten man ønsker å oppnå. Undervisningsprogrammer kan forstås som en forlengelse av denne tradisjonen. Det er stor

variasjon i tematikk, innhold og kvalitet i de ulike programmene, men man risikerer likevel ved å etablere en holdning om at undervisningsprogrammer er et vanlig verktøy for lærere å ta i bruk å forsterke den målrettede rasjonaliteten. Hvis det kun skal være lønnsomhet og resultater som prioriteres i skolen, er det en stor risiko for at hvert individs livsverden vil bli betydelig svekket. Habermas mener dette er problematisk da det kan vise seg i form av et tap av identitet og kulturell tilhørighet hos individet, som igjen kan opptre i form av psykiske plager, for eksempel. En mulig forklaring på behovet for å få livsmestring inn i skolen kan i lys av Habermas være at system- og livsverdenen er i ubalanse, og det fører til en sykелighet i samfunnet der individer ikke lenger føler at de hører hjemme.

Ifølge lærerveilederen til RVT Sør skal livsmestring skje gjennom de tre samlingstypene *Følelsesskolen*, *Jeg og de andre* og *På godt og vondt*. Hver samling har en tilhørende PDF-fil om den aktuelle samlingen med informasjon om opplegget til læreren og en PowerPoint-presentasjon som skal tas i bruk med elevene. I samlingen står det hva både målet og kompetansemålet er for den aktuelle samlingen. Dette kan være et eksempel på hvordan undervisningsprogrammer som presenterer seg som en tjener av det godes formål kanskje egentlig har en bakenforliggende agenda som ikke hovedsakelig handler om å ivareta individets livsverden. I skolesammenheng kan det for eksempel vises til OECDs kompetansebegrep og hvordan det bunner i et ønske om å gjøre barn vellykkede og suksessfulle, men at en skjult agenda kanskje dreier seg om et ønske om å oppdra kompetente samfunnsborgere som kan bli til en ressurs for samfunnet. Det å ønske å oppdra barn til å bli vellykkede og suksessfulle er selvfølgelig noe positivt, men om dette foregår på premissene til systemverdenens instrumentelle tilnærming risikerer man å fremmedgjøre individene. Dette kan som nevnt overfor føre til et tap av identitet og kulturelle tilhørighet gjennom å være for målrettet, for opptatt av effektivitet og profitt.

Det samme kan sies med undervisningsprogrammer som skal ivareta livsverdenen, men som er utviklet i systemverdenen. Det er ikke slik at livsverdenen er viktigere eller bedre enn systemverdenen, slik som Habermas skriver, men det er balansen mellom de to verdenene som er viktig. De utfyller hverandre, og bør ha en gjensidig respekt overfor hverandre, fordi de er spesialisert til sine respektive områder. Det at systemverdenen ønsker at mennesker skal vokse opp til å bli en ressurs i samfunnet er ikke en negativ ting, da de fleste mennesker ønsker å bidra og å være aktør i eget liv. Problemet oppstår når systemverdenen draperes til å fremstå som noe som tilhører livsverdenen, som for eksempel en produsent av kultur og

identitet. Det kan tenkes at undervisningsprogrammer som skal bidra med å styrke individets identitet, som selvtillit for eksempel, har en bakenforliggende agenda som egentlig kommer fra systemverdenens rasjonalitet. Her kan individer oppleve at deres indre livsverden blir vurdert i henhold til en målrettet rasjonalitet fremfor en identitetsskapende rasjonalitet.

5.2.1 System- og livsverdenens balansegang

Ved en for instrumentell tilnærming til individet fremkommer det Habermas omtaler som systemverdenens koloniseringen av livsverdenen. Hvis det er viktigere å presentere en løsning, enn hva denne løsningen består av, kan det tolkes som en kolonisering av livsverdenen til fordel for systemverdenen. Det kan stilles spørsmål ved at løsninger som utvikles med bakgrunn i systemverdenens rasjonalitet om effektiv måloppnåelse, skal ivareta den høyst personlige livsverdenen til hvert enkelt barn. Det er mulig at dette er et tegn på at effektivitet prioriteres høyere enn individualitet, siden det å skreddersy løsninger til hvert enkelt barn både er tid- og ressurskrevende. Forskning skal selvfølgelig bidra til at undervisningsprogrammer ikke kun baserer seg på normative oppfatninger, men selv forskning baserer seg mye på generaliseringer. Det er nok mulig å anta at det alltid vil finnes unntak til regelen, også når det kommer til vitenskapelige funn som omhandler mennesker.

Ved å ta i bruk et undervisningsprogram som mellomledd for relasjoner, risikerer elevene i lys av Habermas' rasjonalitetsbegrep å havne i en subjekt-objekt-relasjon med hverandre. Hvis referanserammen elevene har på atferds- og emosjonsuttrykk kommer fra et undervisningsprogram som LINK, kan det tenkes at elevene måler og vurderer hverandre i lys av dette programmet, fremfor å delta i subjekt-subjekt-relasjoner der den kommunikative rasjonaliteten dominerer. Gjennom kommunikativ handling må individene redegjøre for sin egen livsverden, og prøve å forstå den andres livsverden. Ved å komme til en språklig enighet og felles forståelse kan de produsere en løsning. I forhold til normativ atferd kan elevene gjennom den kommunikativ handlingen få innsyn i andre menneskers prioriteringer og måter å forstå verden på. Dette kan elevene risikere å miste ved å hovedsakelig inngå i subjekt-objekt-relasjoner med hverandre, da ingen av partene egentlig lytter til hva den andre har å si.

