

I spenn mellom «education» og «pädagogik»

En autoetnografisk studie av uro i møte med pedagogisk praksis

ANNE KRISTINE AASE UGLAND

VEILEDER

Hovedveileder: Randi Kroken
Biveileder: Gunnhild Ruud Lindvig

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for helse og idrettsvitenskap
Institutt for psykososial helse

Master

Tusen takk!

Nå som jeg står med et ferdig resultat, så er det mange som jeg ønsker å takke. Jeg hadde aldri klart å få dette til uten dere!

Takk til mannen min Stian, først av alt for at du finnes. Og for at du har en urokkelig tro på meg. Takk for alle kritiske spørsmål du stiller, og all tilrettelegging du har gjort for at jeg skulle komme i havn. Takk til Johannes og Halvor, for at dere heier på mammaen deres. Og for at jeg kan følge dere i deres skolegang, dere gir det å forske på skolen en enda viktigere dimensjon.

Takk til arbeidsplassen min, Vennesla videregående skole. Til Finn Arne for å tilrettelegge og for å motivere. Til mine kolleger som hjelper med å bytte undervisningstimer slik at jeg kan gå på mastersamlinger. Til alle elevene mine. Og til både skolen og Agder Fylkeskommune som har valgt å prioritere utdanningsstipendet fra Utdanningsdirektoratet til meg.

Takk til Tore Dag Bøe for å introdusere meg for autoetnografi, og for mange tankevekkende og inspirerende samtaler. Takk til Janne Lund for å sende artikler og kommentarer på prosjektet mitt. Takk til forskningsgruppa «Dialogiske praksiser» ved Universitetet i Agder for å ta seg tid til å diskutere prosjektet mitt, og gi meg gode innspill.

Takk til medstudent og gode venn Karianne Rosef. Takk for at jeg aldri har følt meg alene i dette arbeidet.

Takk til min biveileder Gunnhild Ruud Lindvig for inspirerende samtaler og et kritisk blikk som har ført til enda dypere forståelse.

Takk til min hovedveileder Randi Edland Kroken. Takk for alle gode samtaler og alltid raske og treffende tilbakemeldinger. Takk for tydelighet og ærlighet, og for at du hele veien har gitt meg en følelse av at du tror på meg. Du har betydd og betyr mer for meg enn du vet!

Sammendrag

Prosjektets bakgrunn var et ønske om å få en større forståelse for hva min følelse av uro knyttet til egen pedagogisk praksis kunne inneholde. Hensikten med studien har vært å bidra til et større fokus på pedagogens egne beskrivelser av sin egen praksis, og løfte frem pedagogikkens egenart. Prosjektet har derfor fått problemstillingen *Hvordan kan en pedagogisk praksis forstås med utgangspunkt i en pedagogs personlige narrativer?* Forskningsspørsmålene er koblet til oppgavens problemstilling og har blitt formulert som 1) *Hvilke implikasjoner har innføring av livsmestring fått i grunnopplæringen?* Og 2) *Hvordan erfares eksistensielle aspekter ved pedagogisk praksis?* Jeg har benyttet autoetnografisk metode med tilnærmingen personlige narrativer, noe som betyr at jeg er eneste informant, og tar utgangspunkt i mine førstepersonsbeskrivelser fra pedagogisk praksis. Jeg har gjennomført en refleksiv tematisk analyse av de personlige narrativene. Bevegelsen mellom teori og empiri, og deler og helhet, har ført meg til en forståelse av at uroen jeg har forsøkt å sette ord på, kan knyttes opp til opplevelser av at pedagogikk som selvstendig praksis og fag, ikke får plass eller passer inn i norske grunnopplæringens bevegelse mot en stadig mer psykologisk pedagogisk tilnærming. Nøkkelord: pedagogikk eksistens lærerrolle autoetnografi livsmestring

Summary

This master thesis started as a desire to get a wider understanding of what I could not articulate my feelings of frustration and worry around in my pedagogical practice. The aim of this project is to provide increased understanding of the peculiarity of pedagogic as a discipline and a practice. This has led me to the main topic question *How can a pedagogical practice be understood by focusing on a teachers personal narratives?* The research questions is connected to the the main aim of this project and is articulated as 1) *Which implications can the introduction of «livsmestring» (nearest translation can be to cope life) have in the norwegian school?* And 2) *How can the existential aspects of the pedagogical practice be experienced?* I have used the method autoethnography in this project, and the specific form personal narrative. This means that I am the only informant, and that I have based my project on a first-person perspective on pedagogical practice. I have used a reflexive thematic analysis of the personal narratives. The movement between theoretical and empirical aspects; and between the parts and the whole, has led me to an understanding that the worried feeling I have been trying to articulate, could be connected to the feeling of not experiencing that the pedagogic as a peculiarity could fit in to the norwegian school system as it is developing today, against a more psychological pedagogic. Key words: pedagogic existence teacher autoethnography

