

En kvalitativ studie av læreres holdninger og identitet ved implementering av livsmestringsbegrepet i skolen

LINDA ANDERSEN

VEILEDER

Andreas Reier Jensen

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

I skolen skal man træde varsomt, thi der bliver mennesker til

N.F.S. Grundtvig 1783-1872

Forord

Studien er avsluttende del av masterprogrammet i Pedagogikk ved Universitetet i Agder. Stolt kan jeg endelig si at jeg er i mål. Det er mange som i denne forbindelsen skal takkes.

Takk til veileder Andreas Reier Jensen for faglig tyngde og veiledning i en til tider stressende og kaotisk prosess. Jeg har hatt en bratt læringskurve og du har fulgt meg gjennom prosessen på stødig vis.

Takk til RVTS Sør for tillit, godt samarbeid og behjelpelighet. Takk til alle informanter som har stilt til intervju og delt verdifulle refleksjoner og erfaringer.

Takk til venner, familie og medstudenter som har støttet, korrekturlest og heiet på meg. Takk til Kristine for gode stunder på lesesalen. Takk til Eirin og Stella, dere har vært viktige. Takk til Yngvar for konstruktive tilbakemeldinger. Spesielt takk til min bror Magne for uvurderlig hjelp med utforming og programmering.

Takket være Tabata og løpeturer har jeg fått endorfiner når jeg har trengt det som mest.

“Mens sana in corpore sano” - Juvenal

Den største takk går til min kjære pappa, som ikke fikk se meg ferdigstille mastergraden, men som alltid har heiet på meg og hatt troa på at jeg skulle klare dette. Med ditt engasjement vekket du min interesse for pedagogikk og skolepolitikk og har vært og er min store inspirasjon og forbilde som pedagog. Pappa – denne er til deg.

Kristiansand, 02.06.2019

Linda Andersen

Sammendrag

Fra høsten 2020 blir nye læreplaner tatt i bruk hvor tverrfaglige temaer skal inn i skolen. Et av de tverrfaglige temaene er livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). RVTS og R-Bup har i den anledning utarbeidet et undervisningsprogram kalt Livsmestring i Norske Klasserom (LINK), som kan realisere Kunnskapsdepartementets bestemmelser til praktisk arbeid. Denne studien undersøker læreres holdninger og identitet ved implementering av arbeidet med livsmestring. Problemstillingen er: *Hvordan kommer identitet og holdninger til livsmestring til uttrykk hos lærere som implementerer livsmestring i egen skole?*

Datamaterialet er innhentet ved fokusgruppeintervju av lærere som har prøvd ut LINK i ett skoleår. Studiens design er en kombinasjon av kritisk realisme og hermeneutisk tredjegradsfortolkning for å tolke lærernes ytringer. Fordelen ved bruk av en slik metodisk tilnærming, er muligheten for å undersøke bakenforliggende holdninger, profesjonell identitet og personlig kompetanse hos lærere som potensielt kan ha påvirkning for deres arbeid med livsmestring, men som ikke nødvendigvis kommer eksplisitt til uttrykk i mine data.

Overordnet kan det sies at lærerne har et felles ønske om elevenes beste, gir uttrykk for behov for mer kompetanse om livsmestring, samt uttrykker varierende grad av frustrasjon over lærerrollen og de forventninger som stilles. På bakgrunn av teori kan det hevdes at kvaliteten i arbeidet avhenger av lærerens kompetanse, profesjonell identitet, personlig engasjement og interesse.

Mine funn peker i retning av at lærergruppen som har vært informanter i studien tilsynelatende er ambivalente i møte med livsmestring som en del av undervisningen. Det kan tyde på at lærerne velger det som samsvarer med deres holdninger, profesjonelle identitet og deres personlige kompetanse. Dette er naturligvis unikt for hver lærer, og det kan derfor sies at implementeringen delvis har lyktes og at arbeidet med livsmestring utspilles ulikt i de respektive klasserommene.

Noen informanter ga uttrykk for at arbeidet med livsmestring ikke nødvendigvis representerte noe nytt, fordi arbeid med livsmestring var et tema de i utgangspunktet arbeidet med. Andre ga uttrykk for at arbeidet med livsmestring opplevdes som både nytt, følte fremmed og at de som lærere ble pålagt mer arbeid. I studien kategoriseres de to gruppene som henholdsvis *Endringsmotiverte* og *Endringsmotstandere*. Studien viser at det er stor grad av skjønnsutøvelse i arbeidet med livsmestring.

Innhold

| | |
|--|-----------|
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for tema | 1 |
| 1.2 Pedagogisk praksis i skolen | 3 |
| 1.3 Livsmestring | 4 |
| 1.4 Problemstilling og begrepsmessig rammeverk for studien | 5 |
| 1.5 Studiens struktur | 6 |
| 2 Teoretisk rammeverk | 7 |
| 2.1 Implementering av nytt undervisningsprogram i skolen | 7 |
| 2.2 Læreres kompetanse | 9 |
| 2.3 Profesjonell og pedagogisk identitet | 11 |
| 2.4 Personlig kompetanse | 13 |
| 2.5 Læreres holdninger | 14 |
| 2.6 Selvpresentasjon | 16 |
| 3 Metodologi | 16 |
| 3.1 Vitenskapelig ståsted | 19 |
| 3.2 Kritisk realisme | 19 |
| 3.3 Forskningsdesign | 21 |
| 3.4 Gjennomføring | 24 |
| 3.5 Tolkning og analyse | 27 |
| 3.6 Studiens pålitelighet | 28 |
| 3.7 Metodens gyldighet og relevans i studien | 29 |
| 3.8 Etske hensyn | 30 |
| 4 Presentasjon av funn ved første- og andregradsfortolkning | 32 |
| 4.1 Første- og andregradsfortolkning av funn | 34 |
| 4.2 Andregradsfortolkning av funn | 45 |
| 5 Tredjegradsfortolkning | 46 |
| 5.1 Forventninger til lærerne | 49 |
| 5.2 Lærernes interesse for livsmestring | 50 |
| 5.3 Lærernes arbeid med relasjoner | 51 |
| 5.4 Forskningsspørsmål 1 | 51 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 5.5 | Forskningsspørsmål 2 | 53 |
| 5.6 | Forskningsspørsmål 3 | 55 |
| 6 | Oppsummering og videre forskning | 57 |
| 7 | Studiens bidrag og begrensninger | 59 |
| | Referanser | 61 |
| A | Meldeskjema NSD | 65 |
| B | Intervjuguide | 72 |
| C | Introduksjon til fokusgruppeintervju | 74 |
| D | Godkjenning NSD | 76 |

1 Innledning

Det kommer stadig nye undervisningsmetoder og tiltak som implementeres i skolen. *Respekt, Læringsmiljø og pedagogisk analyse* (LP-modellen), *Olweus-programmet*, *Zero* og *Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen* (PALS) er noen eksempler på slike. Det er læreres oppgave å bruke de pedagogiske nyskapningene og verktøyene som blir introdusert. Noen lærere går grundig til verks og fordyper seg i materialet, mens andre benytter oppsummerende kunnskapsoversikter når de implementerer i undervisningen (Ogden, 2015).

I de senere årene har det blitt aktuelt at skolen skal lære elevene livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017), noe som avhenger av den enkelte lærers personlige og profesjonelle kompetanse. «Lærerens verden vil alltid være i forandring, så evnen til både å være en pådriver for endring og tilpasse seg endringer en har blitt pålagt av andre, er viktig» (Skau, 2017, s. 63). Dette vitner om at det stadig stilles store krav til læreren. Da er det interessant å undersøke hvordan lærere forholder seg til endringer. Mer presist er tema for denne studien hvilke holdninger lærere har til livsmestring.

Denne studien er en del av et større forskningsprosjekt med prosjekttittel «Med livsmestring på timeplanen. En evaluering av skoletiltaket LINK». Prosjektet har en større kvantitativ del og en kvalitativ del, initiert av Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS) og Regionsenter for barn og unges psykiske helse (R-bup). Tematikken er livsmestring i skolen og RVTS sitt undervisningsopplegg kalt *Livsmestring i Norske Klasserom* (heretter LINK) har i et tidsrom på et skoleår blitt utprøvd på tre grunnskoler i en større kommune.

Det jeg ønsker å undersøke og belyse i denne studien er: *Hvordan kommer identitet og holdninger til livsmestring til uttrykk hos lærere som implementerer livsmestring i egen skole?*

For å belyse forskningsspørsmålet, har jeg intervjuet lærere som er tilsatt ved et utvalg av skoler som har prøvd ut LINK og som har gjort seg erfaringer med hvordan det er å ha livsmestring på timeplanen.

1.1 Bakgrunn for tema

Livsmestring som tema i skolen er ikke nytt, men det er brukt andre begreper. Professor Sandven (1909-2000) var engasjert i pedagogisk psykologi og sentral i positivismestridenten. Han var opptatt

av barns behov og muligheter, og mente målet skulle være å utvikle barna til *livsdyktighet*. For Sandven innebærer livsdyktighet å kunne leve i det moderne samfunn, med sikte på utvikling innenfor det intellektuelle, fornuftsstyrte handlinger, og følelsesområdet i retning av indre harmoni (Helsvig, 2004). «Vi må utdanne ikke bare de intellektuelle evner, men også karakteren, evnen til å sette seg inn i andres situasjon, og å ta en aktiv rolle i fellesskapet»¹ (Sandven, 1975, sitert i Dale, 2005, s. 52). Han verdsatte den enkeltes væremåte, evne til empati og deltakelse i samfunnet.

Livsmestring har i de senere årene fått større oppmerksomhet i skolen. Opplæringsloven §1-1 lyder slik: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Som en del av læreplanverket ble verdigrunnlaget i Opplæringsloven i etterkant utdypet. Her ble det presentert noen prinsipper for læring, utvikling og danning, deriblant tverrfaglige temaer. De tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Om folkehelse og livsmestring står det at skolen skal gi elevene kompetanse som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg og at temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere personlige og praktiske utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I 2015 kom Norges Offentlige Utredninger (NOU) med *Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanser*, en utredning av grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget (heretter Ludvigsenutvalget) mente at skolen trenger en fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov. Ludvigsenutvalget anbefaler fire kompetanseområder og tre tverrfaglige temaer, blant annet folkehelse og livsmestring (NOU 2015, 8, 2015). I 2018 kom Kunnskapsdepartementet ved Jan Tore Sanner med en pressemelding: *Forny innholdet i skolen*. Her kommer det frem at det fra høsten 2020 vil bli tatt i bruk nye læreplaner hvor de tverrfaglige temaene skal inn, deriblant livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet støttemateriell for de nye læreplanene og de tverrfaglige temaene. Støttematerialet utdyper hva arbeidet med temaene innebærer for skolen og for profesjonsfellesskapet, og er planlagt å være tilgjengelig i overgangen 2019-2020 (Udir, 2019). Et annet støttemateriell som anbefales av Psykologtidsskriftet til lærere som skal implementere livsmestring i skolen, er boken *Å bygge psykisk helse. Helsefremmende samtaler med ungdom* utgitt i 2017 av Börjesson (Imenes, 2017).

¹Min oversettelse

LINK

RVTS avdeling Sør har i samarbeid med R-Bup utarbeidet undervisningsopplegget LINK som kan realisere Kunnskapsdepartementets bestemmelser til praktisk arbeid i klasserommene. LINK handler om forebyggende psykisk helsearbeid, om folkehelse og livsmestring.

Det universelle skoletiltaket LINK 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 en større kommune i Norge. I samarbeid med kommunen ble det i skoleåret 2017/18 gjennomført en utprøving (pilot) i undervisningssammenheng på tre grunnskoler.

I LINK-timene arbeides det med tre overordnet tema: *Følelsskolen, Jeg og de andre* og *På godt og vondt*. Til sammen er det lagt opp til omtrent 25 samlinger. Noen av temaene er glede, sinne, mot, vennskap, konflikt og mangfold. Elevene jobber med refleksjon, kommunikasjon og ulike aktiviteter. Det er lagt opp til at hver LINK-time skal ha fast struktur slik at elevene kjenner det igjen. Lærerne skal legge vekt på at det skal være hyggelig å delta, også når det arbeides med vanskelige temaer. Samlingene skal være arenaer for å snakke sammen om viktige ting. Det er nettbaserte ressurser for lærerne med mengder materiale, deriblant ferdiglagde PowerPoint-presentasjoner (RVTS Sør, 2017).

1.2 Pedagogisk praksis i skolen

Skarpenes beskriver den norske skolen som egalitær, særlig sammenliknet med andre europeiske eller amerikanske land. I et komparativt blikk kan det sies at lærernes identiteter varierer mellom nasjoner, og at det overordnet kan sies at amerikanske lærere er menneskeorientert mens mange europeiske lærere er fagorientert (Skarpenes, 2011, s. 288). Denne overgeneraliseringen kan ikke uten videre sies å være gjeldende, men det er en interessant tendens til et skille mellom menneskeorienterte og fagorienterte lærere. Dette skillet blir beskrevet av flere (Bergem, 2011).

Skolens pedagogiske praksis er kritisert av flere, av ulike årsaker. På 1970-tallet oppstod en pedagogisk ekspertise som kritiserte statlig styring av skolen. Lars Løvli's syn på skolen er at målstyring har tatt overhånd. Han kritiserer at kompetansemål for skolen dreier seg om å gjøre eller mestre noe, fremfor å ha kjennskap eller innsikt. Stenhouse kritiserer at funn fra andre

profesjoner blir anvendt i pedagogisk praksis, og argumenterer for en desentralisert modell hvor læreren er forskeren (Dale, 2005). Dette belyses også av Cronbach (1954) som er opptatt av at pedagogikken ikke uten videre kan ta i bruk funn fra psykologien i pedagogisk praksis. Han betrakter psykologi som vitenskap og undervisning som kunst. Cronbach understreker at lærernes vurderinger og profesjonelle erfaring er viktig, både lærernes verdier, følelser og overveielser er nødvendig i undervisningen (Dale, 2005). Jeg velger å ikke gå dypere i denne debatten, kun her eksemplifisert at det er et diskutert tema.

1.3 Livsmestring

Det er mye forskning på lærerrollen de siste årene (Rasmussen & Lund, 2015; Thue, 2017; Hermansen, Lorentzen, Mausethagen & Zlatanovic, 2018). Skoleforskning viser blant annet at læreres yrkespraksis og selvforståelse blir påvirket av ulike faktorer og avspeiles i ulik grad i hvordan lærerne handler og reflekterer over praksis (Klette, 1998; Gilje, 2008). Det er også forsket på livsmestring i skolen, men i mindre omfang (Hofgaard & Torsteinson, 2018; Salen, 2015; Refsnæs & Danielsen, 2018). Begrepet livsmestring benyttes i Ludvigsenutvalget og kan oversettes til life skills. Life skills inkluderes i 21st Century Skills og er et av tre tverrfaglige hovedkategorier (Applied Educational Systems (AES), u.å). Verdens Helseorganisasjon bruker også begrepet life skills (WHO, 1999). Livsmestring beskrives som å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring i eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Folkehelse og livsmestring er tema som har opptatt skoleforskere i de senere år. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017) påpeker hvor påfallende stor tiltro det er til at undervisning om psykisk helse skal hjelpe elevene, fremfor å styrke relasjonen mellom lærer og elev. De mener det er viktigere at lærere får kunnskap om relasjonens betydning, slik at de kan reflektere over relasjonen på en systematisk måte i møte med elevene, og at dette ikke blir overlatt til lærernes skjønn. For å oppleve livsmestring, oppnås det ikke gjennom livsmestring som fag, men gjennom styrking av relasjonen, etablering av tillit og lærerens evne til mentalisering² (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017).

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), gjennomførte en studie om velferd og livskvalitet hos barn i skolealder som viste en økning i psykiske plager. På skolenivå er det særlig bygging av gode relasjoner til lærere og medelever som ser ut til å være en

²Mentalisering betyr å fortolke egne og andres følelser, tanker og motiver (Institutt For Mentalisering, u.å).

viktig faktor i barns livskvalitet (Evensen & Løvgren, 2018). Studier som underbygger dette, viser blant annet at lærernes holdninger og atferd legger føringer for elevenes relasjoner til hverandre (Wubbels, Brekelmans & Mainhard, 2016).

I hovedrapporten *Evaluering av lærerutdanningen* (NOKUT, 2006) viser NOKUTs evalueringspanel til mangel på arenaer for drøfting av lærernes profesjonalitetsforståelse. Der det foreskrives tverrfaglig arbeid, er ikke temaene nødvendigvis tverrfaglige. Det vises også til manglende sammenheng mellom pedagogikk og fagdidaktiske områder, og mellom teori og praksis.

1.4 Problemstilling og begrepsmessig rammeverk for studien

Livsmestringsbegrepet inkluderes i skolens læreplaner som et av flere tverrfaglige tema fra og med 2020, og det vil derfor være samfunnsmessig relevant å undersøke læreres holdninger og identitet tilknyttet livsmestring da lærerens rolle ifølge forskning har relevans og påvirkning.

Formålet med studien er å undersøke læreres holdninger og identitet knyttet til livsmestring i skolen. Jeg ønsker å fortolke meg frem til eventuelle bakenforliggende holdninger, profesjonell identitet og personlig kompetanse hos lærere som potensielt kan ha påvirkning for deres arbeid med livsmestring, men som ikke nødvendigvis kommer eksplisitt til uttrykk i empirien. Fortolkingsmetoden som brukes er inspirert av kritisk realisme og trippelhermeneutisk tredjegradsfortolkning. Kritisk realisme og tredjegradsfortolkning utgjør studiens begrepsmessige rammeverk for metoden, og utdypes i kapittel 3.

Studiens teoretiske rammeverk består av overordnede teorier som dreier seg om implementering av undervisningsprogram i skolen, overordnet om lærernes kompetanse, profesjonelle og pedagogiske identitet, personlig kompetanse, holdninger og selvpresentasjon. Problemstillingen i studien er:

Hvordan kommer identitet og holdninger til livsmestring til uttrykk hos lærere som implementerer livsmestring i egen skole?

Identitet er et omfattende begrep. I denne studien velger jeg å begrense og dele det opp til å dreie seg om profesjonell identitet og personlig kompetanse. For en dypere forståelse av profesjonell identitet, velger jeg å benytte meg av Heggen (2008), samt Bernsteins (2004) beskrivelse av fire ulike pedagogiske identiteter. Personlig kompetanse utdypes i henhold til Skaus (2017) forståelse som argumenterer for den personlige kompetansens betydning i sosiale yrker. Implementering

beskrives hovedsakelig ved hjelp av Ogden (2015) som problematiserer aspekter ved implementering av nytt undervisningsprogram i skolen.

Holdninger forstås ut fra Raaheims (2019) teori som skiller mellom affektive, kognitive og atferdsmessige holdninger. Begrepet selvpresentasjon tolkes ved hjelp av Goffman (1959) som argumenterer for at mennesker spiller ulike roller for å presentere sitt selv.

Problemstillingen inneholder flere elementer, og jeg har derfor valgt å dele opp og tydeliggjøre med følgende utdypende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: *Hvilke holdninger til livsmestring tydeliggjøres gjennom fokusgruppeintervju med lærere som implementerer livsmestring i egen skole?*

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan kommer profesjonell identitet til uttrykk hos lærere som implementerer livsmestring i egen skole?*

Forskningsspørsmål 3: *Hvordan kommer personlig kompetanse til uttrykk hos lærere som implementerer livsmestring i egen skole?*

1.5 Studiens struktur

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, er studiens struktur lagt opp slik at teoretiske aspekter blir presentert først, deretter metodiske valg og oppsett og så en presentasjon av studiens funn som til sist diskuteres i lys av forskningsspørsmålene. Studien består av til sammen syv hovedkapitler hvor kapittel 1 er innledning til studiens tema.

I kapittel 2 presenteres studiens teoretiske rammeverk som består av underkapitler som redegjør for relevante begreper og tema som kan belyse tematikken. Temaene som presenteres er implementering av nytt undervisningsprogram i skolen, læreres kompetanse, profesjonell og pedagogisk kompetanse, personlig kompetanse, læreres holdninger og til sist selvpresentasjon.

Kapittel 3 handler om studiens metodologi. Her blir det redegjort for vitenskapelig ståsted, studiens metodiske tilnærming kritisk realisme, gjennomføring av datainnsamling, tolknings analyseprosess, studiens pålitelighet, gyldighet og til sist etiske hensyn.

I kapittel 4 presenteres funnene ved hjelp av hermeneutisk inspirert første- og andregradsfortolkning. Denne type fortolkning redegjøres for i kapittel 3.

I kapittel 5 analyseres og drøftes funnene ved tredjegradsfortolkning. Drøftingen deles opp i tre hovedkategorier som dreier seg om forventninger til lærerne, lærernes interesse for livsmestring og lærernes arbeid med relasjoner. Til slutt i kapitlet ses funnene presentert i kapittel 4 i lys av forskningsspørsmålene.