Barn har etablert sin posisjon som konsumenter i samfunnet, og det er naturlig å se til blant annet FNs barnekonvensjon og kravet om medvirkning for å forklare denne utviklingen. En av forutsetningene for at vi studenter fikk delta i LINK-piloten virker for meg å ha vært ønsket RVTS Sør hadde om å evaluere hvordan programmet hadde fungert i

skolesammenheng. Det er interessant hvordan det å få tilbakemeldinger fra elevene blir en viktig del av prosessen med å vurdere LINK, som et eksempel på hvordan barn er en konsument av et undervisningsprogram. Det kan virke litt ironisk at det å ta hensyn til elevenes individuelle opplevelse av undervisningsprogrammet, og i den forstand også ivareta livsverdenen deres, potensielt sett kan bidra til å styrke systemet som koloniserer livsverdenen. Barndommen har i stor grad beveget seg fra den private til den offentlige sfæren via oppdragelsesinstitusjonene i samfunnet. Dette er et resultat av den regulerende staten som engasjerer seg mer i siviliseringsprosessen av barnet. Når normene for atferd og emosjonsuttrykkelse påvirkes av undervisningsprogrammer som utformes med bakgrunn i systemverdenens effektivisering og ønske om økonomisk gevinst, kan dette by på problemer i møte med fenomener som atferd eller følelser hos barn. Disse er i høy grad er uttrykk for deres individuelle livsverden og et resultat av deres forståelseshorisont.

Som Habermas beskriver er livsverdenen noe helt personlig for hvert individ, og dette inkluderer også individets emosjoner. Emosjoner er noe som foregår på innsiden av individet, men som kan kommuniseres til omverdenen gjennom atferd eller verbal kommunikasjon. Atferd har derfor en tett forbindelse med livsverdenen, til tross for å være noe som kommuniseres utenfor individets indre og sånn sett ikke direkte er en del av livsverdenen. Atferd kan så klart være målrettet og instrumentell, men den spontane atferden som et resultat på den indre livsverden hører ikke hjemme i systemverdenens rasjonalitet. Emosjoner kan sies å være noe høyst personlig, da mennesker kan føle mye forskjellig ut ifra den samme opplevelsen. Dette kan skje fordi det er et aspekt av individets unike livsverden og forståelseshorisont, som gjør at like opplevelser kan gi utslag på ulike emosjoner i hvert individ. Det individuelle rasjonaliteten som ligger bak Habermas' kommunikative handling og kraften av det bedre argument er mulig å ta i bruk fordi hvert menneske har en livsverden som styrer deres indre tanker og følelser og som kan appelleres til. En av de store forskjellene på livsverdenen og systemverdenen er at førstnevnte er privat og subjektiv, mens den sistnevnte er offentlig⁷ og objektiv. Dette er ikke normative begreper som ilegger det ene mer verdi enn det andre, men er måter å beskrive to veldig forskjellige systemer på. Basert på dette går det altså ikke an å behandle emosjoner som noe offentlig eller objektivt, siden det ikke tilhører systemverdenen. Undervisningsprogrammer derimot, utvikles i det objektive rom som noe universelt gyldig med en målrettet rasjonalitet om å fikse en utfordring.

⁷ Offentlig brukes her i vid forstand som i alt som er utenfor individet. Ikke som i statlig.

LINK har en tilsynelatende god kombinasjon av å ivareta livsverdenen til barnet, ved å forstå hvorfor barnet reagerer slik som det gjør, samtidig som programmet er systematisert og har en målrettet rasjonalitet ved å ha konkrete mål som skal nås og en plan på hvilke samlinger som skal bidra til å nå disse målene. Barnesynet som fremkommer i LINK er tilsynelatende et syn som forsøker å ivareta individets livsverden og ta hensyn til hvert barns individualitet, men bærer også preg av systemverdenens rasjonalitet. Undervisningsprogrammet LINK er et av de programmene som er utarbeidet i regi av statlige midler, da RVTS Sør er et statlig, regionalt ressurscenter. Dette kan tenkes at påvirker innholdet noe, sammenlignet med programmer som utarbeides i private eller frivillige organisasjoner.

I fokusgruppe 2, tredje utdrag kom det frem at noen av elevene syntes de fikk for kort tid til å gjennomføre oppgaver i LINK-timene. Noen av disse oppgavene var relatert til at elevene skulle skrive på et ark eller i en egen bok de brukte i LINK-timene. I aktivitetsoversikten i samlingen om følelser i LINK, står det: «Tanken er at elevene skal ha ett minne fra hver samling. [...] Bare fantasien setter grenser, men husk at arbeidet i boka skal være lystbetont og ikke bære preg av kontroll. Ingen skal oppleve å komme til kort.» (RVTS Sør, 2017a). Intensjonen er at barna skal samle alle de gode minnene de får i LINK timene i boken som de kan ta vare på og komme tilbake til ved behov, slik det står forklart i samlingen. Det er ikke sikkert at alle lærere følger opplegget helt slik som RVTS Sør beskriver og anbefaler. En skolehverdag kan være hektisk, og det er nok ikke uvanlig at man går tom for tid i en aktivitet. Dette være nok et eksempel på hvordan systemverdenen koloniserer livsverdenen. Hensyn som ivaretar livsverdenen, slik som det å skrive ned private tanker og følelser i en egen bok, blir valgt bort eller kortet ned til prioritering for systemverdenens målrettede rasjonalitet. Dette har RVTS Sør tatt høyde for, da de i lærerveilederen skriver at de anbefaler at læreren tar seg god tid til å gjennomføre opplegget, da mye av poenget med ritualene og strukturen i LINK er å gi elevene trygghet og gode opplevelser.

5.2.2 Livsmestring i det offentlige og private

I det moderne samfunn med en regulerende stat, har flere sider ved individet blitt en del av den offentlige sfæren. Skillene på hva som er privaten og hva som er offentligheten er svakere, muligens fordi vi som konsekvens av avhengighetskjedene vi lever i gir opp litt av friheten vår som individer for å få tilgang på disse felles godene i samfunnet. Systemverdenen er bygd opp av denne produksjonen av materielle nødvendigheter og goder, i motsetning til

livsverdenen som består av kulturelle eller identitetsmessige fenomener. Livsverdenen til individet er et eksempel på en sfære som i større grad har blitt en del av den offentlige, som kommer til uttrykk gjennom statens overtakelse av store deler av oppdragelsen. Barn sosialiseres tidlig inn i skolen. Livsmestring er et fenomen som tar for seg individets private arenaer, som livsverdenen, så vel som deres deltakelse i det offentlige rom, slik som skolen. Dette er enda et eksempel på hvordan skolen tar større del i oppdragelsen av barn, også på det som tidligere har vært sett på som private arenaer. Hva betyr det egentlig å mestre sitt eget liv? En rapport fra Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner definerer livsmestring slik:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. - (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017).