Innholdsfortegnelse

Tusen takk!.....	2
Sammendrag.....	3
Summary	3
Introduksjon.....	6
Oppgavens utgangspunkt.....	6
Hensikt med oppgaven.....	6
Problemstilling	6
Forsknings spørsmål:	6
Oppgavens struktur	6
Å følge en autoetnografisk tilnærming.....	8
Konkretisering og avgrensning av begrep.....	9
Veksling mellom lærer og pedagog.....	9
Grunnoppplæring.....	9
Læreplaner	10
Livsmestring på læreplanen	10
Tidligere relevant forskning.....	10
Læreplaner som styringsverktøy i et samfunnsmessig perspektiv	11
Teoretisk forankring.....	12
Gert Biesta og hans perspektiver på en pedagogisk oppgave	12
Distinksjonen mellom «pedagogikk» og «education»	12
Hva er en pedagogisk oppgave?	13
Eksistens.....	14
Å gjøre voksen.....	15
Det pedagogiske arbeidet for å gjøre voksen eksistens mulig	16
Ole Jacob Madsens kritiske perspektiver på psykologisering av skolen.....	16
Metode	17
Valg av forskningsdesign	18
Ontologi og epistemologi	18
Et hermeneutisk vitenskapssyn.....	18
Horisontsammensmeltning og den hermeneutiske sirkel.....	19
Fordommer	19
Å ta utgangspunkt i følelser og i undring	20
Autoetnografi	21
Utspring i autobiografi og etnografi	22
Autoetnografi som metodisk tilnærming	23

Former for autoetnografi.....	24
Personlige narrativer	24
Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	25
Autoetnografi og kritikk.....	26
Refleksiv tematisk analyse.....	27
Tema som mønstre for mening	28
Valg underveis i analyseprosessen	28
Etske betraktninger.....	29
Personlige narrativer	30
Fagfornyningen	30
Kast maska!	31
Om å bli definert av andre og om å lete selv	32
To my dear Teacher	33
Definert.....	34
Appelsinjuice og krydret kyllingbaguette	35
Fornytelse og læreridentitet.....	36
Refleksiv tematisk analyse.....	37
Lånt fag og lånt praksis.....	38
Å være mellom det artikulerte og det uartikulerte	40
Diskusjon	43
I spenn mellom «education» og «pædagogik».....	43
Øyeblikkets betydning av at jeg er jeg.....	44
Livsmestring og elevsentrert praksis	46
Å gjøre voksen selv.....	46
Konklusjon	47
Referanseliste	47
Vedlegg.....	52
Godkjenning fra NSD	52

Introduksjon

Oppgavens utgangspunkt

Denne masteroppgaven startet som en følelse av uro. En uro jeg kjente på ved å være pedagog. En uro over å ikke ha et språk over hva jeg var urolig for. En uro over at det som foregikk i klasserommet; i øyeblikket, ikke kunne plasseres i et skjema eller under en overskrift.

Jeg trodde lenge at jeg skulle benytte fokusgruppeintervju i denne studien, og intervjuer pedagoger i skolen om hvordan de erfarte denne uroen. Men hver gang jeg forsøkte å sette ord på og formulere spørsmål, så opplevde jeg at det var store mangler i hva jeg klarte å artikulere. Denne frustrasjonen over å mangle et språk for hva jeg egentlig forsøkte å fordype meg i, var bakgrunnen og motivasjonen min for denne studien. Jeg måtte ta et steg tilbake. Jeg måtte forsøke å få tak i hva jeg ikke klarte å artikulere, og lete etter hvilket språk det kunne ha og hvilken innsikt dette kunne gi.

Hensikt med oppgaven

Forskning med fokus på pedagogen basert på pedagogens egne beskrivelser er mangelfull (Kunnskapsdepartementet, 2016; Hermansen et al., 2018). Hensikten med oppgaven min er derfor å bidra til å økt fokus på pedagogens egne beskrivelser av hvordan pedagogikk kan erfares i praksis, og løfte dette frem i et vitenskapelig perspektiv. Dette har ført meg til problemstillingen:

Problemstilling

Hvordan kan en pedagogisk praksis forstås med utgangspunkt i en pedagogs personlige narrativer?