Kapittel 6 oppsummerer studien i korte trekk, samt drøfter hva som kunne vært interessant å studere videre innenfor tematikken. I kapittel 7 drøftes studiens bidrag og begrensninger.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket. Det består hovedsakelig av skandinaviske og britiske teoretikere. Foruten om de skandinaviske teoretikerne bestående av Ogden (2015), Heggen (2008), Skarpenes (2011), Skau (2017) og Raaheim (2019), har jeg valgt å stort sett holde meg innenfor den britiske tradisjonen. Dette gjelder Bernstein (2000, 2001) og Bhaskar (2011). Denne avgrensningen har jeg valgt fordi pedagogikk har noe forskjellig innhold og profil i ulike land, og skandinavisk pedagogikk har importert mye fra det europeiske kontinentet, blant annet fra England og USA (Imsen, 2011). Selv om kanskje særlig det engelske skolesystemet kan argumenteres for å være ulikt fra det norske skolesystemet, mener jeg likevel det vil være interessant å se Bernsteins og Bhaskars teori i denne sammenheng.

I første omgang fremstilles teori om implementering i skolen. Deretter redegjøres det for sentrale elementer i lærerens rolle og kompetanse. Videre presenteres i korte trekk pedagogisk og profesjonell identitet. Personlig kompetanse blir deretter presentert etter Skaus teori. Holdningsteori presenteres deretter ved hjelp av Raaheims teori, før til sist Goffmans teori om selvpresentasjon.

2.1 Implementering av nytt undervisningsprogram i skolen

«Implementering handler om å sikre at elevene får en undervisning som har det omfanget og den kvaliteten som forskningen har vist er virksom» (Kelly & Perkins, 2012; Ogden, 2012; Ogden & Fixen, 2014, i Ogden, 2015, s. 123). Implementering kan betraktes som forandringsprosesser

som påvirkes av og påvirker aktører og faktorer på ulike nivåer (Nilsen, 2010, s. 20). Studien begrenses til å omfatte lærerne og deres holdninger, profesjonelle identitet og personlige kompetanse tilknyttet implementeringen av undervisningsprogrammet LINK.

Ogden påpeker at kunnskapsoversikter som oppsummerer forskningsresultater er kortfattet og lite egnet til å veilede lærerne i praksis og problematiserer hvordan denne kunnskapen skal omsettes til handling. En svakhet ved programvirksomheten er at den i så liten grad er integrert med skolens aktiviteter knyttet til undervisning og læring. Det initieres ofte av eksterne instanser og dette arbeidet får en uklar status som konkurrerer med de læreplanfestede oppgavene. Ogden argumenterer for en evidensbasert praksis i skolen hvor det bør satses på undervisningspraksis som gir gode resultater på kort og lang sikt. Det viser seg ofte ifølge Ogden at arbeidet med kunnskapsoversikter ikke har tilstrekkelig forskningskvalitet, noe som innebærer at en må supplere med andre former for kunnskap (Ogden, 2015).

Ifølge Ogden kan en hektisk skolehverdag føre til at læreren bruker mindre tid på å forklare eller utdype enn det som var tenkt eller at innholdet blir formidlet i en utvannet versjon. Kvaliteten av gjennomføringen er ifølge Ogden avhengig av lærerens kompetanse, engasjement og entusiasme. Videre påpeker han at korte innføringskurs ofte er utilstrekkelige for å beherske det nye materialet (Ogden, 2015).

Når nye tiltak introduseres, kan det oppstå motkrefter blant lærerne. Motstand mot endring kan dreie seg om at referanserammen er uakseptabel for lærerne og at det bryter med deres oppfatning av egen profesjonelle identitet. Den profesjonelle identiteten utdypes i kapittel 2.3. Andre forhold som kan skape motstand kan være læreres negative erfaringer med tidligere utviklingsprosjekter. Nye program kan også skape motstand fordi de oppleves som upraktiske, uetiske, tidkrevende, eller krever stor innsats. Mange skolebaserte programmer forutsetter at de ansatte tilegner seg nye ferdigheter, ny kunnskap, går på kurs og deler sine erfaringer med andre. Ogden hevder at noen lærere har mer enn nok med egen undervisning. Andre igjen kan mene at ny praksis kan få negative konsekvenser for enkelte elever (Ogden, 2015).

Ogden viser til forskning om læreres holdninger til ny praksis, og at denne viser at de fleste lærere er gode pragmatikere som er opptatt av tiltak som virker og hvordan slike tiltak kan brukes på en fleksibel måte i egen praksis. Deres pragmatiske holdning innebærer at de foretrekker tiltak som krever minst mulig tidsforbruk. Videre er lærere mer opptatt av å utnytte sine sterke sider

fremfor å lære seg nye ferdigheter, og vil heller ha informasjon fremfor konkrete løsningsforslag. Dessuten er de opptatt av å få opplæring slik at de har nødvendige ferdigheter og kompetanse før ny praksis prøves ut (Ogden, 2015).

2.2 Læreres kompetanse

Jeg regner lærere for å være profesjonsutøvere. En profesjon har et eget eierskap til sin yrkesutøvelse, som bidrar til tillit og autonomi. Bruk av skjønn er viktig i yrkesutøvelsen i lærerprofesjonen. Som individer påvirkes lærere i spenning mellom politisk styring og pedagogisk praksis, hvor det kan tenkes at sterk statlig styring kan gå på bekostning av lærernes autonomi i egen yrkesutøvelse. Lærernes kontroll over egen arbeidssituasjon har derfor vært skiftende i lys av skiftende skoleregimer (Jensen, 2019). Læreres arbeidsoppgaver er normative, det vil si at kunnskapen den profesjonelle har, ikke gir udiskutable svar på hvordan det skal handles i praksis (Heggen, 2008).

Det skaper handlingsalternativer for skjønnsutøvelse, som hevdes å være kjernen i profesjonelt arbeid (Freidson, 2001; Molander, 2013). Et argument for at det trengs skjønn er at det sikrer at lærere kan være fleksible og tilpasse til individuelle behov og omstendigheter. Et argument for å redusere skjønnsutøvelse er at det kan misbrukes og medføre vilkårlighet i behandlingen av elever. Det stilles krav til skjønnsutøverens utførelse og refleksjoner som kan kalles ansvarliggjøring. En ansvarliggjøringsmekanisme er at handlingsrommet for skjønn innskrenkes, en annen er å forbedre betingelsene og kvaliteten av skjønnsutøvelsen og refleksjonene som fører til handling (Molander, 2013).

Det er stor enighet om at lærere har en viktig rolle i samfunnet. Grundtvig skal ha uttrykt at man bør trå varsomt når det arbeides med barn. Det er produsert svært mye teori om lærernes kompetanse. Lærere skal både være omsorgspersoner og fagpersoner, og en trygg ramme er i mange tilfeller en helt nødvendig forutsetning for formidling av fagkunnskap (Skarpenes, 2011).

For å være en kompetent lærer, er det nødvendig med forskningsbasert og teoretisk kunnskap, men det er ifølge Skau ikke nok i praktiske arbeidssituasjoner. Hun mener at kunnskapen først blir handlingsrelevant når den knyttes til personlig, erfaringsbasert kunnskap. Videre argumenterer Skau for at den erfaringsbaserte, personlige kunnskapen må prioriteres og oppgraderes på lik linje med allmenn teori og evidensbasert kunnskap. Skau deler kompetansebegrepet opp i tre as-

pekter: Teoretisk kunnskap, Yrkesspesifikke ferdigheter og Personlig kompetanse (Skau, 2017). De tre aspektene er visuelt fremstilt i Figur 1:



Figur 1: Kompetansetrekanten viser til de tre aspektene i Skaus kompetansebegrep (Skau, 2017, s. 58)

Figur 1 viser kompetansebegrepet etter Skaus inndeling. Læreres teoretiske kunnskap består av faktakunnskaper og forskningsbasert viten. Her inngår fagkunnskap, men omfatter også generelle kunnskaper om pedagogikk, didaktikk og kjennskap til mønsterplaner, lover og regler som er relevant for skoleverket. Yrkesspesifikke ferdigheter omfatter praktiske ferdigheter, teknikker og metoder. Det kan dreie seg om å tilrettelegge en pedagogisk situasjon og gjennomføre veilednings- og undervisningsoppgaver. Personlig kompetanse handler om hvem man er som personer, overfor seg selv og i møte med andre. Personlig kompetanse er en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, ferdigheter og holdninger som mer eller mindre intuitivt tilpasses ulike profesjonelle sammenhenger (Skau, 2017). Personlig kompetanse utdypes nærmere i kapittel 2.4.

Profesjonsforsker Karen Jensen (1993) er interessant i denne konteksten fordi hun inkluderer lærerens livserfaring i det hun mener er relevant for yrkesutøvelsen. Denne kunnskapen kaller hun for *livshistorisk kunnskap* som er kunnskap som læreren har ervervet gjennom eget liv og som har relevans for yrket. Denne kunnskapen er ifølge Jensen ofte ureflektert, kroppsliggjort og ikke umiddelbart tilgjengelig for analytisk bearbeiding, men at den i praksis tydelig kommer til uttrykk (Jensen, 1993).

Det er ifølge Aalen Leenderts viktig å skille mellom den kunnskapen som tilegnes gjennom erfaringer og den som erverves gjennom teoritilegnelse (Aalen Leenderts, 2014). Spenningen mellom erfaringsbasert og teoribasert kunnskap er problematisert av flere (Jensen, 1993, Martinsen, 2005, Ramsdal, 2010, Aalen Leenderts, 2014). Jeg velger å ikke gå særlig dypt inn i den, men det jeg oppfatter som kjernen i problematikken, er hva slags kunnskap som skal vektlegges i omsorgsyrker. Martinsen stiller spørsmål ved om man ved å vektlegge eksistensielle temaer ut fra en livsfilosofisk tenkemåte hvor fortellingen står sentralt, vil få mer innsikt i bla. menneskers livsmot, livsglede, sorg og savn (Martinsen, 2005).

Styringsdokumenter legger stor vekt på utøving av skjønn og evne til refleksjon som grunnleggende i læreryrket. Haug (2013) begrunner det med at det har vært stor uenighet om hvordan empiri og teori skal tolkes og benyttes, og derfor problematisk å gi entydige retningslinjer for praktisk-pedagogisk arbeid. Læreren skal være reflektert, analyserende og autonom, og den viktigste rollen forskning og kunnskapsutvikling kan ha for kvalifisering i lærerutdanningen, er å gi ulike forståelser og tolkninger av pedagogisk praksis (Biesta, sitert i Haug, 2013, s. 72).

2.3 Profesjonell og pedagogisk identitet

I problemstillingen bruker jeg begrepet identitet, som i denne studien begrenses til å gjelde læreres profesjonelle og pedagogiske identitet. Profesjonell identitet sier noe om yrkesutøveres identifikasjon med yrket. Pedagogisk identitet er mer konkret og sier noe om læreres identitet knyttet til lærerrollen.

Praktikere har ofte en tilhørighet gjennom en sterk identifikasjon med et kunnskapsdomene (McDonald, gjengitt i Lahn & Jensen, 2008, s. 298). Det kan være en identifikasjon med eksempelvis faglig innhold, profesjonen eller arbeidet med mennesker. I tidligere studier av profesjonell identitet har man sett tradisjonelle forestillinger om lærerrollen, om sitt oppdrag, om elever og dannelse (Naeslund, 1991; Hargreaves, 1998; Chaib, 2000; Hartman, 2005; Linnèr, 2006; Irisdotter, 2006). Kvalifisering for profesjonell yrkesutøving handler om læring av kunnskaper, ferdigheter og om å identifisere seg med et yrkesfelt og identifisere seg selv som profesjonell utøver.

Profesjonell identitet er den personlige identitetsdanningen knyttet til yrkesutøvelsen. I kvalifiseringsprosessen blir det produsert forestillinger om seg selv i yrkesrollen. Profesjonell identitet kan forstås som mer eller mindre bevisste oppfatning av seg selv som yrkesutøver. Det handler

om selvpresentasjon av en yrkesrolle. Begrepet kan kun forstås normativt da det blir redefinert i lærerens møte med ulike praksisfelt (Heggen, 2008).

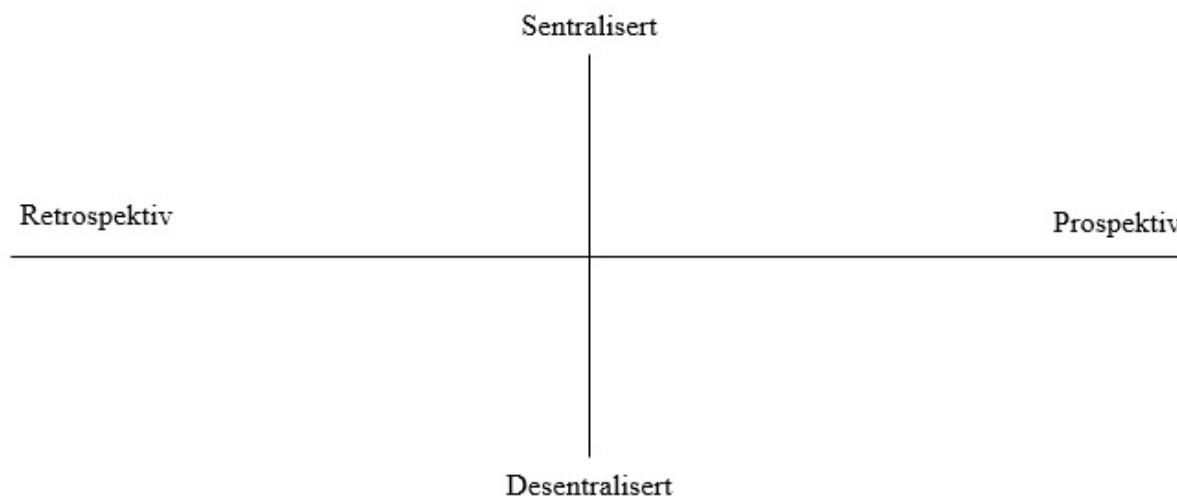
Ifølge Bernstein (2000) har mennesker et tvetydig forhold til sosiale rammer og grenser. Han mener utdanningsfeltet kan forstås som diskurser i stadig endring. Bernstein presenterer fire ulike pedagogiske identiteter:

- En retrospektiv pedagogisk identitet som er tilbakeskuende, bygger fremtid på fortidens perspektiver og representerer et klassisk konservativt syn. Identiteten kan være bygd på enten fundamentalistiske oppfatninger av religiøs eller politisk karakter, som vektlegger utdanning, oppdragelse og gode manerer. Denne identiteten kan sies å ha vært viktig ved for eksempel oppbygging av skolesystem og nasjonalbygging. Man kan fremdeles anta at den norske skolen fremdeles har elementer til å være tilbakeskuende.
- En prospektiv pedagogisk identitet som er fremtidsorientert, teknologisk, for økonomisk og kulturell forandring med innovasjon, nytenkning og fleksibilitet. Denne identiteten drives frem av nytenkning, og endringsaspektet står sentralt. Den prospektive identiteten er individorientert. Denne identiteten representerer de store sosiale reformer.
- En desentralisert markedspedagogisk identitet som har differensiering som overordnet prinsipp og er opptatt av tilbud og etterspørsel, konkurranse og fritt valg. Denne identiteten representerer en nyliberalistisk pedagogikk med en økonomisk og effektivitetsrasjonalitet. Her blir pedagogisk praksis tilpasset markedets behov.
- En desentralisert terapeutisk pedagogisk identitet³. Denne identiteten representerer profesjonell rasjonalitet og virksomhet basert på et integreringsprinsipp, erfaringsbasert kunnskap og utvikling av elevenes identitet. Identiteten er opptatt av å legge til rette for elevenes selvrealisering og kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling. Oppbyggingen av denne identiteten er utdanningspolitisk mer kostnadskrevenne enn de andre identitetsformene.

For å tydeliggjøre fremstillingen av de fire pedagogiske identitetene, kan de illustreres i en firefeltstabell som vist i Figur 2. I den øvre delen av figuren står *Sentralisert* som representerer statlig styring, under streken har man *Desentralisert* hvor staten har mindre kontroll og det kan sies at denne identiteten har større grad av autonomi.

³Bernstein (2000) bruker betegnelsen therapeutic pedagogic identity

Bernstein peker på grunnleggende endringer i læreres identitet på bakgrunn av om det er staten eller markedet som styrer skolen. På samme måte peker han på konsekvenser der ser om det er fagkunnskap eller allmenn sosialisering som skal være skolens viktigste oppgave (Bernstein, 2000; Beck, 2007; Hovdenak, 2000).



Figur 2: Firefeltstabellen, etter Bernstein hvor fire ulike pedagogiske identiteter er presentert (2000, s. 67; 2001 s. 179).

2.4 Personlig kompetanse

Vitenskapelig kunnskap er personuavhengig og profesjonsspesifikke teknikker, prosedyrer og metoder som til en viss grad eksisterer uavhengig av utøveren. Personlig kompetanse derimot er unik, personlig kunnskap uløselig knyttet til sin bærer og utvikles gjennom å utforske og utfordre erfaringer, verdier og tenkesett. Personlig kompetanse er nært knyttet til erfaringer, et resultat av bearbeidet livserfaring.

Personlig kompetanse kommer til uttrykk i læreres verdigrunnlag, menneskesyn og evnen til å få kontakt med elever. Ifølge Skau (2017) er utvikling av personlig kompetanse i altfor høy grad overlatt til tilfeldighetene og ildsjelene. Personlig kompetanse er ofte avgjørende for hvor langt en kan nå med teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter.

Det kan også dreie seg om interesse for fagene, interesse for de enkelte elevene, vilje til selv

å lære og engasjement i arbeidet for en bedre skole. Det er et uklart skille mellom hva en bør kunne skjerme som en del av privatlivets fred, og hva som er relevant i yrkesutøvelsen og rimelig å forvente i kompetanseoppbygging. Skau argumenterer for at lærere bevisst bør arbeide med sin personlige kompetanse, med den hensikt om at kvaliteten i lærernes forskjellighet skal bli bedre. Det vil også innebære å respektere og verdsette lærernes forskjeller.

Ved å arbeide med det personlige i klasserommet, åpnes det for en pedagogikk som gir rom for menneskets fantasi, drømmer og følelser. En slik pedagogikk sprenger grensene for den tradisjonelle skolastiske kulturen. Å arbeide med å utvikle personlig kompetanse betyr å forholde seg til egne og andres følelser. Økt rom for følelsesmessige uttrykk kan føre til at kontakten mellom lærer og elever blir mer personlig, variert og levende. Den nære kontakten kan bli mer engasjerende for både elever og lærere. Dette kan også oppleves som skremmende og intimt for andre (Skau, 2017).

2.5 Læreres holdninger

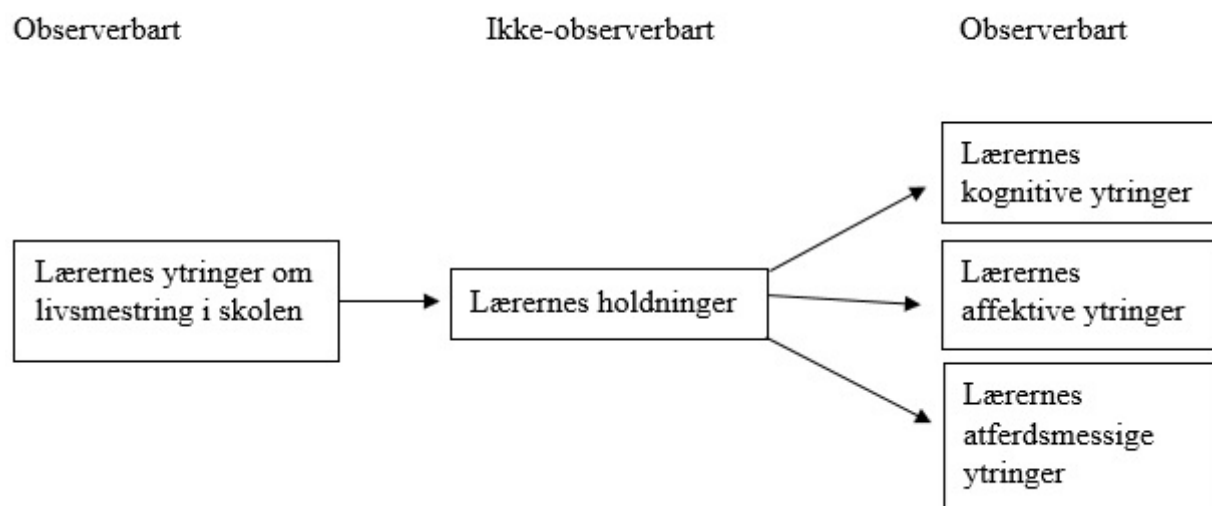
Med utgangspunkt i Raaheims (2019) forståelse av holdninger, presenteres ulike former holdninger kan komme til uttrykk hos lærere. Det belyses også utfordringer ved å undersøke holdninger som ikke er uttalte av personen selv.

Raaheims definisjon på holdning er: «En underliggende tendens til å tenke, føle og handle på bestemte måter overfor et bestemt fenomen, en bestemt hendelse eller bestemte objekter (personer)» (Raaheim, 2019, s. 169). Ifølge Raaheim menes underliggende at det er en egenskap ved individet som ikke andre kan observere direkte.

En persons holdninger lar seg ikke beskrive direkte, men kommer til uttrykk gjennom verbale ytringer og handlinger. På bakgrunn av en persons reaksjoner i ulike situasjoner trekkes slutninger om dens holdninger.