Livsmestring skal, som konstatert i innledningen, inn i skolen. Begrepet er mye diskutert og omtalt i den pedagogiske sektoren. Hva er dette for et fenomen? I kapittel 2 presenterte jeg den pedagogiske utviklingen fra den friere reformpedagogikken og frem til den mer resultatstyrte New Public Management. Det sies at fenomener i samfunnet går i svingninger som en pendel, og når denne pendelen når ytterpunktet på den ene siden kommer det en motreaksjon som fører til at den svinger tilbake og ut på den andre siden. Det er dermed ikke usannsynlig at livsmestring er en slik motreaksjon på den mål-middel-rettete pedagogikken som har dominert den siste tiden i skolen.

Livsmestring skal altså hjelpe barnet til å takle motgang og personlige utfordringer, uavhengig av hvor disse tar sted. Dette kan være enda et eksempel på hvordan systemverdenen, skolen, koloniserer livsverdenen, barnet. Systemverdenen som skolen tilhører har en rasjonalitet om å produsere nødvendige ressurser til samfunnet, som her blir oppegående og fungerende mennesker. Hvor begrepet livsmestring egentlig hører hjemme kan tolkes på flere måter, i lys av Habermas' system- og livsverden. På den ene siden kan det tenkes at livsmestring har sitt utgangspunkt i livsverdenen og er et forsøk på å gjenopprette balansen mellom system- og livsverdenen i skolen. Kanskje pendelen har skiftet retning og det nå er et ønske om å styrke hver elevs individuelle livsverden fremfor å prioritere mål-middel-styring. På den andre siden

kan livsmestring tolkes som enda en måte for systemverdenen å kolonisere livsverdenen på, gjennom å finne en måte der selv de mest personlige og individuelle elementene i individets livsverden kan måles gjennom begrepet livsmestring. Ved å innføre det som et tverrfaglig fag i skolen kan det tenkes at begrepet vil ha en instrumentell rasjonalitet i møte med elevene, til tross for å fremstå som noe som skal ivareta livsverdenen. Så kan det diskuteres om det har noe å si hvor begrepet livsmestring kommer fra, så lenge undervisningsprogrammer som LINK bidrar med positive resultater hos elevene i form av trivsel, selvtillit og konstruktive mestringsstrategier. Fra fokusgruppeintervjuene fremkommer det uansett at elevene setter pris på å ha egne timer som fokuseres på deres velvære. Dette er noe som et undervisningsprogram som LINK vil kunne bidra til, siden opplegget er beregnet på å sette av egne timer til å følge programmet.

5.3 LINK og ekspertkulturer

I lærerveiledningsheftet til RVTS Sør står det at skolen er en av de viktigste arenaene til å jobbe med barns psykiske helse, og at dette er et kontinuerlig arbeid som ikke bare ekspertene på psykisk helse kan ta tak i (RVTS Sør, 2017c). Det er positivt at RVTS Sør mener at arbeidet med psykisk helse ikke bare er en jobb for ekspertene. Det er tross alt lærerne som er sammen med elevene hver dag, fremfor en psykolog for eksempel. Ekspertene på et fenomen risikerer å bli for distanserte og avkontekstualiserte at deres tilnærming, til tross for å være kunnskapsrik, ikke nødvendigvis er den beste for det aktuelle barnet. Det er mange hensyn å ta i arbeidet med mennesker, og effektivitet og teoretisk kunnskap er ikke alltid forenlig med at individet føler seg ivaretatt og anerkjent. Tillit er en viktig forutsetning for en god relasjon mellom elevene og læreren. Hvis læreren tar i bruk et undervisningsprogram som et verktøy i arbeidet med elevene kan det tenkes at noen elever føler de blir kategorisert i bokser de ikke er komfortable med. I LINK-samlingene er det stort sett åpne spørsmål som stilles i PowerPoint-presentasjonene, og bidrar dermed ikke til å kategorisere elevene gjennom forutbestemte kategorier, etter min mening.

De som utvikler undervisningsprogrammer står i en posisjon som eksperter på feltet når de utvikler en løsning de mener er riktig til en utfordring. Det kan oppstå problemer viss de som er eksperter er for distanserte til resten av befolkningen, fordi de kan risikere å glemme eller ikke forstå visse hensyn som individer opplever i det dagligdagse. LINK er utviklet av ansatte ved RVTS Sør, lærere og helsesøstre. Det står ikke spesifisert mer om disse utviklerne på

hjemmesiden til LINK, men ut ifra yrkestitlene er det eksperter på barn, læring og helse som har bidratt i utformingen av undervisningsprogrammet. Ansatte ved RVTS Sør er eksperter som er distansert fra den dagligdagse skolehverdagen, siden de i utgangspunktet ikke er ute i feltet i sin jobb. Lærere og helsesøstre går jeg ut ifra at er i daglig kontakt med elever, og er derfor en ekspertgruppe som ikke er like distansert fra feltet, selv om det kan argumenteres for at mye av utdanningen deres bærer preg av et fravær av lokal forankring, da det kan være mye internasjonal forskning og pensum som brukes i utdanningen. LINK er derfor et program som tilsynelatende er mer kontekstnær den hverdagen det skal brukes i.

Pettersvold og Østrem påpeker hvordan implementeringen av et hvilket som helst undervisningsprogram potensielt sett kan ta vekk tid fra barn som heller går til planlegging og kursing i programmet. De stiller seg kritiske til hva et undervisningsprogram kan bidra med som læreren selv ikke kan. Hvorfor skal en skole velge å ta i bruk LINK fremfor et annet program, for eksempel. RVTS Sør skriver at LINK skiller seg fra andre undervisningsprogrammer ved at de forsøker å se bakenfor atferden til barna (RVTS Sør, 2017c). Ved å spesifisere at det er det bakenforliggende LINK ønsker å forstå, vil jeg påstå at LINK kan bidra til å vise elevene at det finnes et mangfold av atferds- og reaksjonsmønstre som er likeverdige. En normativ atferd er som tidligere konstatert en føring for forventet atferd, og ved å vise at det er mange ulike måter å reagere på når et barn blir sint eller glad kan føre til en større aksept for disse uttrykksformene.