Forskningsspørsmål:

Hvilke implikasjoner har innføring av livsmestring fått i grunnopplæringen?

Hvordan erfares eksistensielle aspekter ved pedagogisk praksis?

Oppgavens struktur

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i skisseringen hentet i «Masterhåndboka» i forhold til rekkefølge og innhold i elementene i selve oppgaven (Universitetet i Agder, 2020). Ved noen anledninger bryter jeg noe med denne rekkefølgen; noe jeg begrunner underveis i dette kapitlet.

I introduksjonen gjør jeg rede for hvilken retning jeg har valgt på min masteroppgave og knytte dette opp mot problemstilling og oppgavens hensikt. Hensikten i et introduksjonskapittel er blant annet å gjøre rede for problemstillingen basert på tidligere teori og empiri, og redegjøre for grunnlaget for problemstillinger (Universitetet i Agder, 2020, s. 7). På bakgrunn av dette; da autoetnografisk metode er såpass divergerende fra mer tradisjonell tilnærming, så har jeg valgt å introdusere autoetnografi som tilnærming kort allerede i introduksjonen. Dette er for å kunne gi leseren en slags «leserveiledning» for studien min som kan forberede leseren for hva som kan forventes, og hvilke forventninger som stilles til leseren. I introduksjonskapitlet følger også konkretisering og avgrensning av sentrale begrep for min studie.

Jeg har valgt å skille ut et eget kapittel om teoretisk forankring. Jeg presenterer i dette kapitlet mine to perspektiver. Jeg har valgt Gert J. Biesta, professor i pedagogikk som min hovedreferanse, og hans eksistensielle perspektiver på en pedagogisk oppgave. Jeg vil også presentere Ole Jacob Madsen, professor i kultur- og samfunnspsykologi, og hans kritiske perspektiver på en stadig større psykologisering av den norske skolen. Innenfor autoetnografisk metode, er utgangspunktet i selvet inngangen til et forskningsprosjekt (Adams et al, 2015). Jeg har derfor stått i et dilemma i form av å presentere teorien etter metode og analyse, slik at selve empirien skulle kunne få tre frem først. Men jeg har valgt en mer tradisjonell oppdeling ved å stille teorien først. Begrunnelsen for dette kommer jeg tilbake til i metodekapitlet.

I metodekapitlet beskriver og begrunner jeg hvorfor jeg har valgt autoetnografisk metode, og hvorfor jeg har valgt den spesifikke analysen for å analysere de autoetnografiske tekstene i forlengelse av dette. Da autoetnografisk metode per dags dato er en relativt lite brukt metode, ønsker jeg å ta et dypdykk i metodeteori knyttet opp til mine metodiske valg, for å ytterligere «forberede» leseren på hva som både kan forventes av min studie, men også hvilke forventninger som stilles til leseren av autoetnografiske tekster. Forventningene til leseren er et aspekt jeg vektlegger i metodekapitlet, da leserens rolle i autoetnografiske tekster skiller seg noe ut i forhold til andre metoder. I forlengelse av dette beskriver og kritisk drøfter jeg svakheter og styrker i forhold til min studie. Min forskerrolle innenfor denne studien blir kritisk drøftet underveis i kapitlet, og de etiske aspektene innenfor autoetnografisk metode blir også bli belyst i dette kapitlet.

I resultatkapitlet er hensikten å belyse problemstillingen jeg har valgt, og resultatet skal presenteres i samsvar med hvilken studie og metode jeg har valgt (Universitetet i Agder, 2020, s. 7). Resultatkapitlet mitt består av to hovedkapitler. I det første kapitlet presenterer jeg de autoetnografiske tekstene mine, som kalles personlige narrativer. Min forskningsprosess startet da jeg begynte arbeidet med disse tekstene. De personlige narrative er ikke råtekster, men metodiske og analytiske tekster som skal gi leseren et innblikk i et felt fra et førstepersonsperspektiv. I det andre kapitlet presenterer jeg funnene fra Braun og Clarkes refleksive tematiske analyse (2006, 2019). Ut ifra dette har jeg formulert to tema ut fra de personlige narrative. Det første tema har jeg valgt å kalle «Lånt fag og lånt praksis». Dette temaet er utviklet med bakgrunn i det å ikke oppleve å ha en egen pedagogisk praksis, men å «låne» begreper og tilnærming fra en helsefaglig praksis, og en opplevelse av at helsepersonell inntar en veiledende rolle i møte med hvordan jeg bør utføre min jobb som pedagog. Det andre temaet har jeg valgt å kalle «Å være mellom det uartikulerte og det artikulerte». Dette tema er utviklet på bakgrunn av at jeg forstår uroen som et uttrykk for å ikke klare å sette ord på hva som oppleves avgjørende for hvorfor jeg er pedagog, samtidig som det finnes et språk som ikke dekker hva jeg forsøker å uttrykke. Det er «noe» som foregår i klasserommet – noe i øyeblikket, som jeg mister grepet på så snart det blir beskrevet ut ifra hva jeg omtaler som «store ord» som for eksempel anerkjennelse eller livsmestring.