En måte å forstå holdninger på, er en trekomponentmodell, hvor holdning forstås som en kombinasjon av kognitive, affektive og atferdsmessige reaksjoner på en bestemt hendelse, fenomen eller objekt. Den affektive, følelsesmessige komponenten kommer til uttrykk i form av kroppslige/fysiologiske uttrykk. Den kognitive komponenten består av tanker som man får kjennskap til gjennom det personen sier at hun mener. Den atferdsmessige komponenten henspiller på det

personen faktisk foretar seg. For å kunne tolke lærernes holdninger, baserer jeg meg på det som er observerbart, vist i Figur 3:



Figur 3: Trekomponentmodellen. Inspirert av Eagly & Chaikens modell, i Raaheim, (2019, s. 167). Lærernes kognitive ytringer kan sies å omfatte det lærerne sier at mener, lærernes affektive ytringer er hva de føler og lærernes atferdsmessige ytringer er hva de faktisk gjør.

Holdninger er til forskjell fra meninger delvis preget av følelser og er rettet mot enkeltfenomener. Holdninger kan være positive og negative. Holdninger har en kunnskapsfunksjon, hvor man gjennom å gi uttrykk for visse holdninger, formidler noe om ens kunnskap eller mangel på kunnskap. Holdninger kan spille en viktig rolle sosialt hvor man identifiserer seg med dem som er like. Holdninger er med andre ord subjektive, definerende for hvem man er, og lært gjennom erfaring (Raaheim, 2019).

Når jeg i denne studien skal kartlegge lærernes holdninger, er det ifølge Raaheim viktig å være klar over at holdninger er sammensatte og det er ikke alltid overensstemmelse mellom de tre holdningskomponentene som vist i Figur 3. Mennesker har en tendens til å opptre annerledes enn det de vanligvis gir uttrykk for. En svakhet ved å spørre direkte etter holdninger, er at mennesker ikke nødvendigvis svarer oppriktig. Noen ganger vet en hva en bør svare, hva som er sosialt akseptabelt og svarer gjerne slik en føler det forventes. Dette går jeg nærmere inn på i Goffmans teori om selvpresentasjon. En annen svakhet ved å spørre lærerne direkte etter deres holdninger,

kan være at det kan skinne gjennom hva som er 'riktig' og 'galt' svar. Resultantene kan da bli at personens egentlige holdninger ikke blir kartlagt. Et annet aspekt er at mennesker ikke alltid har reflektert over hvilke holdninger de har.

Det kan være uoverensstemmelse mellom holdning og atferd, mellom det læreren tenker og føler om LINK og det man gjør. Raaheim forklarer uoverensstemmelsen som «en diskrepans mellom måten holdninger er målt på, og den atferden en utenforstående instans observerer og forholder seg til» (Raaheim, 2019, s. 184). Det en person gir uttrykk for at ville gjort i en bestemt situasjon, er ikke nødvendigvis det samme som det personen faktisk gjør (Raaheim, 2019). Det er altså ikke alltid slik at atferden gjenspeiler holdningene, eller at holdningene tolkes rett.

2.6 Selvpresentasjon

I forlengelsen av Raaheims forståelse av holdninger, hvor det kan være uoverensstemmelse mellom holdning og atferd eller at lærere svarer noe de tror er forventet, bruker sosiologen Erving Goffman (1959) begrepet selvpresentasjon. Goffman beskriver selvpresentasjon som en måte mennesker presenterer seg selv og sin identitet overfor andre.

Ifølge Goffman innehar mennesker ulike roller ut ifra hvilke situasjoner de befinner seg i. Goffman bruker en metafor fra teater for å belyse hvordan mennesker uttrykker selvet gjennom å innta ulike scener og roller. Han mener at den enkeltes handlinger er en form for opptreden for et publikum for å påvirke andres syn på seg. En presenterer seg på en måte som er gunstig for seg selv, hvor en skjuler enkelte sider ved seg selv og fremhever andre. Mennesker ønsker å vise seg fra sin beste side, og dette påvirkes ved å justere hvordan man fremstår. Det stilles også ulike forventninger til de ulike rollene (Goffman, 1959).

3 Metodologi

I dette kapittelet redegjøres det for studiens metodiske valg. Noen begrensende rammer var satt fordi studien er en del av et større forskningsprosjekt. Det som særlig virker styrende på avhandlingen er rammene for intervjuguiden og valg av datainnsamlingsmetode som var satt av RVTS og R-Bup. Basert på de metodiske valgene RVTS og R-Bup har foretatt, og hvilke tema jeg er interessert i å belyse i studien, har jeg som tidligere presentert formulert problemstillingen slik:

Hvordan kommer identitet og holdninger til livsmestring til uttrykk hos lærere som implementerer livsmestring i egen skole?

med følgende tre utdypende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: *Hvilke holdninger til livsmestring tydeliggjøres gjennom fokusgruppeintervju med lærere som implementerer livsmestring i egen skole?*

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan kommer profesjonell identitet til uttrykk hos lærere som implementerer livsmestring i egen skole?*

Forskningsspørsmål 3: *Hvordan kommer personlig kompetanse til uttrykk hos lærere som implementerer livsmestring i egen skole?*

Forskningsspørsmålene etterspør holdninger, profesjonell identitet og personlig kompetanse som kommer til uttrykk gjennom fokusgruppeintervju, noe som da gjerne ikke er uttalte holdninger, og tidvis ubevisste. For å kunne besvare forskningsspørsmålene vurderer jeg det som hensiktsmessig å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode, ettersom formålet i kvalitativ forskning er å øke forståelsen av sider ved informantenes dagligliv, fra deres perspektiv uten mål om å generalisere (Kvale & Brinkmann, 2015).

I studien analyseres datamaterialet i tråd med et kritisk realistisk perspektiv der jeg har valgt en metodisk tilnærming som vektlegger fortolkning av empirien. Kritisk realisme undersøker dypere underliggende dimensjoner (Alvesson & Skoldberg, 2008), som er hensiktsmessig når problemstillingen etterspør normative begreper som holdning, identitet og personlig kompetanse. Datamaterialet er innhentet gjennom fokusgruppeintervju av lærere. Kritisk realisme og metodologien utdypes i de neste underkapitlene. Denne retningen er valgt fordi kritisk realisme går dypere i fortolkningen og forsøker å avdekke implisitte og potensielt misledende antakelser (Burr, 2015). Retningen er også valg blant annet fordi LINK- prosjektet består både av kvantitativ og kvalitativ forskning, og fordi kritisk realisme kan forstås å være en retning som balanserer mellom kvantitative og kvalitative logikker (Denzin & Lincoln, 2005, Beck, 2013).

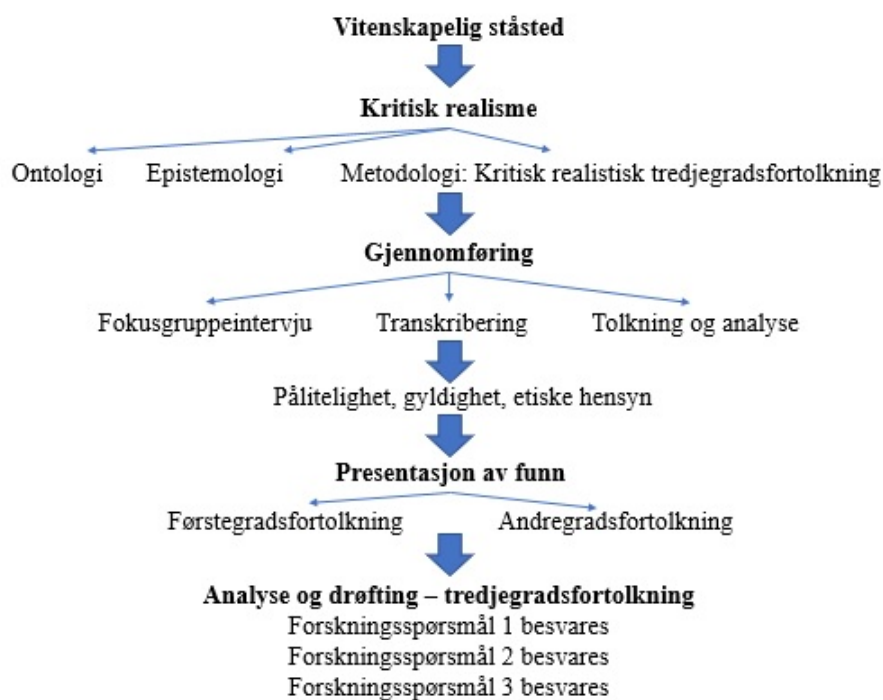
Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i situasjonsbestemte betingelser hvor situasjonen er med på å forme studien (Postholm, 2010). Ifølge Jacobsen (2015) er det naivt å tro at det er mulig å gå ut i verden og innhente data som *tabula rasa*⁴ -uten antakelser. Han argumenterer for en abduktiv

⁴Ubeskrevet tavle

tilnærming, hvor utgangspunktet er at all vitenskapelig tenkning starter med observasjoner, hvor noe overrasker og skaper spørsmål som fører til at arbeidet blir en problemløsende prosess (Jacobsen, 2015).

I analysearbeid av menneskers uforutsigbare verden, er det hensiktsmessig å bruke en dynamisk abduktiv tilnærming, da induktiv og deduktiv tilnærming fungerer best om man allerede kjenner til fenomenene som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). Abduksjon er en type resonnering som brukes i situasjoner med uvisshet når man trenger å forstå eller forklare noe (Kvale & Brinkmann, 2015), og som er en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri. I en pragmatisk, abduktiv tilnærming ifølge Jacobsen leter en etter sannsynlige beskrivelser og forklaringer (Jacobsen, 2015).

Kapittelet presenterer metoden som er brukt, gjennomføring og deretter presentasjon av funn, som analyseres og drøftes i tråd med metodologien. Oppbyggingen i kapittelet er lagt opp som vist i Figur 4.



Figur 4: Grafisk fremstilling av studiens fremgangsmåte, fra vitenskapelig ståsted til forskningspørsmålene besvares.

3.1 Vitenskapelig ståsted

Vitenskap kan defineres som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener, hvor de fleste vitenskapene er empiriske og kunnskap produseres i samspill mellom teori og observasjoner av virkeligheten (Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2002, Ringdal, 2013, Kvale & Brinkmann, 2015). Kravet til en vitenskapelig teori er at en kan skille sannhet fra mistak, det som er gyldig fra det som er galt, og fakta fra fantasi. Vitenskapelig kunnskap er ifølge Hirst avhengig av begrepsmessige skjemaer og kriterier for gyldighet og sannhet (Hirst, gjengitt i Dale, 2005, s. 65). Ettersom vitenskapelige fremgangsmåter er ladet med vitenskapsteoretiske forståelser, er det sentralt å redegjøre for vitenskapelig ståsted (Buch- Hansen & Nielsen, 2005).

På 1960-tallet oppstod positivismestriden, hvor objektiv forskning analysert ved hjelp av statistikk, ble kritisert. Det ble etablert moderne kvalitative metoder som i større grad baserte seg på forskerens subjektive forståelse og tolkninger av fenomener. Den kvalitative retning har i pedagogisk forskning utviklet seg til at begrep som refleksjon, relasjon, kontekst, tolkning, narrativ og diskurs står sentralt. I etterkant har imidlertid den kvalitative retningen blitt utfordret av nye argumenter til fordel for mer objektiv forskning. Sentralt i objektivitetsargumentene står retningen kritisk realisme. Skillet mellom dybde og overflate er sentralt i kritisk realisme (Beck, 2013). Kritisk realisme er det vitenskapelige ståstedet for denne studien.

3.2 Kritisk realisme

Kritisk realisme er basert på ideer til den engelske filosofen Roy Bhaskar, utviklet på 1970-tallet og kan sies å være et oppgjør med positivismen (Buch- Hansen & Nielsen, 2005). Kritisk realisme hevder at det finnes en verden uavhengig av mennesker og at det er dype strukturer i denne verden som kan representeres av vitenskapsteorier (Bhaskar, 2011; Alvesson & Sköldberg, 2008). Denne interessen for dypere dimensjoner er det som skiller kritisk realisme fra andre tradisjoner (Alvesson & Sköldberg, 2008). Kritisk realisme er kritisk fordi den forsøker å avdekke implisitte og potensielt misledende antakelser (Burr, 2015). «*Critical in this context refers to a transcendental realism that rejects methodological individualism and universal claims to truth*» (Denzin & Lincoln, 2005, s. 13). Med transcendental menes en virkelighet som går på tvers av en spesiell kontekst eller subjektiv forståelse, slik at det er en intersubjektiv forståelse. Intersubjektivitet betyr at det er enighet mellom flere mennesker fremfor en *sannhet* (Jacobsen, 2015). Det er altså ikke et mål i denne studien å komme frem til en sannhet, eller generalisere enkeltfenomener, men heller å forsøke å synliggjøre og belyse mer eller mindre skjulte uttrykk for holdninger, profesjo-

nell identitet og personlig kompetanse i lærernes ytringer.

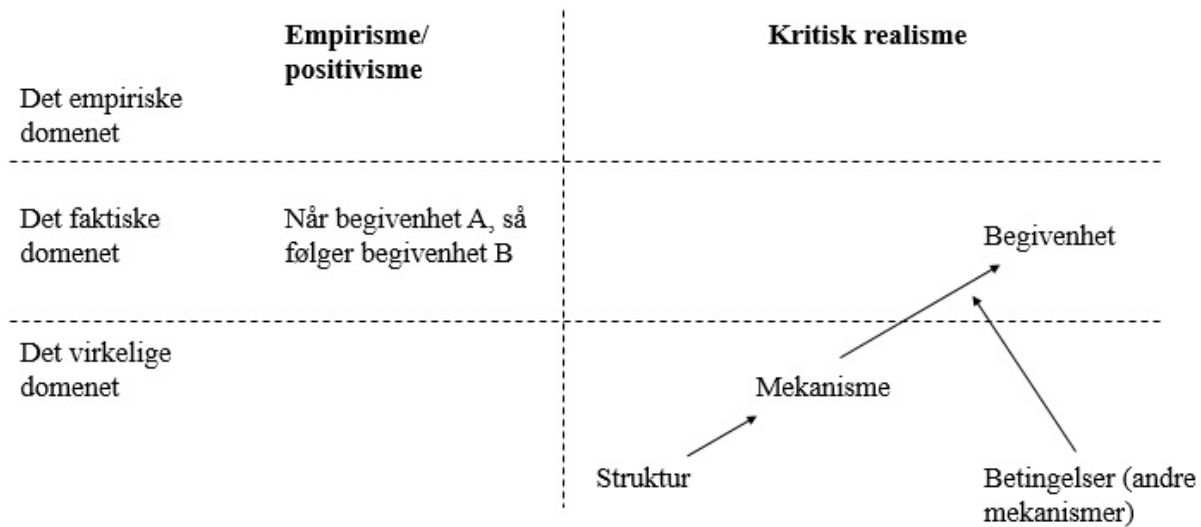
Metodologien i kritisk realisme anerkjenner ulike metodiske tilnærminger og kan ikke rettferdiggjøre én bestemt teori eller empirisk undersøkelse (Buch-Hansen & Nielsen, 2005).

Ontologi

Ontologi er teori om hva som eksisterer i verden og hvordan. En sentral ontologisk diskusjon står mellom realister og idealister. Diskusjonen dreier seg om hvorvidt den virkelighet vi mennesker lever i, eksisterer uavhengig av oss (Danemark, m.fl., 2002, Buch-Hansen & Nielsen, 2005). I motsetning til positivistene som kun opererer med ontologi, tar kritisk realisme utgangspunkt i at det vi erfarer ikke nødvendigvis representerer virkeligheten fullt ut. Det kan være årsaker til hendelser eller holdninger som ikke observeres. Målet med forskningen er derfor å fortolke seg frem til det bakenforliggende som potensielt har påvirkning men som ikke kommer eksplisitt til uttrykk i empirien (Sayer, 2000).

En hovedidé i kritisk realisme er at virkeligheten består av tre domener; det empiriske, det faktiske og det virkelige. I denne konteksten omfatter det empiriske domenet det informantene sier. Det faktiske domenet handler om de faktiske hendelsene, uavhengig av om vi erfarer dem. Det virkelige domenet omfatter det som kan produsere hendelser eller mekanismer, det jeg kategoriserer som holdninger og identitet (Danemark, m.fl., 2002, s. 20, Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 107). Det virkelige domene lar seg ikke umiddelbart erfare. Vitenskapens viktigste rolle er å avdekke strukturer og mekanismer på dette domenet (Buch-Hansen & Nielsen, 2005).

Vitenskap for en kritisk realist er forbundet med en bevegelse fra det empiriske eller det faktiske nivå til det virkelige nivå, idet fenomener på samfunnets overflate forsøksvis forklares ut fra uobserverbare mekanismer, strukturer og relasjoner (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Dette er skjematisk fremvist i Figur 5.



Figur 5: Figuren viser at i kritisk realisme har dyptliggende strukturer i det virkelige domenet innvirkning på det faktiske domenet, etter Buch- Hansen & Nielsen, (2005, s.27)

Epistemologi

Epistemologi er erkjennelsesteori og handler om hva vi kan vite om verden og hvordan. Et vesentlig element i kritisk realisme er oppgjøret med at empiriske realister konsekvent setter mennesket og menneskets sanseerfaringer i sentrum.

Bhaskar tar avstand fra det han beskriver som misledende retning som prioriterer epistemologien, dvs. spørsmål om hva vi kan vite og hvordan. Bhaskar kaller denne vektleggingen av epistemologien for ‘det epistemiske mistaket’⁵. Da blandes ontologien og epistemologien sammen, og Bhaskar påpeker at disse må holdes separat (Bhaskar, 2011, s. 13, Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 107).

3.3 Forskningsdesign

Kritisk realisme oppmuntrer til «att våga lyfta över och bortom empirin, att gå vidare till djär- vare, mer teoretiska analyser» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 121). Utgangspunktet for analyse i denne studien er en trippelhermeneutisk tilnærming hvor materialet fortolkes og analyseres i tredje grad. Alvesson og Sköldberg argumenterer for tredjegradsfortolkning som en informativ

⁵ Dette begrepet inkluderes også i oversettelse av epistemic fallacy til norsk

metodologi (2008, s. 518). En hermeneutisk tilnærming gir grunnlag for tolkninger på tre analytiske nivåer.

Førstegradsfortolkning konstaterer kun det en ser og hører, og i en intervjukontekst handler det ofte om informantens tolkning og selvpresentasjon. Dette kan være utfordrende fordi man alltid i større eller mindre grad er preget av bakgrunn og dermed aldri kan se eller gjengi verden nøyaktig slik informantene gjør.

Andregradsfortolkning innebærer fortolkninger av informantens forestillinger, ideer, vurderinger, motiv og tanker. Informantens forestillingsverden refererer til nåtidens forestillinger om fortidens 'faktiske' tanker og motiv.

Tredjegradsfortolkning er mine fortolkninger av handlingers eller uttalelsers skjulte eller underliggende betydning (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Tredjegradsfortolkning søker å avdekke skjulte sannheter eller underliggende betydning som ikke er erkjent og kanskje ikke kjent av informantene selv (Fangen, 2010). Fra et kritisk synspunkt kan man stille spørsmål ved undersøkelser i organisasjoner, hvor det ofte er positive ytringer som er overrepresenterte. Dem som intervjues er ennå i organisasjonen og Alvesson og Sköldbberg stiller spørsmål ved om det kunne tenkes at det hadde vært mer balansert med intervjuer av dem som har sluttet, pensjonert seg eller mislyktes (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 518).

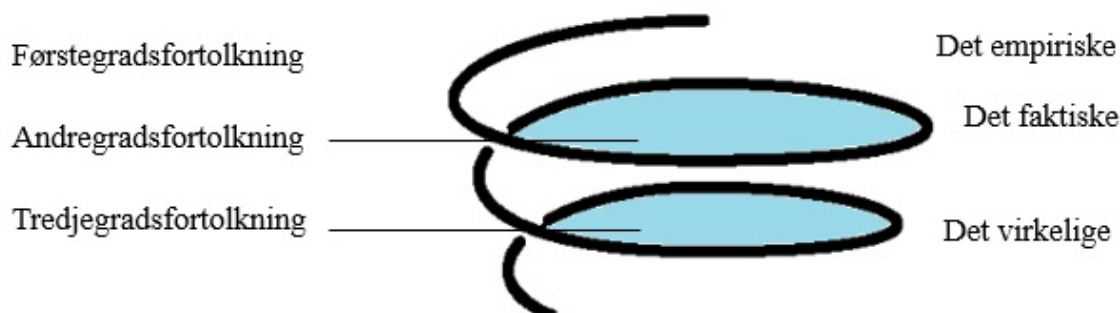
Ettersom forskningsspørsmålene er formulert slik at de ikke etterspør et spesifikt svar, men på hvilke måter holdninger, profesjonell identitet og personlig kompetanse kommer til uttrykk, gis det rom for tolkning. For å kunne tolke innenfor rammer som er i overenstemmelse med kritisk realisme, har jeg utformet en kritisk variant av hermeneutisk tolkning. Hermeneutiske fortolkningsformer tillater et legitimt fortolkningsmangfold og ikke en objektiv sannhet (Kvale & Brinkmann, 2017). Kritisk realistisk metodologi anerkjenner ulike metodiske tilnærminger, og jeg har derfor valgt tredjegradsfortolkning fordi jeg vurderte den som best egnet for å belyse forskningsspørsmålene.