Pettersvold og Østrem kritiserer undervisningsprogrammer for hva slags verdigrunnlag det har. Gjennom LINK ser det ut til at RVTS Sør ønsker å veilede læreren og elevene til å undersøke hva som ligger bak de ulike emosjonsuttrykkene, og bidra med strategier på hvordan disse kan møtes. De presenterer løsninger som er basert på traumebevisst omsorg, som handler om å se bak atferden til barnet. I en PowerPoint-presentasjon (innunder samlingen om «følelser») presenterer RVTS Sør bilder som viser mennesker med ulike ansiktsuttrykk. Til hvert bilde skal elevene svare på hvilke følelse de tror personen føler, hva som har ført til at personen føler den følelsen, om elevene selv har hatt den følelsen og hva de eventuelt gjorde for å få den/bli kvitt den. Dette kan være en god tilnærming for de barna med svak sosial kompetanse og som ikke har utviklet gode empatiske egenskaper til å gjenkjenne og forstå andre menneskers atferd og emosjoner. Men det kan også tenkes at det blir en for snever fasit på hvordan følelser skal uttrykkes. Ved å få høre at en trist person ser slik ut, med et tilhørende bilde av et barn som gråter, risikerer man at barn som ikke reagerer på den

samme måten når de er triste opplever dette som noe som ikke inkluderer deres emosjonsuttrykk. Barn som da reagerer med andre atferds- eller emosjonsuttrykk enn tårer når de er triste risikerer i verste fall å bli sett på som usiviliserte, fordi atferden deres viker fra den normative atferden som forventes. Hvis klassen fastslår en fasit på hvordan en trist person ser ut, kan dette bidra til å forsterke den normative oppfatningen om korrekt atferd. Hvis klassen derimot konkluderer med at det finnes mange ulike måter å uttrykke emosjoner på, kan det få motsatt effekt. Da kan LINK bidra til å fjerne den normative forventningen om korrekt atferd. Det kommer derfor an på gruppen som bruker LINK hva de kommer frem med. Det er et usikkerhetsmoment som hører til den typen undervisningsprogrammer som har en mer utforskende tilnærming til en tematikk, fremfor å tydelig presentere en fasit.

6. Konklusjon

Jeg har nå analysert og drøftet datamaterialet og prøvd å belyse tematikken fra flere sider og uten å bli for spekulativ eller trekke for mange slutninger. Her vil jeg presentere en oppsummering og en konklusjon på studiens problemstilling. Med utgangspunkt i kritisk hermeneutikk ønsker jeg med denne studien å belyse fenomenet undervisningsprogrammer med utgangspunkt i det instrumentelle casestudiet LINK. Det finnes mange ulike varianter og typer undervisningsprogrammer, og det er vanskelig å kunne si noe generelt om alle disse. Det som det likevel er mulig å si noe om, er hvordan det kan tenkes andre typer undervisningsprogrammer i kraft av å være en slags fasit på et problem eller utfordring kan bidra til å påvirke standarden for normativ atferd, selv om de er annerledes i utforming enn LINK.

Ved å innta en reflekterende og drøftende holdning omkring atferd og emosjoner mener jeg at LINK som undervisningsprogram kan bidra til å svekke idéen om en normativ atferd som den mest siviliserte omgangsformen. RVTS Sør ønsker å se de bakenforliggende årsakene bak atferden til elevene, og åpner derfor opp for en diskusjon om hvorfor elever kan reagere ulikt på ting. Ulempen med et undervisningsprogram som tas i bruk av en lærer uten noen annen veiledning enn den medfølgende lærerveilederen, er at effekten av LINK kan variere avhengig av gruppen som bruker den. Avhengig av hva klassen kommer frem til i sine diskusjoner og refleksjoner omkring atferd og emosjoner kan LINK bidra til å legitimere de slutningene som tas, i kraft av å være et ekspertutviklet program. Det atferds- og emosjonsregulerende undervisningsprogrammer

LINK kan bidra med å påvirke standarder for normativ atferd gjennom den maktposisjonen programmet står i ved å være utviklet av eksperter på feltet. RVTS Sør er et ressurscenter som blant annet jobber med å forebygge selvmord, og har dermed naturlig nok store mengder ekspertise når det kommer til livsmestring. Det at LINK ikke presenterer en tydelig definisjon og fasit på normativ atferd, men heller ønsker å bidra til debatt, er positivt i den forstand at elevene unngår å bli sortert inn i ferdig utviklede kategorier. Ulempen kan være at elevene selv skaper egne normative kategorier og sorterer hverandre inn i disse.

Det er også mulig at LINK bidrar til å skape et større skille mellom de elevene som er komfortable med å snakke om ubehagelige temaer, og de elevene som er ukomfortable med

dette. Her kan man risikere å bidra med et norm om at elever skal klare å snakke om egen atferds- og emosjonsregulering, til tross for at dette kan være å krevne mye av et barn. Som drøftet tidligere er det en utfordring at programmer som skal ta hensyn til elevenes indre liv i forlengelse av dette bidrar til å opprettholde systemer som skapte problemer for det indre livet til elevene i utgangspunktet.

LINK som undervisningsprogram ser som sagt ut til å ønske å ruste elevene med evnen til å reflektere, og baserer seg i stor grad på åpne spørsmål. Dette er en måte programmet tar hensyn til elevenes egen livsverden og muligheten til å medvirke i timene, ved å ta opp temaer som interesserer dem selv. Ved å få frem de ulike meningene elevene måtte ha, kan LINK bidra til å svekke tanken om at visse typer atferd er mer riktig enn andre. Det er likevel verdt å hente frem igjen den eleven som tok opp følelsen av flauhet, eller skam som Elias ville kalt det. Hvis LINK bidrar til at elever føler seg dårlige fordi de ikke klarer å innfri den atferden som elevgruppen konkluderer med som normativ, er det noe å reflektere litt over hvorfor man da vil ønske å bruke et slikt program.