I diskusjonskapitlet viser jeg hvordan jeg har valgt å fortolke egne resultater sett i lys av teori og tidligere forskning (Universitetet i Agder, 2020, s. 7). Jeg har valgt å løfte frem denne diskusjonen ut ifra overskriftene «I spenn mellom «education» og «pädagogik», «Øyeblikkets betydning av at jeg er jeg», og «Livsmestring og elevsentrert praksis». Disse tre overskriftene forsøker å knytte sammen teori med resultater, og knytte paralleller mot tidligere forskning og teori (Universitetet i Agder, 2020, s. 7).

Avslutningsvis ønsker jeg å rette blikket fremover, og vise hvordan denne studien har ført til å kunne sette ord på og oppleve en større trygghet og bevissthet rundt at min uro kan fremstilles i et vitenskapelig perspektiv.

Å følge en autoetnografisk tilnærming

Autoetnografi omtales som både en metode og en prosess (Ellis et al., 2011). Jeg har derfor funnet det hensiktsmessig å introdusere autoetnografisk tilnærming kort på dette tidspunktet i oppgaven, både for å kunne forberede leseren for hva som kan forventes underveis, og også

for å vise til hvordan prosessen og metoden avspeiler og representerer vitenskapsteoretiske synspunkter som er forbundet med mitt valg av retning og problemstilling i denne studien. Autoetnografi er en studie av en kultur gjennom selvet (Adams, 2015, s. 84). Dette betyr at man ved å ta utgangspunkt i førstepersonsbeskrivelser, skal få tilgang til et felt og belyse aspekter ved dette feltet som man ellers ikke ville hatt anledning til å få tak i. Aspektene som belyses og kunnskapen som da skapes, kalles for «the epistemology of insiderness», og blir beskrevet ved at autoetnografien gir kunnskap om et fenomen eller en opplevelse som en utenforstående ikke kunne ha gitt (Adams et al., 2015, s. 31). I min autoetnografiske studie har jeg skrevet om mine opplevelser fra skolen som pedagog forbundet med følelsen av uro. Disse tekstene kalles personlige narrativer, og har som mål å skape stemningsfulle analytiske tekster som gjør at leseren aktivt skaper bilder av hendelsene som blir beskrevet (Ellis et al., 2011). Dette betyr at de personlige narrative ikke bare fungerer som et datagrunnlag som skal analyseres, men som en del av det analytiske arbeidet i seg selv. I metodekapitlet kommer jeg mer detaljert tilbake til dette.

Konkretisering og avgrensing av begrep

I dette delkapitlet har jeg valgt å presentere sentrale begrep for min studie som jeg mener krever en konkretisering og avgrensing, slik at leseren følger begrepene ut ifra min definisjon.

Veksling mellom lærer og pedagog

Underveis i oppgaven vil leseren møte begreper som lærerrolle og pedagog noe om hverandre. Og under tidligere forskning vil jeg vise til at begrepet «lærer» og «lærerrolle» oftest er benyttet i forskning på erfaringer av egen pedagogisk praksis. I denne oppgaven ønsker jeg å bruke begrepet pedagog; og på denne måten tydeliggjøre i enda større grad at jeg ønsker å fokusere denne oppgaven rundt pedagogikkens egenart som selvstendig disiplin. Hvordan jeg forstår pedagogens egenart vil bli nærmere beskrevet i teoretisk forankring.

Grunnopplæring

Grunnopplæringen er den 13-årige opplæringen barn og unge har fra grunnskole til og med videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Grunnen til at jeg har valgt en såpass vid forståelse er todelt. Jeg mener jeg at min studie fanger tema som går på tvers av trinn, og som sier noe mer allmenngjeldene rundt pedagogens oppgave og pedagogikkens egenart. Det er derfor ikke relevant hvilket trinn man underviser på, men at man er pedagog i

grunnopplæringen. I tillegg er den overordnede delen av læreplanen lik i hele grunnopplæringen, noe jeg beskriver nærmere i avsnittet under.