Å velge en fortolkningsbasert tilnærming innebærer at det er lite hensiktsmessig å operere med én objektiv virkelighet. Jeg undersøker holdninger og identitet hos lærere, som er abstrakte fenomen og vil dermed være vanskelig å definere objektivt (Jacobsen, 2015).

Ifølge Sayer opererer naturvitenskapen i enkelhermeneutikk mens samfunnsvitenskapen opererer i dobbel- og trippelhermeneutikk. I de fleste analyser hvor mening skal bli forstått er det et hermeneutisk element i samfunnsvitenskap (Sayer, 2000, s. 17).

Trippelhermeneutisk tilnærming skiller seg fra klassisk hermeneutikk ved at den har en kritisk innfallsvinkel og er oppmerksom på det bakenforliggende, og ikke bare konstatering av det forskeren ser og hører. Metodologien må ikke forveksles med hermeneutikk som vitenskapsteori, ettersom det hermeneutiske i denne studien kun benyttes som et verktøy for tolkning. Trippelhermeneutisk tilnærming kan knyttes til kritisk teori, men jeg benytter meg kun av det kritiske aspektet av kritisk teori, som er et kritisk standpunkt til etablerte institusjoner, ideologier, interesser og identiteter i samfunnet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 348).

Trippelhermeneutikk tolker ikke bare deltakernes fortolkninger, men stiller seg kritisk til dem og leter etter skjulte agendaer og behov (Fangen, 2010), som er hensiktsmessig da forskningsspørsmålene etterspør holdninger, identitet og personlig kompetanse. Trippelhermeneutisk tolkning er det kritiske aspektet i studiens kritisk realistiske retning og jeg har derfor valgt å kalle metodologien *kritisk realistisk tredjegradsfortolkning*. Jeg har kombinert trippelhermeneutisk tolkning med de tre domenene i kritisk realisme. Dette har jeg valgt å illustrere i Figur 6 med en modell som er inspirert av Hoods fremvisning av trippelhermeneutikk:



Figur 6: Modellen illustrerer min kombinasjon av kritisk realisme og trippelhermeneutikk, som jeg har valgt å kalle *Kritisk realistisk tredjegradsfortolkning*, etter Hood (2012, s. 8).

Fortolkninger knyttet til det empiriske domenet forstås i denne studien som samsvarende med førstegradsfortolkning, som er det lærerne sier at de gjør, tenker og syns. Fortolkning knyttet til det faktiske domenet forstås her som andregradsfortolkning som er et forsøk på å kartlegge det faktiske, mens det virkelige domenet forstås som tredjegradsfortolkning og omfatter det som er skjult, bakenforliggende, behov eller agendaer. Spiralen henviser til hermeneutisk spiral.

En kritisk realistisk versjon av trippelhermeneutikk vil derfor i denne studien omfatte å:

- Reflektere og være åpen rundt eget ståsted
- Samle inn empiriske data med siktemål om å få frem læreres holdninger, profesjonell identitet og personlig kompetanse i møte med undervisningsprogrammet LINK
- Se rådata i lys av tre domener:
 - Det empiriske: Innsamling og funn (heretter førstegradsfortolkning)
 - Det faktiske: Tolkning av funn (heretter andregradsfortolkning)
 - Det virkelige: Tolkning av det bakenforliggende (heretter tredjegradsfortolkning)

Hvordan fortolkningsprosessen er blitt gjennomført i praksis vil bli nærmere beskrevet i neste kapittel, samt eksemplifisert i kapittelet som presenterer funnene.

3.4 Gjennomføring

Denne studien er som tidligere nevnt en del av et større forskningsprosjekt med prosjektittel «*Med livsmestring på timeplanen. En evaluering av skoletiltaket LINK*». Tematikken er livsmestring i skolen og RVTS sitt undervisningsopplegg LINK. Prosjektstart var 01.09.2017 og planlagt prosjektslutt er 31.12.2020. Den enkelte skole deltar kun i forskningsprosjektet i ett skoleår. Skoleåret 2017-2018 ble det gjennomført en pilotundersøkelse hvor tre grunnskoler i en større kommune tok i bruk LINK i undervisningen. De tre skolene ble involvert i prosjektet ved at de selv hadde oppdaget LINK og oppsøkte på eget initiativ RVTS med forespørsel om å få bruke LINK i undervisning, samt en innføring for lærerne. Denne studien bygger på datamateriale fra tre fokusgruppeintervju av lærere tilsatt ved de aktuelle tre grunnskolene.

RVTS og R-Bup har brukt en pragmatisk tilnærming hvor det er benyttet fokusgruppeintervju

med lærere og elever og spørreundersøkelser for å svare på spørsmål vedrørende implementeringen av undervisningsprogrammet LINK. Lærere og elever deltok i en spørreundersøkelse⁶ i forkant og etterkant av utprøvingen av LINK skoleåret 2017-2018. I tillegg til spørreundersøkelse ble det gjennomført fokusgruppeintervju av elever og lærere som hadde brukt LINK. Disse fokusgruppeintervjuene ble foretatt av en gruppe masterstudenter ved Universitetet i Agder, deriblant meg. På tidspunktet vi masterstudenter ble involvert, var prosjektet søkt og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD, Vedlegg A og D), utprøvingen av LINK var gjennomført, og intervjuguiden var utarbeidet av forsker ved R-Bup i samarbeid med rådgivere fra RVTS. Intervjuguiden valgte de å gjøre enkel med tanke på å ikke være for styrende.

Utvalg

Det er gjort et strategisk homogent utvalg informanter av RVTS/R-Bup i samarbeid med rektorer ved skolene. Strategisk menes at informantene velges ut fordi de har egenskaper eller kvalifikasjoner som kan besvare problemstillingen (Thaagard, 2013, s. 60). Informantene som er valgt ut er lærere tilsatt ved et utvalg av skoler som har prøvd ut LINK og som har gjort seg erfaringer i varierende grad med hvordan det er å ha livsmestring på timeplanen. Det er stort sett kontaktlærere men også enkelte faglærere. Disse lærerne har vært mine informanter i studien. Antall lærere som var informanter i de tre fokusgruppeintervjuene, var mellom 4 og 9.

Fokusgruppeintervju

Gjennom intervju kan en få tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne fanget opp på andre måter (Postholm, 2010). Fokusgruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode hvor flere deltakere samles og diskuterer et relativt avgrenset tema med en leder og ordstyrer (Jacobsen, 2015). Fokusgruppeintervju er valgt for å få en diskusjon omkring temaet livsmestring og LINK blant lærere som har vært med i utprøvingsfasen. En fokusgruppe kan være med på å starte en tankeprosess der deltakerne bearbeider sine erfaringer i løpet av intervjuet (Jacobsen, 2015). Det skjer en fortolkningsutvikling, og dynamikken kan gi synergieffekter hvor samhandlingen produserer innsikt som sjelden eller aldri kan oppnås gjennom andre metoder (Stewart & Shamdasani, i Brandth, 1996, s. 155). Det er viktig at temaet passer for deltakerne og at det ikke er av for privat karakter, da deltakernes uttalelser også høres av de øvrige i gruppen (Brandth, 1996). Intervjuguidens spørsmål var avgrenset til å dreie seg om LINK og lærernes erfaringer, og lærerne stod fritt til å dele det de selv ønsket.

⁶Data fra spørreundersøkelsene har jeg hverken fått tilgang til eller har kjennskap til hva resultatene viste til.

En annen fordel med fokusgruppeintervju er at en kan få frem *hvorfor* deltakerne har et spesielt synspunkt, hvor de i gruppediskusjon må argumentere for sine synspunkter, og samtidig kan en se hvordan synspunktene utvikles i en diskusjon (Jacobsen, 2015).

Fokusgruppeintervjuene ved de tre deltakende skolene ble gjennomført som semistrukturerte intervju med en intervjuguide (Vedlegg B) som ble utformet i forkant og som fungerte som utgangspunkt i alle intervjuene. Vi var to til tre masterstudenter som gjennomførte intervjuene og temaet var begrenset til å gjelde lærernes erfaringer med LINK og samtale rundt tema livsmestring.

Spørsmål som ble stilt, utløste samhandling som stimulerte til idemyldring, tanker og minner. Informantene hjalp hverandre med å huske erfaringer, sjekket sine erfaringer mot andres og fikk med hverandres hjelp klargjort sine meninger, hvilket Brandth (1996) bekrefter som synergieffekt. Fokusgruppeintervju er egnet til å få tak i informasjon om forhold i hverdagslivet som informantene vanligvis ikke tenker eller samtaler om, og kanskje ikke har et gjennomtenkt eller artikulert forhold til (Brandth, 1996). Fokusgruppeintervju er hensiktsmessig for å få frem både samlende og motstridende oppfatninger (Befring, 2015, s. 76). Informantene i et fokusgruppeintervju tvinges til å være realistiske fordi de andre informantene har erfaringer med det samme undervisningsprogrammet og Brandth (1996) argumenterer for at informantene på denne måten validerer hverandre. Utfordringen med fokusgruppeintervju kan være at informanter svarer det de tror er den gjengse mening og ikke tør å utfordre denne meningen i gruppen (Brandth, 1996).

De tre intervjuene ble gjennomført i løpet av et tidsrom på en uke. Tilstede i tillegg til meg, var to medstudenter og informanter valgt ut av rektor ved de respektive skolene. Spørsmålene som jeg og mine medstudenter stilte, handlet om organisering av LINK-timer rent praktisk og andre evaluerende spørsmål om LINK, som for eksempel hva de syntes om arbeidet med LINK. Det var også andre spørsmål som handlet om lærernes håndtering av utfordrende situasjoner, hva de kunne tenke seg av støtte eksternt og internt, hvordan de opplevde elevene, om endringer og synergieffekter hos elevene.

Resultatet i fokusgruppeintervju er meget følsomt for makt og dominansforhold som potensielt kan utvikle seg i gruppene. Ifølge Jacobsen vil noen prate mye og kunne undertrykke andres synspunkter gjennom hersketeknikker som latterliggjøring og argumentering (Jacobsen, 2015). Jeg opplevde informantene overordnet som engasjerte i samtalen. Vi styrte samtalen i den grad at

vi ga ordet til hver informant etter tur, men ellers hadde vi en passiv rolle i samtalen. Noen lærere snakket mer enn andre, og noen hadde mer fremtredende fremtoning med tydelige uttalelser. Andre var mer tilbakeholdne. Stemningen var god, det oppstod tidvis latter blant informantene og diskusjoner hvor noen sa seg uenig eller fortalte om sin opplevelse. Jeg opplevde det som et rom for å si sin mening, et felles ønske om elevenes beste og noe frustrasjon over lærerrollen.

Transkribering

Første del av analysen er renskriving av data fra fokusgruppeintervjuene. Jeg brukte lydopptaker, men er dermed ikke sikret å registrere alt, da informantene i gruppeintervjuene til tider snakket samtidig og utydelig. Jacobsen (2015) påpeker at det er viktig å skrive ned refleksjoner og inntrykk en sitter igjen med like i etterkant av gjennomføringen. Dette for å reflektere over hvordan selve situasjonen kan ha påvirket innholdet. Dette kan være relevant for redegjørelse for studiens pålitelighet.

Transkribering av data vil si å overføre lydopptakene fra tale til tekst. Jeg transkriberte samtlige intervjuer kort tid etter intervjuene var gjennomført, mens det ennå var ferskt i minnet. Ved å transkribere åpner det for kontroll av data for andre som ønsker å se om tolkningene jeg har foretatt er gode nok (Jacobsen, 2015). Det transkriberte materialet resulterte i omtrent 35 sider.

3.5 Tolkning og analyse

Den kvalitative forskningsprosessen er preget av flytende overganger mellom innsamling og analyse (Thaagard, 2013, s. 120). Analyse av materialet foregår allerede fra første stund (Fangen, 2010), noe som er viktig å være bevisst særlig når jeg bruker tredjegradsfortolkning. Innholdsanalyse er basert på en antakelse om at det informanter sier i intervju, kan reduseres til et sett færre, overordnede og meningsfylte kategorier (Krippendorf, sitert i Jacobsen, 2016, s. 207). Det sentrale blir dermed å finne relevante kategorier og fylle dem med mening (Jacobsen, 2015). Tolkning og analyse kan ses som to sider av samme prosess, fordi materialet ikke kan beskrives og kategoriseres uten samtidig å tillegges en mening (Thaagard, 2013, s. 37). Min rolle er todelt hvor jeg både har en rolle som datainnsamler som gjennomfører fokusgruppeintervjuene, og rollen som forfatter av denne studien hvor jeg tolker og analyserer gjennomgående i prosessen.

Mengden datamateriale fra tre fokusgruppeintervju kan være overveldende, og det er viktig å ha en klar tanke om hvordan det skal analyseres (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001).

Ettersom studien har en abduktiv tilnærming, hadde jeg en pragmatisk fremgangsmåte idet jeg jobbet meg gjennom materialet.

Den vanligste formen for dataanalyse er koding, som innebærer å knytte nøkkelord til et tekstsegment (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg benyttet meg av dataprogrammet NVivo 12 Pro i kodingsprosessen. Jeg hadde på forhånd av fokusgruppeintervjuene ikke generert noen klare kategorier. Etterhvert som jeg ble kjent med materialet gjennom intervjuene og transkriberingsprosessen, definerte jeg noen kategorier. Deretter gikk jeg gjennom all transkripsjon og opprettet koder der det var behov. Jeg satt da igjen med omkring 30 koder. Det var ikke alle kodene som var relevante for problemstillingen. Jeg valgte derfor å ekskludere data som sentrerte seg rundt LINK's mål, konkret om de ulike verktøyene, innholdet i undervisningsopplegget, den enkelte skoles praktiske organisering og skolens individuelle sosiale mål. Deretter tok jeg utskrift av de gjenstående kodene med referansene for å få et fysisk overblikk. Koding fører ofte til kategorisering som innebærer at uttalelser blir redusert til noen få enkle kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228).

Mitt største valg var at jeg skilte mellom dem som av ulike grunner uttrykte at de var motiverte til arbeidet med LINK, og dem som av ulike grunner uttrykte det jeg har kalt for motstand til arbeidet. Dette valget har lagt føringer for hvordan jeg videre har tolket datamaterialet. Dette er bare en mulig tolkning, og kunne nok vært tolket og forstått på en annen måte. Selv om noen uttrykket skepsis eller stilte spørsmål ved arbeidet med livsmestring, trenger det ikke tolkes som at de er motstandere til dette arbeidet, men at det heller muligens dreier seg om faglig eller personlig usikkerhet.

3.6 Studiens pålitelighet

Alle forskningsprosesser har feil, svakheter og manglende presisjon. Målet er ikke å unngå slike feil, men å redegjøre for hvilke mulige svakheter som er knyttet til resultatene (Jacobsen, 2015). Å undersøke pålitelighet er en kritisk vurdering av om studien er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). De som undersøkes, påvirkes av undersøgeren, samtidig som undersøgeren påvirkes av de relasjonene som oppstår i datainnsamlingsprosessen. Konteksten for datainnsamlingen kan påvirke resultatene. Gruppeintervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass som kan sies å være til dels en naturlig kontekst, men noe kunstig da de ble intervjuet av eksterne sammen med kollegaer (Jacobsen, 2015). Intervjuene ble gjennomført på møterom ved skolene, noe som nok påvirket resultatene. I det ene intervjuet var det to eksterne avbrytelser

hvor noen kom inn i rommet og henholdsvis serverte kaffe og spurte etter en kollega. I et annet intervju var det en informant som kom for sent og som førte til at vi måtte vente i omtrent ti minutter før vi startet.

I fokusgruppeintervju kan de påvirke hverandre, skjule seg bak andres synspunkter, bli påvirket av maktdynamikk, intervjuernes fremtoning, holde tilbake uttalelser av frykt for å skille seg ut, skjemmes eller andre sosiale faktorer. En annen faktor som kan ha påvirket, var at vi intervjuere ikke var helt nøytrale, men kunne oppfattes som representanter for RVTS da intervjuene var på oppdrag fra RVTS og de hadde stått for planleggingen og organiseringen av intervjuene.

En annen trussel mot påliteligheten er dersom registreringen og analyseringen av data er slurvete gjennomført. Det kan dreie seg om unøyaktig gjengivelse av intervjuene eller tilordning av enheter i kategorier som ganske tilfeldig (Jacobsen, 2015). For å sikre materialet, tok jeg lydopptak av samtlige intervjuer. I tillegg noterte jeg underveis i intervjuene inntrykk, kroppsspråk som skilte seg ut og andre faktorer jeg ble oppmerksom på. Deretter transkriberte jeg materialet og hørte gjennom opptakene for å se til at jeg hadde skrevet riktig. Der det ikke var mulig å høre nøyaktig hva informantene sa, har jeg valgt å ekskludere, fordi jeg ikke tar noen sjanser på å gjette meg frem til hva dem sa. Det gjaldt et fåtall ord.

Når enheter plasseres i en bestemt kategori fremfor en annen, vil det alltid være et element av skjønn (Jacobsen, 2015). Denne fasen synes jeg var utfordrende fordi det var flere kategorier som passet flere sitater. Jeg tok da noen valg på det jeg synes passet mest. Der jeg opplevde at kategoriene ikke passet, opprettet jeg en ny, helt til jeg var gjennom alt materialet.

3.7 Metodens gyldighet og relevans i studien

Gyldighet vil si hvorvidt studien undersøker det den er ment å skulle undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Det skilles mellom intern og ekstern gyldighet. Intern gyldighet går på hvorvidt jeg har dekning i empirien for de konklusjoner jeg trekker, om resultatene oppfattes som riktige. Utgangspunktet er et ønske om å beskrive holdninger og identitet, som ikke er direkte observerbar. Faktorer som spiller inn på studiens gyldighet er hvorvidt informantene har gitt en sann beskrivelse av virkeligheten, hvorvidt min gjengivelse og fortolkning er riktig og om funn og konklusjoner, gjenspeiler en virkelighet.

Ekstern gyldighet går på om resultater fra et avgrenset område er gyldige også i andre sammenhenger, altså om kunnskapen om lærernes holdninger ved de aktuelle skolene er generaliserbare til å gjelde andre kontekster. Generalisering er vanskelig å få til med kvalitativ tilnærming fordi det som regel undersøkes noen få enheter som er trukket ut for et spesielt formål (Jacobsen, 2015). Informantene i studien er valgt ut fordi de har erfaring med LINK, og det er vanskelig å si noe om hvorvidt deres erfaringer og holdninger er representative for andre lærergrupper som er kjent med LINK, og i liten grad lærere som ikke er kjent med LINK.

Et kritisk syn på mine fortolkninger er viktig for å sikre studiens gyldighet, særlig med en kritisk realistisk retning. Mitt perspektiv på emnet som studeres, bør redegjøres for (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279).

Mitt utgangspunkt var noe ukritisk, men gjennom arbeidet med studien har jeg fått et mer nyansert bilde på konsekvensene av implementeringen av livsmestring i skolen, særlig for lærerne. Jeg erfarte at jeg var farget av å ha hatt en datainnsamlende rolle, hvor min tolkning hadde begynt allerede i intervjufasen. Jeg hadde ett inntrykk av at blant annet kategorien *Hjemmets ansvar* var dominerende, men da jeg så oversikten (Tabell 1; Tabell 2) av antall referanser på de ulike kategoriene, ble jeg oppmerksom på mine 'briller', hva jeg hadde blitt oppmerksom på, men som kanskje ikke var representativt i dette tilfellet. Jeg forholdt meg til alt datamaterialet og plasserte alle utsagn i kategorier.

En måte å sikre gyldighet kan være å vise transparens på hvordan jeg har tolket og hvordan jeg forstår de ulike kategoriene. I kapittel 4 har jeg vist eksempler med direkte sitater fra lærerne i de ulike kategoriene. I kapittel 5 viser jeg med tabeller en oversikt over kategoriene opp mot forskningsspørsmålene.

3.8 Etske hensyn

Et grunnleggende kjennetegn ved forskning er at man er åpen om sine metoder og derved gjør arbeidet tilgjengelig for kritikk. Innen kvalitativ forskning er ofte fortolkning en del av forskningsprosessen hvor det studeres ytringer. Forskjellige metodiske og teoretiske tilnærminger kan åpne for ulike tolkninger av samme materiale, og studien gir derfor muligheter for flere gyldige alternative tolkninger. Objektiv tolkning av menneskelige ytringer kan være utfordrende, men det finnes noen fallgruver og etiske hensyn. Det er derfor viktig å redegjøre for hvordan egne verdier

og holdninger kan påvirke valg av tema, kilder og tolkninger (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, forkortet NESH, 2016). Valg av tema livsmestring i skolen er basert på min faglige og personlige interesse. Jeg er positiv til at livsmestring er et aktuelt tema i skolen.

Ytringene til deltakerne inngår i en kontekst som må kunne redegjøres for (NESH, 2016). Et etisk aspekt i studien er at konteksten for datainnsamlingen er kompleks. Det er ikke bare jeg og mine medstudenter som intervjuer som påvirker deltakerne ved å være tilstede. Deltakernes kolleger er også til stede, noe som også kan påvirke dem til å begrense uttalelsene sine, fremme enkelte sider ved seg selv jf. Goffmans (1959) selvpresentasjonsteori eller være mer tilbakeholdt ettersom noen tar mer plass i fokusgruppeintervju enn andre.