Behovet for livsmestring i skolen er også interessant, som drøftet tidligere i studien. Det kan tenkes at behovet for livsmestring ikke hadde eksistert hvis system- og livsverdenen var i bedre balanse. Slik det kan se ut nå basert på drøftingen, er at livsmestring tas i bruk som et forsøk på å styrke elevenes livsverden, men med utgangspunkt i systemverdenens målrettede rasjonalitet. Hvis skolen i større grad tok i bruk kommunikative handlinger med den tilhørende rasjonaliteten fra livsverdenen, der individer inngår i subjekt-subjekt-relasjoner fremfor subjekt-objekt-relasjoner, er det mulig at behovet for livsmestring ikke hadde eksistert i like stor grad. Som pedagog mener jeg det er viktig å la barn være barn så lenge som mulig, og at det beste voksne kan gjøre er å møte dem med respekt, anerkjennelse og forståelse. Det er mange nyanser og variasjoner fra barn til barn, men jeg tror likevel vi kommer lengst hvis vi møter hvert individ der de er, som den de er, fremfor å finne standardiserte løsninger som forsøker å inkludere alle.

6.1 Videre forskning

Hvis jeg skulle forsket videre på tematikken ville jeg først og fremst brukt mer tid i felten til å observere hvordan LINK ble brukt av både lærer og elevene. Det hadde vært interessant å fortsette å intervju læreren og elevene hver for seg, og så se om det var samsvar i det

gruppene mente hadde blitt formidlet og diskutert i timen. En kvantitativ tilnærming kunne også vært spennende for å komme i kontakt med flere informanter rundt om i landet som bruker det samme undervisningsprogrammet, og sammenligne tendenser som måtte oppstå i datagrunnlaget. En mulighet for å forske videre på effekten av et slikt program kunne vært å foreta en sammenligningsstudie med en testgruppe og en kontrollgruppe, der den ene gruppen tok i bruk LINK, mens den andre gruppen kontinuerte normal undervisning. Her er det visse etiske hensyn som eventuelt måtte bli tatt, som for eksempel hvordan kontrollgruppen kunne miste verdifull kompetanse gjennom å ikke bli tilbudt deltakelse i undervisningsprogrammet, blant annet. Undervisningsprogrammer er et spennende tema som det allerede forskes en del på. Det er den nye boken til Pettersvold og Østrem et eksempel på, med diverse bidragsytere som blant annet er professorer i pedagogikk (Pettersvold & Østrem, Problembarna, 2019).

7. Kildeliste

- Aabro, C., Larsen, A. O., & Pedersen, A. B. (2017, 06). *Programmering af pædagogikken*. Hentet fra bupl.dk: https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/12/uncategorized-programmering_af_paedagogikken_2017-2188.pdf
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag .
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2016-2017). *Opptappingsplan mot vold og overgrep (2017-2021) (Prop. 12 S 2016-2017)*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-12-s-20162017/id2517407/>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Bowers, T. (2005). The Forgotten 'E' in EBD. I P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck, & F. K. Yuen, *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties* (ss. 83-102). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Dønnestad, E. (2016, 09 16). *Bath om BehovsBevissthet*. Hentet fra rvtssor.no: <https://rvtssor.no/aktuelt/12/bath-om-behovsbevissthet/>
- Dønnestad, E. (udatert). *Hjerne, relasjon og utvikling*. Hentet fra sor.rvts.no: <https://sor.rvts.no/no/nyhetsarkiv/2013/Hjerne,+relasjon+og+utvikling.9UFRrO3U.ips.html>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (ss. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Elias, N. (2000). *The Civilizing Process*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Enerstvedt, R. T. (1989). The Problem Of Validity In Social Science. I S. Kvale, *Issues of Validity in Qualitative Research* (ss. 135-173). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Eriksen, E., & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- FN-sambandet. (2018, 01. 09.). *Barnekonvensjonen*. Hentet fra fn.no: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Fog Olwig, K. (2012). Barns sosialitet. I L. Gilliam, & E. Gulløv, *Siviliserende institusjoner* (ss. 107-128). Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Hentet fra fhi.no: <https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (ss. 695-728). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gelfand, M. J., Raver, J. L., Nishii, L., Leslie, L. M., Lun, J., Lim, B., & ... Yamaguchi, S. (2011, 05 27). Differences Between Tight and Loose Cultures: A 33-Nation Study. *Science*, 332(6033), 1100-1104.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Siviliserende institusjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (ss. 191-216). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action - Reason and the Rationalization of Society* (Vol. 1). Massachusetts: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action - Lifeworld and System: A critique of Functionalist Reason* (Vol. 2). Massachusetts: Beacon Press.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Frankfurt: Tano Aschehoug.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati*. Oslo: Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I L. E. Dale, *Pedagogisk filosofi* (ss. 79-104). Gyldendal Norske Forlag.
- Juell, E. (2012, 09 12). *Om begrepet danning i barnehagen*. Hentet fra utdanningsforbundet.no: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2012/om-begrepet-danning-i-barnehagen-temanotat-20124/>

- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (ss. 303-342). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kristiansen, H. (2010). *Selvhjelp til barn og ungdom*. Hentet fra vbf.no:
http://vfb.no/no/vi_tilbyr/kurs_og_aktiviteter/psykologisk_forstehjelp/
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk - Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 2015-2016)*. Hentet fra regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1?is=true&q=#KAP1-4>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 08 01). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra udir.no:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. (1989). To Validate Is To Question. I S. Kvale, *Issues of Validity in Qualitative Research* (ss. 73-92). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017, 01 21). *Livsmestring i skolen*. Hentet fra lnu.no: <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Lions Norge. (2007). *Om MITT VALG*. Hentet fra determinittvalg.no:
<https://www.determinittvalg.no/om-mitt-valg/>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MITT VALG. (udatert). *Om MITT VALG*. Hentet fra determinittvalg.no:
<https://www.determinittvalg.no/om-mitt-valg/>
- Nilsen, K. (2011, 08 24). *Jobb-basert selvtilit øker stressrisiko*. Hentet fra e24.no:
<https://e24.no/jobb/jobb-basert-selvtilit-oeker-stressrisiko/20088224>
- NOU. (2015:8). *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Opplæringslova a, 1998, §1-1. (1998, 07. 17.). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra lovdata.no: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova b, 1998, §9 A-4. (1998, 07. 17.). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa*. Hentet fra lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Panksepp, J. (2005). *Affective Neuroscience*. New York: Oxford University Press.
- Pedersen, P. M. (2012). Jürgen Habermas. I S. G. Olesen, & P. M. Pedersen, *Pædagogik i sosiologisk perspektiv* (ss. 144-165). Viborg: VIASYSTIME.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke*. Oslo: Res Publica.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RBUP. (2018). *Organisasjon*. Hentet fra r-bup.no: <https://www.r-bup.no/no/om-oss/organisasjon>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- RVTS. (2019). *Om RVTS*. Hentet fra rvts.no: <https://rvts.no/om-rvts/>
- RVTS Sør. (2013, 10 10). *Heine Steinkopf forklarer den tredelte hjernen for barn og unge*. Hentet fra youtube.com: <http://www.modum-bad.no/foelelsenes-abc/>
- RVTS Sør. (2017a). *LINK - Livsmestring I Norske Klasserom*. Hentet fra linktillivet.no: <https://www.linktillivet.no/>
- RVTS Sør. (2017b). *Om LINK*. Hentet fra linktillivet.no: <https://www.linktillivet.no/om.php>
- RVTS Sør. (2017c). *Lærerveiledning til LINK*. Hentet fra linktillivet.no: https://www.linktillivet.no/filer/Laererveiledning_LINK.pdf
- Ryen, A. (2017). *Det kvalitative intervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solheim, E. (2013). Utviklingsstøttende samspill i barnehagen - fokus på de minste barna. I Ø. Kvello, *Barn i utvikling* (ss. 98-133). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (ss. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stålsett, G. (udatert). *modum-bad.no*. Hentet fra Følelsenes abc: <http://www.modum-bad.no/foelelsenes-abc/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorkildsen, S. L. (2019, 03 11). *RVTS Sør inngår samarbeid med Susan Hart*. Hentet fra rvtssor.no: <https://rvtssor.no/aktuelt/250/rvts-sor-inngar-samarbeid-med-susan-hart/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08. 25.). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

8. Vedleggsliste

8.1 Vedlegg nr. 1: Intervjuguide

Fokusgruppeintervju 2-4 elever

1. Hvordan liker dere LINK-timene?
 - Hva liker dere med LINK?
 - Hva liker dere ikke så godt?
2. Fortell om en ting dere husker godt fra en LINK-time.
3. Hvilke temaer har dere jobbet med?
 - Hvilke temaer/samlinger har dere likt best?
 - Hvilke temaer/samlinger har dere ikke likt så godt?
4. Har dere hatt bruk for noe av det dere har lært?
 - I så fall fortell litt mer.
5. Har noe forandret seg i enten klassen eller i forhold til læreren deres etter at dere begynte å jobbe med LINK?
 - I så fall fortell litt mer.
6. Er det noen andre temaer kunne dere tenke deg å ha opp LINK?
 - I så fall hvilke?
7. Har dere lyst til å fortsette med LINK?
8. Som dere vet er det en del taster måter å jobbe på som går igjen i LINK-samlingene. Jeg skal lese opp noen stikkord som beskriver disse, og ønsker at dere skal si noe om hva dere synes denne aktiviteten/arbeidsmåten har dere ingen kommentarer er det helt OK.
 - Inngangsritualet
 - Runden
 - Presentasjon av tema
 - PowerPoint
 - Å jobbe med tema
 - Lekene
 - Krøll og kast-oppgaven
 - Avslutningsritualet
 - Er det noen av disse tingene som varer for kort/lenge?
9. Til slutt: Har dere noen andre kommentarer/ noe dere har lyst til om LINK?

8.2 Vedlegg nr. 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt

”Med livsmestring på timeplanen. En evaluering av det helsefremmende skoletiltaket LINK”

Bakgrunn og formål

Formålet med prosjektet er å evaluere skoletiltaket LINK. Tiltaket gjennomføres i hele klassen, og fokuserer på å styrke barnas selvbilde og gi en opplevelse av tilhørighet og mestring. LINK er også en del av planen for arbeidet med sosial og emosjonell kompetanse i «kommunen». Mer informasjon kan fås på hjemmesiden: <http://linktillivet.no/>.

I prosjektet vil vi undersøke hvordan LINK fungerer i klassen, og hvordan tiltaket kan utvikles og tilpasses skolehverdagen på best mulig måte. Vi vil også undersøke om tiltaket bedrer klassemiljøet, elevenes selvbilde, relasjoner og mestringskompetanse. Prosjektet er et samarbeid mellom RVTS Sør, RBUP Øst og Sør og [REDACTED] kommune.

Alle elever på 4. og 6. trinn ved skolen blir invitert til å delta i prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

LINK samlingene gjennomføres av lærere som en del av ordinær undervisning. Det betyr at alle elever deltar på disse samlingene uavhengig av om de er med i forskningsprosjektet.

Deltakelse i prosjektet innebærer at eleven svarer på et spørreskjema som handler om klassemiljø, selvfølelse, relasjoner og mestringskompetanse. Personidentifiserbare opplysninger som navn eller personnummer vil ikke registreres. Vi benytter i hovedsak tidligere utprøvde skalaer som er mye i bruk i andre forskningsprosjekter. I tillegg vil elevene bli bedt om å vurdere LINK samlingene. Spørreskjemaet besvares to ganger ved hjelp av PC eller nettbrett på skolen; både før LINK samlingene starter (høsten 2017) og ved skoleårets slutt (våren 2018). Noen elever vil også inviteres til fokusgruppeintervjuer våren 2018 for å si noe om hvordan de opplevde LINK samlingene, hva som var bra og hva de ikke trivdes med. Det vil bli gjort lydopptak av disse intervjuene. I tillegg vil lærere bli spurt om klassemiljøet og tiltaket spesielt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger er anonymisert, og enkeltelever vil derfor ikke kunne identifiseres. Det er kun prosjektmedarbeidere fra RVTS Sør og RBUP Øst og Sør, samt masterstudenter ved UIA som er tilknyttet prosjektet som vil ha tilgang til data. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2019. Da vil datafiler og lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi

noen grunn. Dersom du trekker samtykket, vil ikke barnet bli spurt om å svare på senere spørreundersøkelser. Siden opplysningene som allerede er registrert er anonyme, vil det ikke være mulig å slette informasjon som allerede er lagt inn. Selv om du velger å trekke barnet ditt fra undersøkelsen vil barnet fremdeles delta i LINK samlingene.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du har spørsmål til undersøkelsen, ta kontakt med *«personlig informasjon fjernet med hensyn til anonymisering»*

Du kan samtykke til at barnet deltar i prosjektet ved å gå inn på linken: www.r-bup.no/link.