Som Jacobsen (2015) også påpekte kan konteksten for datainnsamlingen påvirke resultatene. Jeg som datainnsamler startet allerede i intervjufasen min tolkningsprosess. Førstegradsfortolkning er en presentasjon av informantenes ytringer, mens andregradsfortolkning er mine fortolkninger. I denne prosessen har det vært utfordrende å skille førstegrads- fra andregradsfortolkning, i og med at jeg underveis i prosessen kategoriserte.

Den største etiske utfordringen i studien er at jeg i analysen tredjegradsfortolker, som er mine fortolkninger og forsøk på å avdekke bakenforliggende holdninger, identitet og personlig kompetanse, som i utgangspunktet kan sies å være skjult eller ikke direkte uttalt av lærerne selv. Dette er en etisk utfordring fordi informantene ble verken informert om denne vinklingen eller har vurdert om fortolkningen er riktig oppfattet. Jeg har likevel valgt å ikke validere mine fortolkninger med informantene fordi temaene holdninger, pedagogisk identitet og personlig kompetanse er begreper som ikke nødvendigvis er reflektert eller bevisst hos informantene, og fortolkningene er utelukkende basert på lærernes ytringer. Jeg har forsøkt å sikre påliteligheten og gyldigheten ved å i stor grad bruke direkte sitater fra intervjuene. Det kan være årsaker til hendelser eller holdninger som ikke kommer til uttrykk (Sayer, 2000), og det kunne vært nyttig og interessant å utforske dette sammen med informantene. Det kan også være at det ikke er noen spesielle årsaker til lærernes holdninger, og at jeg tolker mer enn det som er det virkelige domenet.

En annen etisk utfordring er at det var satt noen rammer av RVTS og R-Bup, blant annet for innhold og utforming av intervjuguiden og valg av datainnsamlingsmetode. Intervjuguiden har dermed ikke en kongruent sammenheng med problemstillingen og forsknings spørsmål for denne

studien, som kan tolkes som en svakhet i studien.

Forskning skal være uavhengig og fri, og jeg har gjennomgående hatt et bevisst forhold til at studien ikke skal være oppdragsforskning fra RVTS. Jeg har vært bevisst på å ikke holde tilbake noen funn eller fremheve noen, men forsøkt å vise mangfold. Andre etiske retningslinjer er krav om konfidensialitet, anonymitet og frivillig deltakelse (Vedlegg C). Det er kun jeg som har hatt tilgang til lydopptak og transkriberingsmaterialet, som vil bli slettet ved oppgavens innlevering Juni 2019. Informantene ble informert om deres mulighet til å trekke seg fra studien når som helst og informert om at det var frivillig å delta. Selv om samtlige informanter har samtykket til å la seg intervju og delta i studien, er det relevant å nevne at deltakelsen er initiert av rektorene ved skolene. Man kan dermed stille spørsmål om deltakelsen kan sies å være helt frivillig (NESH, 2016).

4 Presentasjon av funn ved første- og andregradsfortolkning

Tredjegradsfortolkning er som nevnt tolkning på tre nivåer, hvor førstegradsfortolkning kun er en presentasjon av det som har blitt sagt, andregradsfortolkning er mine fortolkninger og deretter tredjegradsfortolkning er mine tolkninger av skjulte eller underliggende betydninger. I dette kapitlet presenteres første- og andregradsfortolkninger av materialet, mens det i kapittel 5 tredjegradsfortolkes. Denne fortolkningsmetoden brukes fordi det er et mål i studien om å synliggjøre og belyse mer eller mindre skjulte uttrykk for holdninger, identitet og personlig kompetanse. Jeg ønsker med dette å gå bakenfor kun en konstatering av det lærerne sier.

Utgangspunktet for studien har vært en undring over hvilke holdninger og identitet lærere har til livsmestring i skolen, og hvordan det kommer til uttrykk. Etter å ha analysert materialet, valgte jeg ut det som jeg oppfattet handlet om holdninger, profesjonell identitet og personlig kompetanse. En klar tendens i materialet var at det var et skille mellom dem som av ulike grunner var positive til livsmestring i skolen gjennom undervisningsprogrammet LINK, og dem som av ulike grunner var skeptiske. Inspirert av Skarpenes skille mellom menneskeorienterte og fagorienterte lærere, har jeg valgt å kalle de to kategoriene for *Endringsmotiverte* og *Endringsmotstandere*. Valg av disse begreper er valgt av praktiske årsaker, og det ligger ikke noe dypere mening i det enn at jeg tolket dem som henholdsvis motiverte for endring og som uttrykte en form for motstand mot endring. Endring i denne sammenheng er at livsmestring er kommet inn i skolen som et pålagt tema, initiert av rektorene ved de tre skolene. *Endringsmotiverte* kan ses i lys av Bernsteins

(2000; 2001) prospektive identitet som blant annet er fremtidsorientert, for kulturell forandring, nytenkning og fleksibilitet. Også Bernsteins identitet er endringsmotivert hvor endringsaspektet er sentralt. *Endringsmotstandere* kan ses i lys av Bernsteins (2000; 2001) retrospektive identitet som er tilbakeskuende, som bygger fremtid på fortidens perspektiver og som er konservativ og vektlegger blant annet utdanning og oppdragelse.

Innenfor de to hovedkategoriene *Endringsmotiverte* og *Endringsmotstandere*, endte jeg til slutt opp med noen underkategorier som er ment å være representative for datamaterialet og som kan belyse forskningsspørsmålene. Noen av kategoriene er basert på begreper eller temaer inspirert fra teorikapittelet, mens andre er kun basert på empirien. Kategoriene er inspirert av Bernsteins identiteter, samt noen kategorier som ikke er beskrevet i teorien. Kategoriene jeg endte opp med var som følger:

Endringsmotiverte:

- Gøy
- Personlig engasjement
- Relasjonsorienterte
- Praksisorienterte
- Elevorienterte

Endringsmotstandere:

- Hjemmets ansvar
- Manglende kompetanse
- Utarbeidet av annen profesjon
- Ansvarliggjøring
- Nytt og flyktig

Jeg vil i dette kapittelet legge frem funn som viser disse tendensene. Relevante sitater vises i kursiv for å eksemplifisere funnene. Det er ikke et mål i studien om å generalisere, men kunne si noe om lærernes holdninger, identitet og personlige kompetanse.

4.1 Første- og andregradsfortolkning av funn

Materialet som presenteres er innhentet gjennom fokusgruppeintervjuene av lærere tilsatt ved de tre deltakende skolene. Førstegradfortolkning er kun en presentasjon av informantenes tolkning av virkeligheten og lærernes selvpresentasjon, mens andregradsfortolkning er mine fortolkninger av informantenes tolkning og ytringer. Jeg opplevde det som nevnt utfordrende å ha klare avgrensninger mellom første- og andregradsfortolkning, i og med at jeg underveis kategoriserer. Ifølge Alvesson & Sköldbberg (2008) kan man ikke se eller gjengi informantens tolkning av verden fordi man i større eller mindre grad er preget av egen bakgrunn. I dette kapitlet presenteres derfor en blanding av første- og andregradsfortolkning, mens i neste underkapittel presenteres mine tolkninger i tabeller (Tabell 1; Tabell 2).

I kapitlet presenteres informantenes selvpresentasjon, det vil si hva informantene har ytret i fokusgruppeintervjuene. Jeg deler inn funn etter de tre forskningsspørsmålene som omhandler henholdsvis informantenes holdninger, profesjonelle identitet og personlige kompetanse.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke holdninger til livsmestring tydeliggjøres gjennom fokusgruppeintervju med lærere som implementerer livsmestring i egen skole?

I kapitlet presenteres ytringer som jeg mener uttrykker læreres holdninger til livsmestring i skolen. Det deles det inn etter trekomponentmodellen om lærernes kognitive -, affektive -, og atferdsmessige ytringer. Den kognitive kategorien omfatter det lærerne *sier* at de mener om livsmestring. Denne kategorien er størst, og presenteres først.

Læreres kognitive ytringer

I forlengelse av trekomponentmodellen (Figur 3), følger jeg Raaheims (2019) inndeling av holdninger. Jeg kan kun forholde meg til det som er observerbart, nemlig lærernes ytringer. I første omgang presenteres kognitive ytringer. Holdninger kan være positive og negative, og i første omgang tar jeg for meg dem som uttrykker motivasjon for å arbeide med livsmestring i skolen, deretter dem som gir uttrykk for en viss motstand til arbeidet med livsmestring.

Endringsmotiverte

Personlig engasjement

Flere deltakere uttrykte et personlig engasjement, og en informant snakket om viktigheten av at

det er samsvar mellom hva de lærer elevene om livsmestring, og hvordan de selv handler og ytrer seg:

“Jeg tror jo på at når det kommer til atferd at veien om hjertet ikke er så dum å gå. For at det skal skje en forandring, at ikke vi bare står å messer ‘du skal egentlig være sånn og sånn’. ‘Det er ikke lov å gjøre sånn og sånn’. Vi må jo gjøre det i tillegg”.

Holdninger ifølge Raaheim (2019) er en persons underliggende tendens til å tenke, føle og handle overfor et fenomen. En deltaker uttrykte en endring i hvordan de tenkte om elevers utgangspunkt:

“Alle har jo ikke samme utgangspunkt for å kunne klare å oppføre seg slik som vi gjerne ønsker. Og vi driver jo med tilpasset opplæring i alle andre fag, så egentlig er det litt rart at vi ikke har gjort det før. Jeg føler dette er en måte å drive tilpasset opplæring mtp det sosiale og i samspill med andre”.

En annen deltaker fortalte om sitt utgangspunkt i møte med elevene:

“Å ta høyde for at ingen er jo slemme for å være slemme. Det handler jo ofte om at man har det vondt inni seg på et eller annet vis. Også prøve å ta det med rota i stedefor å bare gå i overflaten, (...) der syns jeg grunntanken i LINK er veldig bra og nyttig for oss i skolen, tenker jeg”.

Flere deltakere ga uttrykk for at de likte å arbeide med livsmestring og flere begrunnet hvorfor:

“Jeg syns det er god støtte. Det er veldig fine temaer som tas opp. Det gir grunnlag for å reflektere videre selv da. Og at en tenker at når man forholder seg til det, så får man mye som handler om følelseslivet til ungene”.

Relasjonsorienterte

Noen lærere trakk frem viktigheten av relasjonsarbeid, særlig i arbeid med livsmestring:

“Det er en time som skaper mye relasjoner, men du må også ha relasjoner og plass for å kunne drive dem”.

“Men så føler jeg og at en lærers jobb er jo relasjonsbygging og relasjonskompetansen den har. Og det kan nok være at den blir positivt støttet av LINK. Men den må liksom være iboende i læreren, ellers fungerer ingenting”.

Praksisorienterte

Flere av deltakerne var orienterte rundt hvordan livsmestring ble arbeidet med i praksis. En lærer uttrykte:

“Når vi jobber med sånne emner som dette, uansett om det hadde vært LINK eller ellers, så må det ikke være noe vi gjør 'enda en ting”.

Flere nevnte at det kunne oppleves som tidkrevende med livsmestring på timeplanen, når elevene delte av sine erfaringer, selv om de sa de synes det var viktig:

“Og jeg synes ikke vi skal avvise de heller på det. For det er verdt å ta tak i”.

En annen deltaker uttrykte at undervisningsprogrammet hadde lettet arbeidet:

“Det er lettere for oss å ta tak i det her, og gjøre noe som vi opplever som, at det blir bra da, kanskje. Med det opplegget som er laget. At da har vi i hvert fall en start inn i det vi jobber med sosial og emosjonell kompetanse. Hadde vi ikke hatt LINK så tror jeg det hadde vært mye vanskeligere”.

Eleveorienterte

På alle de tre deltakende skolene uttrykte lærere stor omsorg og interesse for elevene. Flere lærere var opptatt av den enkelte elev:

“Vi har også veldig åpent klassemiljø hos oss. Du kan stille hva som helst av spørsmål og ingen ler eller ingenting er galt. Det tror jeg har med den åpenheten å gjøre. At man har snakket om veldig mange temaer. Ingenting er liksom tabu og ingenting er rart eller feil”.

Aksept og åpenhet for elevene gikk igjen hos flere av lærerne:

“Jeg tror de får styrket selvbilde sitt og de får vite at, vet du hva, det er faktisk helt vanlig. Også når vi ikke er konkrete på hva de skal prestere, men at vi faktisk hjelper dem å senke skuldrene”.

En lærer fortalte sin opplevelse av elevene i arbeid med livsmestring:

“Jeg synes ofte at den rollen som den enkelte elev har ble kanskje ennå mer tydelig i sånne LINKktimer. De som er glad i å snakke om seg selv og følelser, de er veldig på. De som ikke er det, er kanskje ennå mer anonyme. De blir ennå mer seg selv”.

Noen drøftet også elevene som gruppe i møte med livsmestring:

“Da blir de mer sammenknyttet og tåler hverandre mer. Så det synes jeg er veldig bra”.

“For har du et trygt sted å være så er det lettere å lære. Og når vi da jobber med klassemiljøet og enkeltindivider på den måten, så vil jo det være en veldig positiv ting”.

Endringsmotstandere

Noen deltakere ga uttrykk for det som kan tolkes som negative holdninger til livsmestring i skolen.

Hjemmets ansvar

På den ene skolen var det noen lærere som kommenterte at de synes det var utfordrende at livsmestring kom inn i skolen:

“For egentlig så er jo dette normal oppdragelse. Veldig mye. Hvordan man omgås andre mennesker ikke sant. Hvordan man lever med andre og med seg selv. Og det har vi snakket litt om i forhold til vår foreldregruppe. Det kan være litt utfordrende, for skal skolen ta over? Hvor mye skal skolen ta over? De begynner i barnehagen når de er ett år, liksom. Hva skal igjen være skolens rolle? Blir sosial og emosjonell kompetanse et eget fag? Da er det ikke så veldig mye mer igjen til foreldrerollen, tenker jeg”.

Det ble også fortalt om hendelser som har skjedd blant elevene utenfor skolen:

“Det som skjer på skolen, det må vi ta på skolen. Det som skjer hjemme, det må de ta hjemme tenker jeg. Litt sånn”.

Videre sa informanten at foreldrene overlot flere type konflikter til skolen:

“For i dagens samfunn der livet er ekstremt hektisk, så blir det fort at det må skolen ta, selv om det har skjedd hjemme. Vi hadde senest en konflikt som hadde skjedd i en bursdag, som ikke har noe med skolen å gjøre (...) så blir det et skoleproblem. Så det er jo en samfunnsutfordring”.

Manglende kompetanse

Lærere på samtlige skoler uttrykte at de kunne trengt mer kompetanse i arbeid med livsmestring.

Noen deltakere sa at det var et vanskelig fag å tilpasse:

“Det er jo et vanskelig fag å tilpasse. For du har jo ikke forskjellige undervisningsmetoder eller forskjellige oppgaver eller forskjellige ting som de holder på med”.

En annen lærer sa seg enig:

“Ja det er mye lettere hvis du har en mattebok så kan du gi en mattebok på et lavere nivå. Så kan de regne med de oppgavene. Du kan på en måte ikke gi de en lettere konflikt å løse. Det blir veldig vanskelig å tilpasse”.

Flere lærere etterspurte eksplisitt mer kompetanse for egen del:

“Hvis vi har god kompetanse selv og har god kjennskap til de ulike planene som ligger på LINK, så blir liksom motivasjonen til å gjennomføre det mye større og. Evnen til å klare å gjennomføre det”.

“Hvis en skole skal løftes, så må det være mange som kan det”.

En lærer sa også at hun ikke stod for alt i undervisningsopplegget:

“Dette er jo et ekstra fag i seg selv. Det er mye å sette seg inn i. Og jeg må innrømme at jeg føler ikke alltid at jeg har overskudd til å gå inn i alt det som jeg ikke helt står for, og jeg kan ofte føle litt sånn, hva er veien videre, hva fører dette egentlig til”.

Ansvarliggjøring

Kategorien Ansvarliggjøring viser til det lærerne beskriver som begrensende for deres handlingsfrihet⁷. En av deltakerne ga uttrykk for at undervisningsopplegget opplevdes som noe pålagt:

⁷Etter Molanders beskrivelse i kapittel 2.2

“Jeg har aldri sett på det som en kreativ time, nå skal jeg gjøre noe spennende. For da tror jeg det suger veldig mye energi. Men hvis du ser på det som at det er noe du skal gjennomføre, akkurat som vi lærer å pugge gangetabellen på et vis. Altså du følger et visst system. Da er det ikke en byrde”.

Nytt og flyktig

Lærere ved to av tre skoler ytret at de hadde manglende eller mindre tro på fokuset på livsmestring i skolesammenheng, at det var veldig i tiden og at dette undervisningsopplegget kunne oppleves som noe nytt og flyktig:

“Når jeg ser utover på elevflokkene, så syns jeg at jeg ser stadig at en får elever som det er flere utfordringer med. Og jeg kan ikke si at jeg har flere redskaper å møte dem med, eller at ting har blitt noe bedre etter at vi begynte å jobbe med sosial og emosjonell kompetanse. Hvordan skal man måle det, hvordan skal man måle for å vite hva som virker. Vanskelig”.

En annen lærer sa:

“Jeg har følt på det mer og mer i det siste. Når du snakker og snakker med eleven, gir dette noe endring i det hele tatt liksom?”.

Dette med at det ser ut til at elevene har flere utfordringer, ble også kommentert av en annen lærer:

“Små konflikter blir gjerne kjempestore, for de skal prate om alt, liksom”.

Flere lærere uttalte at de ikke så de store forskjellene etter arbeidet med LINK:

“Kan vi se at vi nå har fått et annet resultat enn det vi hadde i fjor før vi begynte med dette? Det tør ikke jeg med hånden på hjertet si (. . .) Men om det har gjort en veldig stor forskjell fra de andre årene jeg har vært lærer, det kan jeg ikke si”.

Lærernes affektive uttrykk

Gøy

Noen lærere fortalte om at de dramatiserte ulike følelser ved å sette opp rollespill som de fremførte for elevene og at lærerne syntes det var gøy:

“Så har det jo vært ganske gøy å planlegge for I vil alltid gjøre dramatiseringer, for hun vet det er det verste jeg vet. Så vi har hatt det ganske morsomt med å dramatisere følelser. (latter)”.

Lærernes atferdsmessige uttrykk

Gøy

Atferdsmessige uttrykk for holdninger hos noen lærere var at de fortalte at det var dem som lagde rollespill, og ikke elevene:

“Ja det er vi lærere som lager rollespill”.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan kommer profesjonell identitet til uttrykk hos lærere som implementerer livsmestring i egen skole?

Her presenteres funn i de samme kategoriene som i forskningsspørsmål 1, der det er representert.

Endringsmotiverte

Personlig engasjement

Flere ga uttrykk for at de identifiserte seg med innholdet i LINK:

“Dette traff meg rett og slett. Og siden da så har den tredelte hjernen hengt et eller annet sted der jeg kan se den”.

“Ja og da lever det videre hos dem som er engasjerte selv”.

Relasjonsorienterte

Flere deltakere beskrev seg selv som yrkesutøver og hva de vektla. Også her var det flere som var opptatt av relasjonen til elevene:

“Hvis man bruker ikke akkurat bare LINK, men hvis du bruker den tilnærmingen i møte med elever sånn all over, så tror jeg det har mye å si for relasjonen”.

Praksisorienterte

Lærere fra samtlige skoler ga uttrykk for at de var orienterte rundt praksisen av LINK og deres arbeid. Flere sa at LINK hadde forenklet deres oppgave:

“Jeg synes jo at oppgaven for meg som lærer har vært lettere når vi har brukt LINK, for vi har hatt en bank som vi kan gå til på nettet”.

“Absolutt en fordel at du bare kan hente den PowerPointen ned, i stedet for å inn å lage en, det synes jeg er veldig enkelt”.

Deltakerne snakket om deres tilegning av ferdigheter og kunnskap og at de likte strukturen, plukket av det faglige innholdet de synes var relevant og ellers fulgte samme logikk og gjorde det til sitt eget:

“Vi har brukt den nettsiden litt som en vanlig lærebok da. At du henter ideer og sånne ting derfra, så kan du mikse og trikse litt. Så jeg er enig i at noen av PowerPointene er bedre enn andre, det er noen som fungerer bedre. Men det vet man jo ikke alltid før man får testet ut. Men man kjenner jo klassen og elevene sine, så da tar man litt styring og fjerner noe, legger til noe. Så jeg tenker at det er et hjelpemiddel, det er som en lærerveiledning i et annet fag. Det er fint å ha å se på, og få ideer”.

Et annet aspekt som ble trukket frem av en deltaker, var at det kunne bli ulike utfall ut ifra hvilke lærer som hadde LINK-timen:

“Hvis du har to lærere som styrer dette og gjerne ikke er så strukturert, så er det to totalt forskjellige utfall på hvordan det blir tatt opp i klassen og hvordan det blir behandlet (...) For det handler litt om å få de samme beskjedene på den sosiale biten på hele skolen”.

Eleveorienterte

Lærere på samtlige skoler ga uttrykk for å være opptatt av elevenes utbytte av undervisningsprogrammet:

“Hos oss så har de nok blitt mer åpne etterpå, for man tar jo opp en del problematikk og spørsmål. De er veldig åpne hos oss. Og jeg lar de få stille alt det de vil i de timene. Og alle temaer vi har”.