8.3 Vedlegg nr. 3: Evalueringsplan av LINK

Plan for evaluering Link

Dette er en oppsummert oversikt over aktiviteter i forbindelse med den planlagte evalueringen av LINK. Ukeangivelsen i planen er omtrentlig, tidspunktene vil i mange tilfeller avhenge av skolenes egne framdriftsplaner.

For å sikre at evalueringen gjennomføres best mulig, vil RBUP/RVTS sende en «mandagsmail» til skolekontaktene med en påminnelse om ukens aktivitet i de ukene forberedelser og datainnsamling pågår.

Metode

- Elektronisk spørreundersøkelse (PC eller nettbrett) før (høst 2017) og etter (vår 2018) LINK til elever (ca. 30 min) og lærere (ca. 15 min).
- Fokusgruppeintervju av elever - en fokusgruppe pr. trinn – vår 2018
- Intervjue 3-5 lærere – ev. fokusgrupper – vår 2018

Utvalg

- Piloten foregår fortrinnsvis på 4. og 6. trinn, men dette avklares med hver enkelt skole
- Tre skoler: (*Skolens navn er fjernet til hensyn av anonymitet*)
- Foreldre får informasjonsskriv og blir bedt om å gi elektronisk samtykke
- NB: Det er kun elever som har fått samtykke fra foreldrene som kan delta i spørreundersøkelsen og intervjuene.*
- Spørreundersøkelsen gjennomføres på PC/Nettbrett og svarene er anonyme.
- RVTS Sør og RBUP bistår skolene underveis ved behov

Plan, 2017

Aktivitet	Uke	Ansvar
Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata)	33	RBUP Øst og Sør
Delta på foreldremøter – om skolen ønsker	34- 36	RVTS Sør
Dele ut informasjonsbrev til foreldre – med ranselpost/elektronisk via It's learning	34- 35	Skolekontakten får informasjonsbrev fra RVTS Sør som de distribuerer
Få inn (elektronisk) informert samtykke fra foreldre. (Gjerne en påminnelse til foreldre via It's learning)	34- 35	RVTS Sør/RBUP i samarbeid med skolene
Planlegge tid og sted for elektronisk spørreundersøkelse til elevene	34- 35	Skolekontakt
Sende oversikt over hvilke elever som har fått samtykke fra foreldre til skolekontaktene	35- 36	RBUP/RVTS Sør

8.4 Vedlegg nr. 4: Godkjenning av NSD-søknaden



Solveig Holen
Postboks 4623 Nydalen
0405 OSLO

Vår dato: 16.08.2017

Vår ref: 54921 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.06.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>54921</i>	<i>Med livsmestring på timeplanen. En evaluering av skoletiltaket LINK</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst og Sør, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Solveig Holen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfågres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

8.5 Vedlegg nr. 5: NSD meldeskjema



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger er. NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Kjønn og trinn	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre

		opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ● Nei ○	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Bli det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei ●	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer. Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Med livsmestring på timeplanen. En evaluering av skoletiltaket LINK	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst og Sør	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens

Avdeling/Fakultet		<p>tilknytning som er avgjørende.</p> <p>Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.</p> <p>Les mer om behandlingsansvarlig institusjon.</p>
Institutt		
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Solveig	<p>Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet.</p> <p>Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig.</p> <p>Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Etternavn	Holen	
Stilling	Forsker og seksjonsleder	
Telefon	93017776	
Mobil		
E-post	solveig.holen@r-bup.no	
Alternativ e-post	solveig.holen@r-bup.no	

Arbeidssted	RBUP Øst og Sør	
Adresse (arb.)	Postboks 4623 Nydalen	
Postnr./sted (arb.sted)	0405 Oslo	

5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Det universelle skoletiltaket LINK er utviklet av RVTS Sør, og har som formål å styrke både individ og gruppe ved å bidra til trygghet i klassen, gode relasjoner og god følelsesregulering. LINK inngår som en del av den ordinære undervisningen og er en del av planen for arbeidet med sosial og emosjonell kompetanse i [REDACTED]. I samarbeid med [REDACTED] kommune planlegger vi en systematisk utprøving (pilot) på barnetrinnet. Formålet er å evaluere LINK med tanke på hvordan det passer inn i skolehverdagen. Vi vil undersøke om tiltaket har betydning for barnas sosiale tilpasning, livsmestring, trygghet, relasjoner og klassemiljøet. Basert på resultatene vil vi tilpasse og justere tiltaket slik at det er best mulig tilpasset skolehverdagen og formålet.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg .
Beskriv utvalg/deltakere	Alle elever med samtykke fra foreldrene svarer på spørsmål om kjønn og trinn, klassemiljø, livskvalitet og selvfølelse, mestringsforventning, sosial støtte og brukerfornøydhet. Bortsett fra for brukerfornøydhet vil vi bruke validerte spørreskjemaer som er tilpasset aldersgruppen (4. - 7. trinn). Et underutvalg vil inviteres til å delta i fokusgruppeintervju mot slutten av skoleåret. Lærere svarer på spørsmål om utdanning, erfaring, kjønn, klassemiljø, brukerfornøydhet og	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.

	<p>hva som skal til for å få til en god implementering av LINK i skolen. Lærere blir også intervjuet om deres erfaringer med tiltaket på slutten av skoleåret.</p>	
Rekruttering/trekking	<p>Alle elever og lærere på to trinn fra tre barneskoler i [redacted] ([redacted] skole) inviteres til å delta i forskningsprosjektet i skoleåret 2017 - 2018. Skolene (v. skoleledelsen) har allerede sagt seg villige til å delta. Hvilke trinn som er aktuelle avtales nærmere med den enkelte skole. Med tre skoler og to trinn (á ca. 60 elever) på hver skole vil omtrent 360 elever bli forespurt om de ønsker å delta i forskningsprosjektet. Foreldrene må samtykke for at barnet kan delta. Deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig, og både barn og foreldre kan trekke seg underveis.</p>	<p>Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.</p>
Førstegangskontakt	<p>Det har vært holdt informasjonsmøte om prosjektet våren 2017, hvor skoleledelse og lærere fra [redacted] kommune deltok. Lærerne som skal gjennomføre LINK har også våren 2017 deltatt på kurs i regi av RVTS Sør. RVTS Sør har informert skoleledelsen og lærerne muntlig om hva det betyr å delta i forskningsprosjektet, samt sendt ut en overordnet skriftlig plan (se vedlegg). RBUP og RVTS Sør har i tillegg tilbudt oss å delta i foreldremøter høsten 2017 dersom skolene ønsker det. Foreldrene vil motta skriftlig informasjon med invitasjon til samtykke på foreldremøtet, i tillegg til at dette blir sendt med elevene hjem som ranselpost og lagt ut på it's learning (se vedlegg)</p>	<p>Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den.</p> <p>Les mer om førstegangskontakt og forskjellige utvalg på våre temasider.</p>

Alder på utvalget	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	<p>Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.</p>
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	360	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	<p>Les mer om sensitive opplysninger.</p>

Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer .
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre). NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentarboksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgsgruppene og metodene som skal benyttes.

		Les mer om registerstudier . Dersom du skal anvende registerdata, må variabelliste lastes opp under pkt. 15 Les mer om forskningsmetoder .
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger	<p>Informasjonen som samles inn fra elever vil ikke inneholde direkte personidentifiserbar informasjon som navn eller personnummer. Etter rådføring med NSD v. Anne Mette Somby valgte vi likevel å be om informert samtykke fra foreldre fordi det kan være en teoretisk mulighet for å identifisere enkeltelever gjennom informasjonen i spørreskjemaet (trinn og kjønn – se vedlegget spørreskjema for elev).</p> <p>Lærerne blir spurt om noe bakgrunnsinformasjon, i tillegg til spørsmål om klassemiljøet, dere erfaring med LINK samt rammebetingelser (se vedlegget spørreskjema for lærer).</p> <p>Det vil i mai/juni 2018 bli avholdt fokusgruppeintervjuer med 4-6 barn på hvert trinn, i tillegg vil lærerne på de to trinnene ved hver skole intervjues samlet (se vedlegg, intervjuguide for lærer og elev).</p>	
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer. Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p>

		<p>Les om krav til informasjon og samtykke.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
--	--	--

Samtykker utvalget til deltakelse?	<ul style="list-style-type: none"> ● Ja ○ Nei ○ Flere utvalg, ikke samtykke fra alle 	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. Les mer.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for barn under 15 år?	Ja ● Nei ○	<p>Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge.</p>
Hvis nei, begrunn		

10. Informasjonssikkerhet

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<ul style="list-style-type: none"> ■ På server i virksomhetens nettverk □ Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) ■ Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten □ Privat datamaskin □ Videoopptak/fotografi ■ Lydopptak □ Notater/papir □ Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) □ Annen registreringsmetode 	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p>
--	---	---

<p>Annen registreringsmetode beskriv</p>		<p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
<p>Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?</p>	<p>En elektronisk datainnsamling er valgt i dette prosjektet for å sikre høy datakvalitet og for å gjøre besvarelsen så enkel som mulig for respondentene.</p> <p>Datainnsamlingsløsningen er utviklet ved hjelp av verktøyet Questback og vil være anonymisert, dvs. den vil ikke inneholde navn, personnummer eller annen direkte personidentifiserbar informasjon. Det vil heller ikke opprettes koblingsliste.</p> <p>Elektronisk samtykke fra foreldre hentes først inn via datafangstverktøyet Confirmit. De elevene som har fått samtykke fra foreldrene vil bli bedt om å svare på Questback undersøkelsen på skolen via en felles link. Tilgang til databasene er begrenset til prosjektdeltakerne og teknisk personell ved RVTS Sør og RBUP Øst og Sør, som vedlikeholder og utvikler løsningene. Alle endringer i data og eksporter logges opp mot brukeren. Data lagres på brukernavn og passordbeskyttet sikker server.</p>	<p>Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?</p>
<p>Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?</p>	<p>Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/></p>	<p>Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler.</p>
<p>Hvis ja, hvilken</p>		<p>Slike oppdrag må kontraksreguleres.</p>
<p>Overføres personopplysninger</p>	<p>Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/></p>	

ved hjelp av e-post/Internett?		F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?	Det vil oversendes krypterte filer fra RVTS sør til RBUP Øst og Sør som er samarbeidspartnere i prosjektet. Filene vil krypteres via funksjon i SPSS med eget passord som sendes mottaker på SMS. I tillegg er server og datamaskiner beskyttet med brukernavn og passord.	Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. Les mer.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?	Karen Elise Ringereide, seniorrådgiver ved RVTS Sør; Torstein Garcia de Presno, seniorrådgiver ved RVTS Sør	
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.

11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser

Søkes det om dispensasjon fra	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT,
-------------------------------	---	--

taushetsplikten for å få tilgang til data?		sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten .
Hvis ja, hvilke		Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registereier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om andre godkjenninger .
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	01.09.2017	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter. Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Planlagt dato for prosjektslutt	31.12.2020	
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) ■ Nei, publiseres anonymt	Les mer om direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger. NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	■ Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med

		<p>anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.</p> <p>Les mer om anonymisering av data.</p>
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Prosjektet finansieres i sin helhet av RVTS Sør og RBUP Øst og Sør. De involvertes lønn dekkes av deres respektive arbeidssted.	Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger	<p>Satsningen er et samarbeid mellom barneskolene i [REDACTED], RVTS Sør og RBUP Øst og Sør.</p> <p>Forskningsprosjektet starter opp i september 2017, og fortsetter frem til desember 2020. Den enkelte skole deltar kun i forskningsprosjektet i ett skoleår.</p>	<p>Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjektittel og/eller prosjektnummer.</p>
15. Vedlegg		
Vedlegg	<p>Antall vedlegg: 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervjuguide - elever.docx • Intervjuguide-l_rere.docx • Lærerskjema.docx • Plan for evaluering - til skolene.docx • Samtykke_foreldre.doc • Elevskjema.docx 	