“Så en utrunder dem til det man har lyst å utruste dem til”.

En deltaker snakket om skolens tilnærming:

“Men vi er jo en skole der man ser alle elevene som sine og har samme fokus på regler og samme fokus på at vi skal jobbe med disse tingene som samarbeid og empati, og det tror jeg har mye å si”.

Endringsmotstandere

Mangel på kompetanse

Flere av lærerne ga uttrykk for at de synes det var vanskelig å lære elevene om LINKs temaer, da de manglet kompetanse:

“Ja dette er jo snakk om kompetanse i forhold til sosial og emosjonell kompetanse. Det har jo ikke de fleste av oss hatt på lærerskolen når vi ble utdannet. Jeg vet ikke hvor mye det er av det nå heller. Og en sånn tretrinnet forelesning av en psykolog eller en som er god, det er bra, men det er ikke nok. Så her trenger vi mye mer kompetanse, vi lærere altså. For å kunne gjøre denne jobben her godt”.

“Hva er samarbeid, hva gjør vi i konfliktsituasjoner og med barn som kanskje ikke har selvinnsikt? Det er jo supervanskelig å lære de. Å se seg selv fra utsiden og hvordan de påvirker andre”.

Utarbeidet av annen profesjon

Et annet aspekt ved implementeringen av undervisningsprogrammet som ble kommentert av lærerne, var at det var utarbeidet av en annen profesjon, og ikke lærere:

“Men der føler jeg nok og at det nesten er lettere å snakke med andre lærere enn RVTS nødvendigvis. Få snakket med flere psykologer, og det er ikke alltid at de vet hvor skoen trykker i skolen. Så det er ikke alltid nødvendigvis RVTS sin oppgave, tenker jeg. Det kan like gjerne være skolen”.

En deltaker var tydelig på at det bør utarbeides av lærere:

“Eventuelt når de utarbeider flere ting som de skal legge ut på RVTS sine sider, at det utarbeides da av lærere. Ikke utarbeides av andre men av de som faktisk jobber med det, da. Det kan være lurt tror jeg. Der kunne man jo også trinndelt, nivå delt de forskjellige mer”.

Ansvarliggjøring

Lærere ved to av skolene ga uttrykk for at implementeringen av undervisningsprogrammet LINK var noe de var pålagt.

“Vi er forpliktet på det. Også har vi fått det overordnede tema av sosiallærer. Så de neste seks ukene da er det empati”.

“Jeg føler folk gjør det fordi de skal gjøre det. Folk skjønner hvorfor de skal”.

Noen fulgte opplegget mer slavisk:

“Ja vi tenkte nok bare at vi skulle gjøre som vi fikk beskjed om på det kurset, så vi har holdt oss veldig til den oppskriften da, hvis du kan si det sånn. Og fulgt veldig slavisk de ukene, og lagt det opp etter det, egentlig”.

Flere andre deltaker derimot fortalte at de ikke fulgte undervisningsopplegget nøyaktig:

“Vi har tatt når det brenner mest, vi”.

“Vi har ikke forholdt oss til den strukturen på timen, det her med musikk og dette med å dele positiv opplevelse. Vi har mer gått rett på tema”.

Nytt og flyktig

Flere lærere ga uttrykk for at de ikke så den store forskjell mellom LINK og andre ordinære tiltak:

“Vi har andre ting vi kan bruke for å nå samme mål. Men jeg bruker mye LINK da”.

“For det er jo ikke som om vi ikke har jobbet med dette før. Det er bare at det har blitt strukturert på en annen måte enn før”.

Enkelte deltakere mente det var nok en ting de måtte få inn i en ellers hektisk hverdag:

“For det kan være litt ‘årh, det var det i morgen, stemmer’. At det bare blir en ting i tillegg. Men at det vil være lettere hvis man hadde laget en årsplan slik om i de andre fagene”.

En annen sa seg enig med at det ble lagt mye på dem:

“Det bare pøser på”.

Forskningsspørsmål 3: Hvordan kommer personlig kompetanse til uttrykk hos lærere som implementerer livsmestring i egen skole?

Her presenterer jeg uttalelser hvor lærerne selv forteller om egen personlig kompetanse, enten når de bruker den i møte med elevene, eller hva de mener om å bruke personlig kompetanse i skolen.

Endringsmotiverte

Personlig engasjement

Flere av deltakerne viste personlig engasjement i arbeidet med livsmestring:

“Ja, vi jobber jo med mennesker og mennesker har det ganske likt og sliter med veldig mange av de samme tingene, og jeg opplever at de svarene som RVTS har på hva folk synes er vrient, er ganske riktige. Og matcher det virkelige liv, og da har jeg lyst å fortsette å jobbe med disse emnene. Og da er fortsatt link med stadige forbedringer et godt arbeidsredskap. For meg”.

Noen lærere fortalte at de brukte seg selv og sin livserfaring i LINK-timene:

“Og det er vel der jeg selv er mest åpen, og forteller om ting jeg har opplevd. Og det tror jeg har hjulpet dem til å både skape relasjon til meg og blant elevene. Og den delekulturen på det personlige nivået har blitt bedre på grunn av det”.

“Jeg merker at når jeg tar eksempler fra mitt liv, så synes de det er så gøy. Da blir det i hvert fall stille i gruppen”.

Relasjonsorienterte

Noen lærere fortalte at når de brukte sin livserfaring, hadde elevene lettere for å dele fra sine liv og at denne delekulturen hadde positiv innvirkning på relasjonen mellom lærer og elever:

“Veldig god relasjon til veldig mange av elevene på grunn av det”.

En annen lærer fortalte hvordan hun arbeidet med relasjoner i klasserommet:

“(..)at jeg som lærer ofte må hjelpe de å veilede dem, de skjønner at jeg vet at du ikke er slem når du gjør slik. Jeg vet at det skjer fordi du er stresset. Akkurat som det gjør noe med vår relasjon, bare at jeg har formidlet det til dem”.

Praksisorienterte

Mange av deltakerne var opptatt av å snakke om hvordan de konkret brukte undervisningsprogrammet i klasserommet:

“Bevissthet er det rett å slett. For det er jo egentlig ikke så masse nytt. Vi har det jo ett sted, men nå har vi fått det i system. Og det synes jeg er veldig bra å det å få navn til det. Det å få en forpliktelse til at det skal vi faktisk huske på”.

“Vi har brukt PowerPointene ganske mye og snakket om de følelsene, at de finnes. Så det har jo vært ganske lett å forberede til, egentlig. Det har ikke vært så vanskelig. Men noen ganger så tar bare timene en annen vending enn det vi hadde planlagt, men det gjør jo ingen verdens ting”.

En annen deltaker uttrykte betydningen av erfaring i arbeid med livsmestring:

“Mange av disse tingene nytter det ikke å lese seg til, det må erfares”.

“Også deler jeg såpass mye av meg selv i den ene klassen, men jeg får ikke gjort det i den andre klassen, gjerne. Og de deler gjerne ikke i det hele tatt, så det blir, man får ikke frem samme bilder”.

Eleveorienterte

Noen lærere trakk frem viktigheten av å tilpasse undervisningen til den enkelte elev:

“Og da er det jo viktig å ha tilpasset opplæring for dem, og snakke en til en. Jeg tenker disse temaene er veldig viktig å snakke en til en med de som sliter. For da kan du bruke eksempler så de forstår”.

En lærer fortalte at hun hadde tilpasset undervisningen til en elev, og at han nå klarte å uttrykke seg på sin måte i møte med denne læreren:

“Så vi har jo en relasjon der at han nå endelig kan få vist hvordan han har det inni seg, på en litt annen måte. Det gjør jo at han stoler mer på meg, at vi har fått en måte å prate på”.

Flere sa seg enig i viktigheten av å tilpasse og konkretisere:

“Og være litt mer konkret på ting på hvordan kan du vise empati i friminuttet. Eller hvordan viste du empati når du var på fotballbanen. For jeg tror ungene må få det litt ned slik at det er en del av deres hverdag. Enn å ha det der oppe”.

En lærer fortalte at hun hadde gjort seg noen erfaringer med at de yngre elevene bare leste de store følelsene, og derfor trengte korrigerende om de misforstod hverandre:

“Jeg tenker det at vi selv ser og forstår oss på andre, å ja du så at han var sint. Jeg så at han var noe annet. At de lærer at du kan tolke ting forskjellig. For du tenker jo at han ser sint ut, da tror alle at han er sint. Men det er jo ikke sånn det er”.

En annen lærer snakket om viktigheten av å tåle barnas følelser og følelsesuttrykk:

“Ja og jeg tror det gjør noe med dem når de opplever at de blir tålt. Hvis de har en ryggsekk som er vanskelig å bære, at de kjenner at det er okei å være meg selv om jeg har fått den tunge lasten med seg. At de tåler det. Det er vel det de ikke har opplevd hjemme da, hvis de har det slik”.

Endringsmotstandere

Manglende kompetanse

Ikke alle hadde vært med på introduksjonskurset til undervisningsprogrammet:

“Det som har vært mest utfordrende for min del, er at jeg ikke har vært med på oppstarten av det, så jeg har ikke hatt det LINKkurset. Så jeg har måtte finne ut ting mer selv. Og brukt det gjerne litt mer delt. Brukt det når jeg har følt at jeg har trengt det ut ifra hva slags tema. Andre ganger så har jeg ikke helt visst hvordan jeg skal bruke LINK, og gjerne heller bare brukt egne eksempler på det”.

Manglende kompetanse ble også kommentert av flere lærere som hadde vært på introduksjonskurs, men som ikke synes det var nok:

“Jeg synes at dette er jo et tema som krever mye av oss. Av kunnskap og litt sånn. Skulle virkelig hatt ett eller to sånne foredrag av en psykolog inn for kollegiet. Sånn skulle vi hatt mye mer av. Vi må kunne dette skikkelig selv. Så jeg tenker at det hadde vært supert å få løftet inn kollegiet for vår egen del, før vi skal undervise i det. Som andre ting vi skal undervise i, så må vi ha kunnskap selv først. Det føler jeg at det er veldig individuelt”.

“Nå hadde jeg nettopp om skam. Så kan det være litt vanskelig å sette ord på selv. Da har jeg muligheten til kjapt å sette meg inn i det uten å måtte søke på nettet eller lure på om det er riktige kilder”.

Ansvarliggjøring

Noen ga uttrykk for at temaene kunne føles fremmed og noe pålagt:

“Det som jeg har kjent på som stresser meg, det er alt det dillet ut forbi som ikke er meg i det hele tatt. Det står litt ‘begynn sånn, gjør sånn, gjør sånn’ også tenker jeg nei. Det har jeg ikke vært noe særlig begeistret for”.

En annen deltaker sa at det ikke alltid var så enkelt å legge opp til en samtale i klassen:

“Andre ganger så føler jeg at det er veldig krav til at man skal ha en samtale i klassen, og da må jeg gni meg litt i hode for å finne ut hvordan jeg skal legge opp denne samtalen her. Så har de kanskje hatt noe teoretisk i timen før, og da klarer man ikke holde den samtalen så lenge”.

4.2 Andregradsfortolkning av funn

Andregradsfortolkning er mine fortolkninger av informantenes fortolkninger av deres forestillinger, ideer, vurderinger, motiv og tanker. Informantenes forestillingsverden refererer til 'nåtidens'⁸ forestillinger om fortidens 'faktiske' tanker og motiv (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Jeg bruker andregradsfortolkning som det faktiske domenet, jf. kritisk realistisk forståelse. Det faktiske domenet handler om at hendelser foregår uavhengig av om vi erfarer dem. Funnene kan tolkes på flere måter, men jeg har forsøkt å presentere funnene tydelig ved å konkretisere i tabeller for å vise hva som faktisk kom frem.

Tabell 1 og 2 viser de to hovedkategoriene *Endringsmotstandere* og *Endringsmotiverte*. Tabellene er ment for å gi en indikasjon på omfanget av de ulike kategoriene. Tabellene viser hvilke skoler, henholdsvis skole A, B og C, som er representert i de ulike kategoriene. Noen kategorier er jevnere representert, for eksempel manglende kompetanse, som gjaldt alle skolene. Andre kategorier viste seg å kun gjelde for en skole, for eksempel hjemmets ansvar gjaldt kun skole A. Antall referanser gir en indikasjon av omfanget i de respektive kategoriene, hvor noen er mer omfattende enn andre. Tallene i parentes viser til antall referanser.

Tabell 1 viser *Endringsmotstandere* hvor hjemmets ansvar kun er representert ved skole A, mens manglende kompetanse er gjeldende for lærere ved samtlige skoler. Manglende kompetanse har kommet til uttrykk i det jeg har kategorisert som dreier seg om henholdsvis holdninger, profesjonell identitet og personlig kompetanse. At LINK er utarbeidet av en annen profesjon, har jeg kategorisert som å dreie seg om lærernes profesjonelle identitet. Noen kategorier var større representert enn andre. I *Endringsmotiverte* var de største kategoriene Nytt og flyktig og Manglende kompetanse.

I Tabell 2 vises *Endringsmotiverte* med kategoriene Gøy, Personlig engasjement, Relasjonsorienterte, Praksisorienterte og Elevorienterte. Det er store forskjeller mellom antall referanser på de ulike kategoriene, slik som Gøy som har to referanser, mens Elevorienterte har 45 referanser.

⁸Nåtiden refererer til tidspunktet fokusgruppeintervjuene ble gjennomført.

Tabell 1: Tabellen viser til referanser som er *Endringsmotstandere* representert ved de ulike skolene, henholdsvis skole A, B og C. I parentes vises antall referanser.

| Endringsmotstandere | | | | | |
|--------------------------|-----------------|----------------------|-------------------------------|-------------------|-----------------|
| Kategori | Hjemmets ansvar | Manglende kompetanse | Utarbeidet av annen profesjon | Ansvarlig-gjøring | Nytt og flyktig |
| Holdninger | Skole A (3) | Skole A, C (6) | | Skole A (2) | Skole A, B (6) |
| Profesjonell identitet | | Skole A, C (7) | Skole A, C (3) | Skole A, B (2) | Skole A, C (9) |
| Personlig kompetanse | | Skole A, B (7) | | Skole A, B (6) | |
| Antall referanser totalt | 3 | 20 | 3 | 10 | 15 |

Tabell 2: Tabellen viser til referanser som er *Endringsmotiverte* representert ved de ulike skolene, henholdsvis skole A, B og C. I parentes vises antall referanser.

| Endringsmotiverte | | | | | |
|--------------------------|-------------|-----------------------|---------------------|--------------------|--------------------|
| Kategori | Gøy | Personlig engasjement | Relasjonsorienterte | Praksisorienterte | Eleveorienterte |
| Holdninger | Skole C (2) | Skole B, C (8) | Skole B (2) | Skole A, B, C (6) | Skole A, B, C (12) |
| Profesjonell identitet | | | Skole A, B (6) | Skole A, B, C (14) | Skole A, B, C (18) |
| Personlig kompetanse | | | Skole A, B (6) | Skole A, B, C (18) | Skole A, B, C (15) |
| Antall referanser totalt | 2 | 8 | 14 | 38 | 45 |

5 Tredjegradsfortolkning

Ettersom målet for studien er å fortolke seg frem til holdninger, profesjonell identitet og personlig kompetanse hos lærere som implementerer livsmestring i skolen, bruker jeg kritisk realistisk tredjegradsfortolkning for å komme nærmere det som ikke lar seg umiddelbart erfare. Et vesentlig element i kritisk realisme er et oppgjør med at empiriske realister setter menneskets sanseerfaringer i sentrum (Alvesson & Sköldberg, 2008). Ifølge Sayer (2000) opererer naturvitenskapen i førstegradsfortolkning, mens samfunnsvitenskapen opererer i andre- og tredjegradsfortolkning. Det oppmuntres til å løfte over og bort fra empirien og analysere teoretisk (Alvesson & Sköld-

berg, 2008). For å unngå 'det epistemiske mistaket' som Bhaskar (2011) kaller det, søker jeg derfor etter dypere strukturer utover kun konstatering av informantenes ytringer. Dette skillet mellom dybde og overflate er som nevnt sentralt i kritisk realisme (Beck, 2013).

Funnene diskuteres og fortolkes i lys av forskningsspørsmål og studiens teoretiske rammeverk. I tillegg til fortolkning, søker jeg i tredjegradsfortolkning etter lærernes uttalelsers skjulte eller underliggende betydning. Det er viktig å presisere at dette er mine tolkninger av det som kan være uttalelsers skjulte sannheter eller underliggende betydning. En abduktiv tilnærming som er benyttet i studien, leter etter sannsynlige beskrivelser og forklaringer (Jacobsen, 2015). Jeg konkluderer ikke med at det jeg presenterer her er en sannhet, men presenterer det jeg oppfatter som sannsynlige beskrivelser av tematikken. Kritisk realisme tar utgangspunkt i at det vi erfarer ikke nødvendigvis representerer virkeligheten fullt ut, og det er da interessant å se på dypere dimensjoner enn kun å forholde seg til det lærerne har sagt. Dette kapitlet er et forsøk på å tolke det virkelige domenet som ikke umiddelbart lar seg erfare, men en tolkning av det som kan være bakenforliggende for lærernes ytringer. Jeg tar dermed et metaperspektiv på funnene og drøfter hovedtendensene presentert i første- og andregradsfortolkningen.

Mye av det som kommer frem i fokusgruppeintervjuene med lærerne, samsvarer med Ogdens (2015) elementer knyttet til implementering av nytt undervisningsprogram. Et element i kritisk realisme er et kritisk standpunkt til etablerte institusjoner, ideologier, interesser og identiteter på makronivå (Alvesson & Sköldbberg, 2008). En kritisk vinkling i studien er det Ogden (2015) presenterer som en svakhet ved programvirksomheten, at den i liten grad er integrert i skolens aktiviteter. Nye undervisningsprogram initieres ofte av eksterne instanser. Som en lærer sa: 'Det er ikke alltid at de vet hvor skoen trykker i skolen'. Dette ser også ut til å gjelde LINK, som er et undervisningsprogram utarbeidet av RVTS og R-Bup, som kan sies å representere en annen profesjon, nærliggende psykologien. Dette kan ses i lys av Bernsteins (2000; 2001) sentraliserte markedspedagogiske identitet som er opptatt av tilbud og etterspørsel, konkurranse og fritt valg. Både Stenhouse (2005) og Cronbach (1954) kritiserte psykologiens inntog i pedagogisk praksis.

Et annet element hos Ogden (2015) er det han mener kan føre til motstand mot endring. Motstand kan dreie seg om at det bryter med lærernes profesjonelle identitet, at undervisningsprogrammene er upraktiske, tidkrevende eller krever at lærerne tilegner seg ny kunnskap.

En annen motstand til implementeringen av LINK, var kategorien jeg har kalt for *Ansvarlig-*

gjøring som viser til det lærerne beskriver som begrensende for deres handlingsfrihet. Det ble blant annet uttrykket slik: 'Vi er forpliktet til det' og 'jeg føler folk gjør det fordi de skal gjøre det'. En annen sa at 'alt det dille (. . .) er ikke meg i det hele tatt'. Videre sa informanten at hun ifølge LINK skulle gjøre 'sånn og sånn' og at hun ikke var begeistret for det. Dette kan sies å være en beskrivelse av en sentralisert tilnærming med det som beskrives som detaljstyring.

Det kan stilles spørsmål ved lærernes handlingsfrihet i arbeidet med livsmestring ved bruk av et program som LINK. Et spørsmål som melder seg er om LINK kan tolkes som en trussel mot lærernes autonomi, at LINK bidrar til at lærernes autonomi blir illusorisk. Sett i lys av Molanders (2013) redegjørelse for ansvarliggjøring, kan LINK potensielt tolkes som en ansvarliggjøringsmekanisme. Andre lærere derimot ga uttrykk for at de hadde autonomi, og brukte skjønn, slik en lærer sa: '(. . .) da tar man litt styring og fjerner noe, legger til noe'.

En annen mulig innfallsvinkel er å se *Endringsmotstandere* og *Endringsmotiverte* i lys av Goffmans (1959) teori om at mennesker ønsker å presentere seg på en gunstig måte og Raaheims (2019) teori om at mennesker noen ganger svarer det som er sosialt akseptabelt. Det kan hende at lærerne til en viss grad fremhever sider ved seg selv som er gunstige for dem, og muligens undergraver sider de vil skjule. For dem som uttrykker motstand, kan det da tenkes at disse holdningene er dempet ned grunnet intervjukonteksten? I så fall kan det i realiteten være at motstanden mot å arbeide med livsmestring i skolen, er sterkere enn det som har kommet frem.

Lærerne er trolig i ulik grad trygge på temaet livsmestring, og dette kan blant annet tolkes i hvor godt de gir uttrykk for å tåle at undervisningen er uforutsigbar. Ifølge Ogden (2015) er det noen som har mer enn nok med egen undervisning. Flere lærere sa at det var vanskelig å tilpasse, mye å sette seg inn i, mangel på overskudd til å gå inn i 'det man ikke står helt for', krever mye av den enkelte, og ikke helt visste hvordan man skulle bruke LINK i undervisningen. Andre lærere derimot ga uttrykk for at de tålte uforutsigbarhet, med uttalelser som: '(. . .) noen ganger tar bare undervisningen en annen vending enn det vi hadde planlagt, men det gjør jo ingen verdens ting'. I henhold til Bernsteins prospektive identitet er endringsaspektet sentralt med stor grad av fleksibilitet. Denne informanten kan sies å representere en prospektiv identitet.

5.1 Forventninger til lærerne

Det kommer frem i studien en rekke forventninger som stilles. Skau (2017) påpeker at det for lærere er viktig å ha evnen til å være en pådriver for endring og tilpasse seg endringer som er pålagt av andre. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) skal skolen gi elevene kompetanse som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg og at temaene skal bidra til at elevene lærer å håndtere personlige og praktiske utfordringer. Det forventes fra RVTS (2017) at lærerne blant annet skal legge vekt på at det skal være hyggelig å delta, også når det arbeides med vanskelige tema. I tillegg skal samlingene være arenaer for å snakke sammen om viktige ting. Cronbach (1954) mener at lærernes verdier, følelser og overveielser er nødvendig i undervisning, mens Brandtzæg m.fl. (2017) trekker frem viktigheten av lærernes relasjonsarbeid og mentalisering. Lærere skal være omsorgspersoner og fagpersoner (Skarpenes, 2011), og styringsdokumenter legger stor vekt på utøving av skjønn og refleksjonsevne (Haug, 2013). Lærere skal være reflekterte, analyserende og autonome (Biesta, i Haug, 2013). I tillegg bør lærerne bevisst arbeide med sin personlige kompetanse (Skau, 2017).

Lærerne forholder seg tilsynelatende noe ulikt til forventningene som stilles. LINK-samlingene skal være arenaer for å snakke sammen om viktige ting, som kan sies å være diskutabelt og avhenger av hva som anses som viktig og mindre viktig. Noen lærere ga uttrykk for at det var mye snakking, men at de så lite endring. Som en lærer sa: 'Små konflikter blir gjerne kjempestore, for de skal prate om alt, liksom'. At læreren legger det frem som at det er elevene som ønsker å prate om 'alt', vitner om at læreren ikke er enig. Andre ga uttrykk for at de synes det var viktig å lytte til det elevene hadde å si. Det var altså ulikheter i hvor stor tro lærerne hadde på arbeidet med livsmestring.

Et behov som har blitt introdusert blant samtlige skoler i møte med forventningene, er lærernes behov for mer kompetanse om hvordan arbeide med livsmestring. Noen sa at det var vanskelig å tilpasse temaene i LINK, og at motivasjonen til å gjennomføre en LINK-time ville vært større dersom de hadde god kompetanse og kjennskap til temaene. En annen sa eksplisitt at sosial og emosjonell kompetanse var noe de fleste ikke hadde hatt i lærerutdanningen, og at kurs som de hadde fått, ikke var nok. Det er i samsvar med det Ogden (2015) påpeker, at korte innføringskurs ofte er utilstrekkelige for å beherske det nye materialet, og at lærere er opptatt av å få opplæring slik at de har nødvendige ferdigheter og kompetanse før ny praksis prøves ut.

En lærer snakket om skillet mellom hva som er hjemmets ansvar og hva som er skolens ansvar. Læreren mente at livsmestring dreide seg om 'normal oppdragelse' og at det burde være et skille på hva som skal forventes av skolen og lærerne, og hva som er foresattes ansvar. Dette utsagnet kan ses i lys av nevnte tidligere studier (eksempelvis Hartman, 2005), hvor man har sett tradisjonelle forestillinger om lærerrollen, sitt oppdrag, om elever og dannelse. Denne holdningen kan sies å være retrospektiv og fagorientert, og skiller seg fra prospektiv, som representerer endringsmotiverte lærere. Den retrospektive identiteten er konservativ og tilbakeskuende, som også kan sies om dette utsagnet.

5.2 Lærernes interesse for livsmestring

Interessen for å arbeide med livsmestring i skolen er varierende blant lærerne. Ifølge Skau (2017) kan personlig kompetanse komme til uttrykk gjennom lærernes interesse for fagene og for de enkelte elevene. Det er tydelige forskjeller blant de *Endringsmotiverte* og *Endringsmotstandere*.

En liten gruppe lærere ga uttrykk for at de syns det var gøy å arbeide med LINK og at de kunne bruke kreativiteten sin til å lage rollespill og fremføre det for barna.

Særlig den elevorienterte gruppen lærere ga uttrykk for at de interesserte seg for arbeidet med livsmestring. De uttrykket omsorg og interesse for elevene, oppmuntret til åpenhet og toleranse for hverandre. Noen lærere snakket om arbeid med det som kan tolkes som mentalisering, som ifølge Brandtzæg m.fl. (2017) er et viktig element for å oppleve livsmestring. Et eksempel er læreren som tilpasset undervisning til en elev og at han 'nå endelig kan få vist hvordan han har det inni seg (...)'. En annen lærer sa at de i arbeidet kom nærmere på barnas følelsesliv. Ifølge både Martinsen (2005) og Skau (2017) kan en slik pedagogikk åpne for større tilgang til følelsesliv og uttrykk. Et annet utsagn som kan sies å dreie seg om mentalisering, er læreren som lærte elevene empati i friminuttene. En annen lærer uttrykket at mentaliseringsarbeidet var utfordrende, særlig med elever som manglet selvinnsikt: 'Det er jo supervanskelig å lære de. Å se seg selv fra utsiden og hvordan de påvirker hverandre'.

Lærere som ytret motstand og mangel på interesse for arbeidet med livsmestring, begrunnet dette med blant annet at livsmestring er noe som tilhører foreldrenes oppdragelse og at det burde skilles mellom hva som er skolerelevant og ikke. Dette kan altså sies å representere den retrospektive identiteten. Noen ytret at de hadde manglende tro på LINK, mens andre syns det var krevende

og skulle holde samtalen i gang med elevene. Utsagn som tyder på mangel på interesse er at 'det bare pøser på' og 'vi er forpliktet til det'.

Løvlie (2005) kritiserte at kompetansemålene formuleres for å handle om å gjøre eller mestre noe, slik som livsmestring. Han stilte spørsmål ved om det ikke holdt å ha kjennskap eller innsikt i noe. På den annen side påpeker Brandtzæg (2017) at livsmestring ikke oppnås gjennom å undervise i det som fag, men at livsmestring nås blant annet gjennom styrking av relasjonen mellom lærer og elev.

5.3 Lærernes arbeid med relasjoner

Tidligere forskning viser til viktigheten av læreres relasjonsarbeid, særlig i tema som livsmestring (Brandtzæg m.fl., 2017; Evensen & Løvgren, 2018; Wubbels m.fl., 2016). Det viste seg også i arbeidet med relasjonsbygging at lærerne hadde ulik tilnærming. Noen uttalte at det er lærerens jobb å bygge relasjoner, og at det burde være iboende i læreren. En av lærerne fortalte at elevene fikk stille alt av spørsmål, og en annen var opptatt av at elevene skulle kjenne at de ble tålt. En annen lærer beskrev manglende redskaper for å møte elevene, mens en tredje beskrev et opplevd krav om at man skal ha en samtale, noe som kunne være utfordrende.

I arbeidet med relasjoner, vil jeg si at det viste seg å være to tilnærminger. Den ene var positiv og beskrev LINK som ressurssterkt og at undervisningsprogrammet lettet deres arbeid, mens en annen tilnærming var en motsetning. Enkelte lærere beskrev arbeidet med LINK som noe ekstra, noe som ble pålagt dem og som krevde noe av dem og deres relasjon til elevene. I forlengelsen av disse to tilnærmingene, blir jeg nysgjerrig på hva utgangspunktet i lærernes praksis var. Det kan tolkes som at dem som er positive til LINK har arbeidet med livsmestring i utgangspunktet, men at de nå fikk det systematisert, mens den andre gruppen i mindre grad arbeidet med livsmestring.

5.4 Forskningsspørsmål 1

Forskningsspørsmål 1 er: «Hvilke holdninger til livsmestring lydeliggjøres gjennom fokusgruppeintervju med lærere som implementerer livsmestring i egen skole?» Lærernes holdninger og atferd legger ifølge Wubbels m.fl. (2016) føringer for elevenes relasjoner til hverandre. Det er derfor interessant å undersøke lærernes holdninger. Ettersom holdninger dreier seg om enkeltfenomener, dreier kartleggingen av holdninger seg om lærernes holdninger til livsmestringsbegrepet i skolen.

En persons holdninger lar seg ifølge Raaheim (2019) ikke beskrive direkte, men kommer til uttrykk gjennom verbale ytringer og handlinger. Basert på lærernes ytringer har jeg trukket slutninger om lærernes holdninger. Motsetningene er tydelige, for eksempel er en holdning at relasjonsbygging må være på plass, og at dette må være iboende i læreren, mens en annen holdning er at dette bare er noe man skal gjennomføre som et hvilket som helst annet fag.

Deltakerne nevnte flere viktige forutsetninger for å lykkes i arbeid med livsmestring. Det ble nevnt at når elevene 'har et trygt sted å være så er det lettere å lære', at relasjonsbyggingskompetanse må være på plass og være iboende i læreren, og at livsmestringstemaer må tilpasses den enkelte elev. Å snakke om noe som er iboende, kan sies å være en desentralisert terapeutisk identitet hvor læreren innehar profesjonell rasjonalitet og autonomi. Noen ga uttrykk for at de synes det var naturlig å tilpasse og 'å ta det med rota', mens andre ga uttrykk for at det var vanskelig fag å tilpasse. Holdninger kan være positive og negative (Raaheim, 2019). I korte trekk presenteres det som oppfattes som negative holdninger til arbeidet med livsmestring, og deretter det som oppfattes som positive holdninger.

De negative holdningene som kom frem, var blant annet at livsmestring er hjemmets ansvar og normal oppdragelse, unaturlig at skolen skal ha ansvar for dette fordi det ikke blir mye igjen til foresattes rolle. Denne holdningen kan som nevnt beskrives som retrospektiv, hvor det vektlegges oppdragelse og gode manerer. Andre negative holdninger dreide seg om manglende kompetanse, at det var mye fagstoff som de måtte sette seg inn i, stod ikke helt for alt som LINK representerer, og manglende tro på LINK. En lærer sa at hun stadig så flere utfordringer blant elevgruppen, mens en annen sa at små konflikter blir kjempestore. En lærer sa at dersom man bare følger et visst system så arbeidet med livsmestring ikke blir en byrde. Årsaken til noen av disse holdningene kan være det som Ogden (2015) påpeker at det kan oppstå motstand dersom det krever stor innsats og tid.

Holdninger har en kunnskapsfunksjon hvor man gjennom uttrykk for holdninger, formidler om ens kunnskap eller mangel på kunnskap. Et eksempel på kunnskap er læreren som sier at 'ikke alle har jo samme utgangspunkt (. . .)', eller en annen som sier at man må ta høyde for at ingen er slemme for å være slemme, fordi det handler ofte om hvordan de har det inni seg. Dette kan også sies å dreie seg om personlig kompetanse, som handler om livserfaringer man har gjort seg. Andre positive holdninger til livsmestring er at LINK har fine tema, at det er verdt å ta tak i elevenes

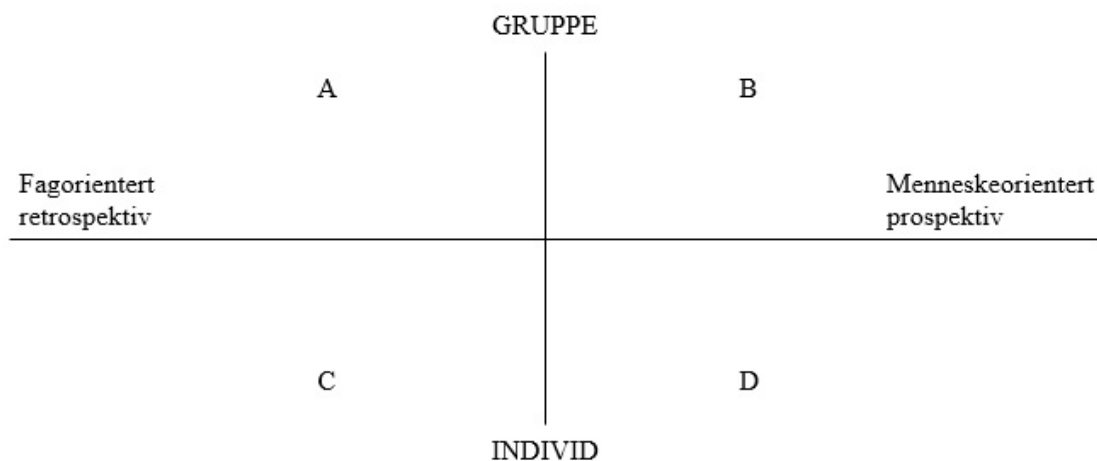
tanker og følelser, omsorg og interesse for elevene, at ingenting er tabu, stor grad av åpenhet og at lærerne ikke er konkrete på hva elevene skal prestere. Et annet uttrykk for kunnskap er læreren som sa at 'har de et trygt sted å være så er det lettere å lære'.

5.5 Forskningsspørsmål 2

Forskningsspørsmål 2 i studien er: «Hvordan kommer profesjonell identitet til uttrykk hos lærere som implementerer livsmestring i egen skole?» Lærernes profesjonelle identitet uttrykkes ikke eksplisitt i funnene. Ved bruk av tredjegradsfortolkning forsøker jeg å belyse Forskningsspørsmål 2 gjennom egne tolkninger. Et argument for å basere på egne tolkninger, er at profesjonell identitet er for lærerne mer eller mindre bevisste oppfatninger av seg selv som yrkesutøver. Det må derfor igjen påpekes at fremstillingen av lærernes profesjonelle identitet, kan være mistolket, feil eller delvis riktig tolket.

Jeg tar utgangspunkt i Skarpenes' (2011) fremstilling av tendensen til to komplementære identiteter hos lærere hvor tendensen hos amerikanske lærere er at de er menneskeorienterte, mens europeiske lærere beskrives som fagorienterte. Disse to profesjonelle identitetene har jeg kombinert med Bernsteins fire pedagogiske identiteter, hvor jeg plasserer fagorienterte med Bernsteins retrospektive, og menneskeorienterte ved prospektive (se Figur 6). Begrunnelsen er at den retrospektive identiteten beskriver Bernstein som tilbakeskuende, konservativ og erfaringsbasert, noe jeg tolker som et ønske om at man skal fortsette som tidligere. Den prospektive er derimot fremtidsorientert, endringsmotivert og fleksibel, noe jeg tolker som mottakelig for det menneskeorienterte aspektet som eksempelvis livsmestring representerer. I tillegg har jeg plassert to kategorier, henholdsvis individ og gruppe. Den individorienterte identiteten er opptatt av utvikling av elevenes identitet, integrering, den er terapeutisk og erfaringsbasert. Den gruppeorienterte identiteten er opptatt av klassen som gruppe og hva klassen får ut av arbeidet med livsmestring.

Profesjonell identifikasjon kan være tilknyttet et spesifikt kunnskapsdomene, som kan være faglig innhold eller arbeid med mennesker. Dette skillet synes å gjenspeiles i funnene. Lærernes identifikasjon med yrkesfeltet og seg selv som profesjonell utøver, fremstår varierende. Noen uttrykker at de er svært opptatt av det menneskelige arbeidet, å se elevene, godta dem, inkludere dem og lytte. Denne gruppen endringsmotiverte lærere vil jeg plassere i feltet mellom individ og menneskeorientert prospektiv, gruppe D. Dette gjelder dem jeg har kategorisert som relasjons-, praksis-, elevorienterte og dem som gir uttrykk for at de er opptatt av tilpasset opplæring til den



Figur 7: Modellen viser de ulike profesjonelle identitetene jeg har funnet gjennom analyse, markert som henholdsvis A, B, C og D. A og C representerer endringsmotiverte og B og D representerer endringsmotstandere. Inspirert av Bernstein (2000, s.67; 2001, s. 179).

enkelte. En lærer sa at noen elever blir mer seg selv i LINK-timene, hvor dem som liker å prate, også prater i samlingene, mens dem som er stille, forblir stille i timene. Ogden (2015) påpeker at noen lærere kan mene at ny praksis kan få negative konsekvenser for enkelte elever, slik som dette utsagnet kan tolkes som.

Det er også lærere som jeg vil plassere i feltet mellom gruppe- og menneskeorientert prospektiv, gruppe B. Denne gruppen lærere uttrykker positive erfaringer med LINK, for klassen som gruppe. Et eksempel på en uttalelse fra en lærer jeg har kategorisert som elevorientert, er «Da blir de mer sammenknyttet og tåler hverandre mer. Så det syns jeg er veldig bra». Denne gruppen er blant annet opptatt av elevenes utbytte av LINK. Generelt vil jeg si at prospektive lærere er opptatt av at deres kompetanse om livsmestring er viktig, og at de tilsynelatende er trygge på denne kompetansen.

Når det gjelder endringsmotstandere, plasserer jeg noen mellom individorientert og retrospektiv (C), hvor mangel på kompetanse og erfaring er uttrykt. I feltet mellom retrospektiv og gruppe (A), vil jeg plassere dem som uttrykker motstand på et gruppenivå. Det dreier seg nødvendigvis ikke om dem selv, men de er effektivitetsrasjonalister og beskriver LINK som nok et element i en hektisk hverdag.

Profesjonell identitet hos lærere som implementerer LINK, kommer overordnet til uttrykk som fire identiteter, med varierende grad av individ- eller gruppeorientert, fagorientert eller menneskeorientert. De endringsmotiverte synes å være menneskeorienterte, mens endringsmotstanderne har tendens til å være fagorienterte. De offentlige føringene som legges med at livsmestring skal inn i skolen som tverrfaglig tema, kan sies å være menneskeorienterte. Til en viss grad styres de profesjonelles identitet av statens føringer.

LINK kan sies å representere Bernsteins desentraliserte terapeutiske pedagogiske identiteten. Identiteten er som nevnt opptatt av å legge til rette for elevene som enkeltindivider og deres sosiale og emosjonelle utvikling. Den kan sies å samsvare med LINK. Det kan dermed stilles spørsmål ved om LINK er forenelig med andre pedagogiske identiteter som viker fra den desentraliserte terapeutiske identiteten.

Som tidligere nevnt kan læreres profesjonelle identitet kun forstås normativt da den blir redefinert i møte med ulike praksisfelt (Heggen, 2008). Lærernes profesjonelle identitet ser ut til å være dynamiske og flytende. Det kan derfor ikke sies at lærere innehar en bestemt identitet, men at tendensene viser til varierende grad av aspektene i firefeltsmodellen Figur 6.

5.6 Forskningsspørsmål 3

Forskningsspørsmål 3 i studien er: «Hvordan kommer personlig kompetanse til uttrykk hos lærere som implementerer livsmestring i egen skole?» Læreres personlige kompetanse kan ifølge Skau (2017) komme til uttrykk blant annet gjennom den enkeltes menneskelige kvaliteter, egenskaper eller ferdigheter som intuitivt tilpasses elevene og konteksten. Personlig kompetanse kan også vises gjennom det Jensen (1993) kaller livshistorisk kunnskap som er ervervet gjennom livet og som har relevans for konteksten. Denne kompetansen er dermed ikke noe som umiddelbart lar seg erfare eller som uttrykkes eksplisitt av lærerne. Jeg har gjennom analysen samlet det jeg mener er beskrivelser av lærernes personlige kompetanse.

Det synes å være to motsigende varianter av personlig kompetanse hvor lærere på den ene siden er motiverte for arbeidet med livsmestring i skolen og på den andre siden lærere som uttrykker en viss motstand. Jeg tolker de motiverte som jevnt over trygge på egen personlig kompetanse i møte med livsmestring. Den personlige kompetansen kommer til uttrykk gjennom hvordan de

forteller at de møter elevene, bruker seg selv og sine erfaringer. Det er varierende egenskaper og ferdigheter som tilpasses elevene og undervisningen. Eksempelvis utsagnene som er Relasjonsorienterte forteller lærerne om at de skaper relasjoner ved å dele av seg selv.

Skau (2017) påpeker at personlig kompetanse er umulig å utvikle atskilt fra person og at det kommer til uttrykk blant annet gjennom vedkomnes evne til å skape relasjoner med elever. Under kategorien Elevorienterte kommer det frem at enkelte lærerne tilpasser undervisningen etter elevenes utgangspunkt og møter dem på deres nivå i forhold til livsmestring. Å kunne tilpasse undervisning av livsmestring, kan sies å være et eksempel på evne til å være fleksibel, ifølge Bernsteins prospektive identitet. En lærer forteller om erfaringer hun har gjort seg ved at elevene kan misforstå følelsesuttrykk og dermed trenger korrigerende.

Å arbeide med utvikling av personlig kompetanse betyr ifølge Skau (2017) å forholde seg til egne og andres følelser, og det kan åpnes for en pedagogikk som gir rom for menneskets fantasi, drømmer og følelser. Flere lærere forteller om fine samtaler med elevene, og at også elevene deler. Under kategorien Praksisorienterte er det en av flere lærere som vektlegger verdien av erfaring. Informanten sier at 'det nytter ikke å lese seg til, det må erfares'. Denne refleksjonen samsvarer med at personlig kompetanse ifølge Skau (2017) er et resultat av bearbeidet livserfaring.

Personlig kompetanse kan sies å være ervervet gjennom erfaring. Flere av deltakerne forteller om det som kan dreie seg om Jensens (1993) begrep livshistorisk kunnskap. En lærer sier at mennesker ofte har det likt og sliter med det samme. Dette kan tolkes å være basert på lærerens erfaringer gjennom livet. En lærer forteller at det er i LINK-timene hun er mest åpen og flere forteller om en delekultur på det personlige nivået. En annen forteller at hun 'vet at elever ikke er slemme for å være slemme', mens en annen snakker om at elevene må føle at de blir tålt, og at deres ryggsekk blir tålt. Ifølge Skau (2017) kan økt rom for følelsesmessige uttrykk føre til at kontakten mellom lærer og elev bli mer personlig og levende. Lærernes vurderinger og profesjonelle erfaring er ifølge Cronbach viktig, kanskje særlig for deres overveielser i møte med elevene.

Et annet aspekt er at implementering av nytt undervisningsprogram er ifølge Ogden (2015) avhengig av lærerens kompetanse, engasjement og entusiasme. Skau (2017) påpeker at utvikling av personlig kompetanse er overlatt til tilfeldighetene og ildsjelene. Skau trekker også frem at det kan bli mer engasjerende for noen, mens skremmende for andre. Dette synes å gjenspeiles i funnene, hvor noen viser tydelig engasjement og iver, mens andre er mer tilbaketrukkne.

Det kan tolkes som at det ikke ligger like naturlig for alle lærerne å bruke seg selv og sin livserfaring på denne måten. Ytringer jeg har tolket som endringsmotstandere, dreide seg om en opplevelse av manglende kompetanse, følte pålagt og noe fremmed. En lærer forteller at det føles ukjent og at det 'ikke er meg i det hele tatt'. Det kan tolkes som at noen aspekter ved livsmestringsprogrammet bryter med lærerens oppfatning av egen profesjonelle identitet, noe Ogden (2015) nevner som grunn til motstand.

Ikke bare kreves det at lærerne tilegner seg ny kunnskap, men det er også lagt opp til at de skal bruke sin egen personlig kompetanse. Det kan bli utfordrende å holde en distanse. Ifølge Skau (2017) er det et uklart skille mellom hva som bør skjermes som en del av privatlivets fred og hva som er relevant for yrkesutøvelsen. En pedagogikk som LINK tilsynelatende legger opp til, kan utfordre den tradisjonelle skolastiske kulturen, og for noen, både lærere og elever oppleves som skremmende og ukjent.

6 Oppsummering og videre forskning

Problemstillingen i studien ble delt opp i tre utdypende forskningsspørsmål som i det foregående er forsøkt belyst. I dette kapittelet oppsummeres i korte trekk det som har kommet frem i studien, i lys av den overordnede problemstillingen. Problemstillingen i studien er som nevnt: Hvordan kommer identitet og holdninger til livsmestring til uttrykk hos lærere som implementerer livsmestring i egen skole?

Det synes å være en gjennomgående praksis at den enkelte lærer 'plukker' det som passer dem fra undervisningsprogrammet LINK. Dersom det strider imot deres holdninger, profesjonelle identitet, eller (mangel på) personlig kompetanse, unngår eller begrenser de dette. Et eksempel er: 'Vi har tatt når det brenner mest, vi' og 'vi har ikke forholdt oss til den strukturen (...)', mens andre fortalte at det var i LINK-timene de selv var mest åpne og delte av seg selv i stor grad. Arbeidet med livsmestring er tilsynelatende noe vilkårlig, som samsvarer med det Molander (2013) mente var et argument for å begrense skjønnsutøvelsen. Lærerne gir uttrykk for at de er bevisste på at arbeidet med livsmestring utspilles forskjellig.

Det har vist seg å være flere ulikheter blant lærerne i hvordan deres identitet og holdninger til livsmestring har kommet til uttrykk. Jeg har kommet frem til seks punkter jeg mener oppsummerer ulikhetene blant lærerne:

- Lærere som har tro på at arbeidet med livsmestring skal gi betydningsfulle resultater
- Lærere som vektlegger bruk av skjønn og autonomi i arbeidet med livsmestring
- Lærernes trygghet på livsmestring
- Lærere som forholder seg ulikt til forventningene som stilles
- Læreres som har interesse for arbeidet med livsmestring
- Lærere som har aksept for uforutsigbarhet i arbeid med livsmestring

En av kategoriene i funnene handlet om en opplevelse av at LINK var nytt og flyktig. Uavhengig av om LINK fortsetter å brukes i skolen eller ikke, er livsmestring et av tre tverrfaglige tema som skal implementeres i skolen fra og med 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det ville vært interessant å undersøke videre hvordan lærerne fortsetter praksisen i arbeidet med livsmestring. Det ville også være interessant å undersøke hvilke konsekvenser de ulike tilnærmingene og praksisene får for elevene. Noen elever har lærere som deler av seg selv, som er trygg på å snakke om følelser, konflikthåndtering og andre tema som LINK representerer, mens andre elever har lærere som kutter temaer bort fra undervisningen fordi det blir ubehagelig, mangel på kompetanse eller av andre årsaker. Det ville vært interessant å undersøke om det var noen markante forskjeller blant lærernes kjønn og kort og lang yrkeserfaring.

Et annet element som ville vært interessant, er å undersøke hvilke konsekvenser implementering av livsmestring som tverrfaglig tema får for skolen, lærernes arbeid og ikke minst om det bidrar til elevenes oppnåelse av livsmestring. Når det legges opp til tverrfaglige tema, legges det opp til at det skal arbeides med på tvers av fag og roller i skolen.

Det kan tyde på at det forventes at samtlige lærere skal arbeide med livsmestring, også lærere med annen pedagogisk identitet enn den LINK kan sies å representere, nemlig Bernsteins prospektive identitet.

Studien er gjennomført før Utdanningsdirektoratets støttemateriell var blitt tilgjengelig, og studien må derfor ses i lys av at jeg ikke kjenner innholdet i støttematerialet eller på hvilken måte det kan bidra til støtte for lærerne. Studien viser at lærerne opplever mangel på kompetanse om livsmestring. Utdanningsdirektoratets støttematerial kan derfor vise seg å være et viktig og etterlengtet bidrag til lærernes fremtidige arbeid med livsmestring i skolen. I min studie finner jeg at LINKs materiale ikke er nok til å trygge samtlige lærere. Dette gjelder uavhengig av deres holdninger, profesjonelle identitet eller personlige kompetanse.

7 Studiens bidrag og begrensninger

Studien bidrar til å belyse læreres praksis og refleksjoner rundt arbeid med å implementere livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen. Studien beskriver utfordringer med bruk av normative begreper hvor det er opp til lærerne å tolke og implementere livsmestring i sin yrkesutøvelse. Dette resulterer i ulik praksis. Så vidt meg bekjent er det ikke tidligere gjennomført studier som undersøker implementering av livsmestring i skolen i lys av læreres holdninger og identitet.

Jeg har begrenset studien til å gjelde lærere som implementerer livsmestring i skolen, men jeg kan anta at denne studien kan overføres til andre kontekster hvor eksempelvis livsmestring og liknende program skal implementeres.

Studien kan også bidra med nye forskningsmetodiske tilnærminger, hvor min kombinasjon av kritisk realisme og hermeneutisk tredjegradsfortolkning kan være et supplement i tilfeller hvor det skal fortolkes på dypere domener etter bakenforliggende faktorer.

En utfordring med min studie er at det i tråd med kritisk realisme tas utgangspunkt i at det vi erfarer ikke nødvendigvis representerer virkeligheten fullt ut. Jeg har forsøkt å være oppmerksom på bakenforliggende faktorer, som kan ha farget min søken etter skjulte uttrykk for holdninger og identitet.

En annen svakhet i studiens tolkning av holdninger er at jeg har delt opp ytringer og ikke fulgt enkeltpersoner i en tydelig sammenheng. Ifølge trekomponentsmodellen kan holdninger forstås som en kombinasjon av kognitive, affektive og atferdsmessige ytringer, mens jeg har delt opp og skilt de kognitive, affektive og atferdsmessige ytringene fra hverandre. Jeg kan dermed ikke konstatere at jeg har kartlagt lærernes holdninger, men kun sier noe om tendensen.

Til slutt vil jeg trekke frem at informantene i denne studien er lærere som har gjennomført implementering av LINK. Studien fanger ikke opp dem som ikke fullførte LINK-prosjektet (Alvesson & Sköldberg, 2008). I utvalget er det ikke inkludert lærere som arbeider på privatskoler. I tråd med en kvalitativ metode, er studiens viktigste bidrag at jeg har kunnet gå i dybden på informantene. Samtidig har en kvalitativ studie åpenbare begrensninger når det gjelder overførbarhet. Jeg mener likevel studien gir ny kunnskap i lys av Kunnskapsdepartementets (2017) bestemmelser, når implementering av livsmestring i skolen om kort tid er et faktum for skoler og lærere.

Referanser

- Aalen Leenderts, T. (2014). *Person og profesjon. Om menneskesyn og livsverdier i offentlig omsorg*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion—vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Applied Educational Systems. (u.å). *What are 21st Century Skills*. Hentet fra <https://www.aeseducation.com/career-readiness/what-are-21st-century-skills>
- Beck, C.W. (2007). Utviklingen i Basil Bernsteins utdannings- sosiologi med vekt på de senere år. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(03), s. 245-256.
- Beck, C.W. (2013). Jakten på kritisk pedagogikk. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4-5, s. 304-314.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys: innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (Vol. 5). Lanham: Rowman Littlefield.
- Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk forlag.
- Bhaskar, R. (2011). *Reclaiming reality – A Critical Introduction to Contemporary Philosophy*. New York: Routledge.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: Sage Publications.
- Brandth, B. (1996). «Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst». I Holter, H. & Kalleberg, R. (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. I *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, Vol 55, nr. 8, 2017, s. 766-767. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2017/08/folkehelse-og-livsmestring-i-skolen>
- Buck-Hansen, H. & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Dale, E.L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/>

- Evensen & Løvgren. (2018). *Studier av velferd og livskvalitet hos barn*. (NOVA Notat 5/18). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner>
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsvig, K. G. (2004). Norsk reformpedagogikk i historisk perspektiv. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 21(02), 172-181.
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestaden, S., & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. I *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art-8.
- Hood, R. (2012). A critical realist model of complexity for interprofessional working. *Journal of interprofessional care*, 26(1), 6-12. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/13561820.2011.598640?scroll=top&needAccess=true>
- Hofgaard, T., & Torsteinson, S. (2018). Livsmestring - følelser og relasjoner. *Bedre Skole*, 30(1), 8-9. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/diverse/utdanning-som-ebblad/bedre-skole---arkiv/>
- Imenes, A-K. (2017). Inspirerende om livsmestring. I *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, Vol. 55, nr. 8, s. 775. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/anmeldt/2017/08/inspirerende-om-livsmestring>
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Institutt For Mentalisering. (u.å). *Hva er mentalisering*. Hentet 02.05.2019 fra <https://www.mentalisering.no/om-mentalisering/hva-er-mentalisering/>
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jensen, K. (1993) «Den fremtidige profesjonsutdanningen» i Kirkevold, M., Nortvedt, F. og Alvsvåg, H. (red.) *Klokskap og kyndighet*. Oslo: Ad Notam.
- Jensen, A.R. (2019). *Innvielse til læreryrket – en analyse av praksislæreres veiledningssamtaler*. NOASP. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. (under utgivelse)
- Klette, K. (Ed.). (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Ad Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – over-*

- ordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Fornyelse innholdet i skolen*. Pressemeld. Nr. 132-18. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606065>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lahn, L.C. & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I Molander, A. Terum, L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, K. (2005). *Samtalen, skjønn og evidensen*. Oslo: Akribe.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I Molander, A. Smeby, J-C. (red). *Profesjonsstudier 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen. Del 1: Hovedrapport*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/evaluering-av-allmennlærerutdanningen/id272255/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*.
- Raaheim, A. (2019). *Sosialpsykologi*. (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rasmussen, I., & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring? I *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art-18.
- Refsnes, A. H., & Danielsen, A. G. Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(04), 273-284. Hentet fra https://www.idunn.no/tp/2018/04/yrkesfaglaereres_opplevelse_av_sin_rolle_i_det_psykiske_hel
- RVTS. (2017). Hentet fra <https://rvtssor.no/aktuelt/179/en-link-til-livet/?fbclid=IwAR0dhYTE9PpcPzX7z-sY5orB2iDmiwKGP15h2m-PM3M1er9UxCc29qRU1w>
- Salen, G. (2015). Skolegang og livsmestring ; tett på dysleksiens utfordringer. *Bedre Skole*,(4), 16-21. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/diverse/utdanning-som-eblad/bedre-skole---arkiv/>
- Sayer, R. (2000). *Realism and Social Science*. London: Sage.

- Skarpenes, O. (2011). Læreren – kunnskapen og moralen. I *Nordic Studies in Education* 4/2011, Vol. 31. s.287-299. Oslo.
- Skau, G.M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (5.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thue, F. W. (2017). Lærerrollen lag på lag–et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(01), 92-116.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education*, Geneva, , Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. & Mainhard, T. (2016). Teacher-Student Relationships and Student Achievement. I Wentzel, K.R. Ramani, G.B (Red.). *Handbook of Social Influences in School Contexts*. Taylor & Francis Group. Hentet fra <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315769929/chapters/10.4324/9781315769929-15>

A Meldeskjema NSD

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. Les mer om hva personopplysninger er. |
| 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 | NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet. Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer. |
| Annet, spesifiser hvilke | | |
| 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 <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> | Les mer om nettbaserte spørreskjema . |
| Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak? | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/> | Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende. |
| Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven? | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/> | 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 tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen. Les mer om behandlingsansvarlig institusjon . |
| Avdeling/Fakultet | | |
| Institutt | | |
| 4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat) | | |
| Fornavn | Solveig | Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig . 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. |
| Etternavn | Holen | |
| Stilling | Forsker og seksjonsleder | |
| Telefon | 93017776 | |
| Mobil | | |

| | | |
|-------------------|------------------------|---|
| E-post | solveig.holen@r-bup.no | Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. |
| 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 | <p>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.</p> | 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 | <p>Alle elever med samtykke fra foreldrene svarer på spørsmål om kjønn og trinn, klassemiljø, livskvalitet og selvfølelse, mestringsforventning, sosial støtte og brukerfornøydheth. Bortsett fra for brukerfornøydheth 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, brukerfornøydheth og 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> | Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. |

| | | |
|-----------------------|--|---|
| Rekruttering/trekking | Alle elever og lærere på to trinn fra tre barneskoler i [redacted] 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 (å 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. | 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. |
| Førstegangskontakt | 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) | Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegangskontakt og forskjellige utvalg på våre temasider . |

| | | |
|--|--|--|
| 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) | Les om forskning som involverer barn på våre nettsider. |
| Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget | 360 | |
| Samles det inn sensitive personopplysninger? | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/> | Les mer om sensitive opplysninger . |
| 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) | <p>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).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier. Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15 Les mer om forskningsmetoder.</p> |
|---|---|--|

| | | |
|----------------------|--|--|
| | <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 | <ul style="list-style-type: none"> <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"> <input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> 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 <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> | <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"> <input checked="" type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input checked="" type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videooptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydoptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> 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>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> |
| Annen registreringsmetode beskriv | | |

| | | |
|--|---|--|
| Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn? | En elektronisk datainnsamling er valgt i dette prosjektet for å sikre høy datakvalitet og for å gjøre besvarelsen så enkel som mulig for respondentene. 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. 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. | Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak? |
| Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)? | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/> | Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler . Slike oppdrag må kontraksreguleres. |
| Hvis ja, hvilken | | |
| Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett? | Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> | 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 taushetsplikten for å få tilgang til data? | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/> | For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten . Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. |
| Hvis ja, hvilke | | |
| 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 registreier? 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. |
| Planlagt dato for prosjektslutt | 31.12.2020 | Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. |

| | | |
|---|--|---|
| Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)? | <input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> 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? | <input checked="" type="checkbox"/> 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 anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering av data . |
| 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 | Satsningen er et samarbeid mellom barneskolene i ████████, RVTS Sør og RBUP Øst og Sør. Forskningsprosjektet starter opp i september 2017, og fortsetter frem til desember 2020. Den enkelte skole deltar kun i forskningsprosjektet i ett skoleår. | 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. |
| 15. Vedlegg | | |
| Vedlegg | Antall vedlegg: 6. <ul style="list-style-type: none"> ● Intervjuguide - elever.docx ● Intervjuguide-l_rere.docx ● Lprerskjema.docx ● Plan for evaluering - til skolene.docx ● Samtykke_foreldre.doc ● Elevskjema.docx | |

B Intervjuguide

Fokusgruppe-intervju, lærere



1. Hvordan liker dere å jobbe med LINK?

- Hva er bra med LINK?
- Hva er utfordrende?

2. Hva kunne dere tenkt dere annerledes?

- Hvilke deler i strukturen fungerer bra/ikke bra?
- Hvilke temaer fungerer bra/ikke bra?
- Hvilke temaer savner dere?

3. Hvordan fungerer LINK i tråd med følgende målsettinger:

- bedre selvbilde
- opplevelse av tilhørighet
- mestring

4. Ser dere endringer i klassen etter at dere begynte med LINK, i tilfelle hvilke?

- Ser dere endringer hos enkeltelever etter at dere begynte med LINK, i tilfelle hvilke?
- Ser dere mulige synergieffekter av arbeidet med LINK, (Stikkord hvis nødvendig: faglige resultater, motivasjon, glede, åpenhet, inkludering)

5. Har det oppstått utfordrende situasjoner i LINK-timene, i tilfelle hvilke?

- Har det kommet frem bekymringsfulle ting i forbindelse med samtaler/arbeid med LINK-temaer?
- Hva har dere i så fall gjort med det?

6. Hvordan er det å forberede en LINK time i forhold til en "vanlig" undervisningstime?

7. Hvordan drives arbeidet på skolen?

- Er det et fellesprosjekt med avsatt tid, eller er det opp til den enkelte lærer å gjennomføre i tråd med planen?
- Opplever dere at det er en felles forståelse i kollegiet av at dette arbeidet er viktig?
- Annet?

8. Hva kunne dere tenkt dere av støtte i arbeidet med LINK:

- Fra skoleledelse
- Fra RVTS sør
- Fra andre

9. Ønsker dere å fortsette arbeidet med LINK?

- Hvilke justeringer kunne dere i så fall ha tenkt dere?

10. Til slutt: Har dere noe dere ønsker å tilføye/tenker er viktig å få frem?

C Introduksjon til fokusgruppeintervju

Introduksjon til fokusgruppeintervju for de voksne

Velkommen til fokusgruppeintervju om LINK, og takk for at dere vil delta. Vi heter..... og er studenter ved masterstudiet i pedagogikk ved UIA. Dette fokusgruppeintervjuet er en del av et større forskningsprosjekt som er initiert og gjennomføres av R-bup øst og sør, Rvts sør og studenter ved UIA. Skoleansatte på [REDACTED] deltar i kvantitativ undersøkelse før oppstart av LINK høsten 2017, og ved skoleslutt 2018. Det samme gjør elever ved 4. og 6. trinn. I tillegg har vi fokusgruppeintervjuer med elever og ansatte ved de samme skolene. Intervjuguiden er utarbeidet av forsker ved R-bup.

Det som blir sagt er taushetsbelagt, og det som meddeles anonymiseres i arbeidet videre med forskningen. Vi vil ta opp lyd, og det som sies blir transkribert og brukes som data i forskningen.

Rammen for intervjuet er ca. 45 minutter. Det er fint om dere reflekterer fritt, bekreft gjerne hvis du er enig i det som blir sagt. Det er fint om dere fordeler taletiden mellom dere. Kanskje vi ber om ei runde på noen av spørsmålene. Det er fordi vi ønsker å få frem alle stemmer.

Noen spørsmål før vi begynner?

Da setter vi telefonene på opptak og starter intervjuet.

D Godkjenning NSD

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.

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering



FORMÅL

Formålet er å evaluere LINK med tanke på hvordan det passer inn i skolehverdagen. 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. Prosjektet vil undersøke om tiltaket har betydning for barnas sosiale tilpasning, livsmestring, trygghet, relasjoner og klassemiljøet. Basert på resultatene vil prosjektet tilpasse og justere tiltaket slik at det er best mulig tilpasset skolehverdagen og formålet.

INFORMASJON OG SAMMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet til elever og foresatte er godt utformet, men følgende setning må endres: "Deltakelse i prosjektet innebærer at eleven svarer på et anonymisert spørreskjema (...)". Bruken av ordet anonymisert blir feil, ettersom det skal registreres indirekte personopplysninger jf. informasjonen gitt i meldeskjemaet.

Det må utarbeides et tilsvarende informasjonsskriv til lærerne som skal delta i prosjektet. Vi ber om at dette ettersendes til personvernombudet@nsd.no.

BARN I FORSKNING

Deler av utvalget i prosjektet er barn og unge, og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna og ungdommene får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Det er personvernombudets vurdering at spørreskjemaet til barna kan avsløre sensitive personopplysninger om helseforhold.

DATABEHANDLER

I meldeskjemaet har dere opplyst at dere skal ta i bruk den eksterne surveytjenesten Questback. Vi legger derfor til grunn at det inngås en databehandleravtale. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst og Sør sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.12.2020. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vi minner om at også databehandler må slette personopplysninger fra sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger av koblinger mellom IP-adresse/epost-adresser og besvarelser.