Læreplaner

Læreplaner skal styre innholdet i opplæringen, og består av tre deler: en overordnet del, en oversikt over hvilke fag man skal gjennomgå på trinnene, og en fagspesifikke læreplaner med kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, u.å). Den overordnede delen av læreplanen tar for seg hvilke verdier og prinsipper som ligger til grunn for hele grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er den overordnede delen av læreplanen jeg i størst grad kommer til å vise til i denne studien. I denne delen av læreplanen finner man det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Livsmestring på læreplanen

I den overordnede delen av læreplanen blir livsmestring definert som å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

Tidligere relevant forskning

I min studie ønsker jeg å ha en utvidet forståelse av hva en lærer er, og knytte læreren enda tettere til pedagogikk som egen disiplin, og pedagogikkens særegenhet. Pedagogikk som disiplin i Norge fremstår i stor grad som et «bindestreksfag» som er avhengig av disipliner med høyere vitenskapelig status; som for eksempel psykologi, sosiologi og historie i sin praksis og forskning (Torgersen & Sæverot, 2012, s. 70; Biesta, 2013). Denne interdisiplinære ideen har ført til en fragmentert forskning rundt hva som er de pedagogiske grunnprinsippene, da forskningen peker i flere retninger, og ikke nødvendigvis på pedagogens egenart (Sæverot & Torgersen, 2012). For å få en inngang til pedagogens oppgave i den norske skolen, oppdaget jeg tidlig at dette i stor grad var definert som forskning på lærerrollen. Jeg avgrenset søket mitt til å omhandle søkeord som «lærerrollen», «pedagog» og beslektede begreper av dette. Jeg avgrenset også søk til å gjelde lærerrollen de siste tiårene, da dette ofte blir trukket frem som en endring innen både lærerrollen og skolen; med opptakten til det nye læreplanverket som ofte blir kalt fagfornyelsen (2020) og Kunnskapsløftet (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004). Jeg har valgt å trekke frem to hovedfunn som jeg anser som spesielt relevante for min oppgave.

I 2015 oppnevnte Kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe som skulle frembringe et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i dagens lærerrolle (Kunnskapsdepartementet, 2016). I rapporten beskrives det at finnes «relativt lite forskning på lærerrollen i Norge i dag som tar et eksplisitt utgangspunkt i lærernes egne beskrivelser, og som er knyttet til sentrale dimensjoner i lærerrollen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 173). Jeg velger også å trekke frem kartleggingen «Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere» (Hermansen et. al, 2018). Denne forskningskartleggingen hadde problemstillingen «Hva kjennetegner forskningen på lærerrollen i Norge under Kunnskapsløftet»; med underproblemstillingen «Hvilke dimensjoner av lærerrollen er framtrede i forskningslitteraturen» (Hermansen et.al, 2018, s. 36). Rapporten baserer seg på 163 tidsskriftsartikler; 103 studier publisert på norsk og 60 på engelsk som hadde lærere, lærerstudenter og lærerutdannere som hovedinformanter i tidsrommet 2013-2016 (Hermansen et. al, 2018, s. 6). Et av hovedfunnene var at forskningen i stor grad var orientert mot læreres praksis, som mens andre aspekter av lærerrollen ble mindre belyst (Hermansen et. al, 2018, s. 1). «Resultatene indikerer at lærerrollen i relativt stort omfang operasjonaliseres gjennom rollens performative dimensjoner, og at den ofte defineres ut fra politiske føringer innenfor rammene av et bredere narrativ om å forbedre elevens resultater». (Hermansen, et. al, 2018, s. 36). 73 prosent av alle artiklene handlet om performative aspekter ved lærerrollen, 15 prosent omhandlet organisatoriske aspekter, og 9 prosent hadde en blanding av disse to (Hermansen, et. al, 2018, s 9).

Læreplaner som styringsverktøy i et samfunnsmessig perspektiv

Fra 2000 har Norge deltatt i den internasjonale kartleggingen av grunnleggende ferdigheter som kalles *Programme for International Student Assessment*, og som ofte blir omtalt som PISA-undersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tidligere kunnskapsminister Kristin Clemet (2001-2005) har uttalt at vi visste lite om hvordan det sto til i skole-Norge før vi deltok i denne undersøkelsen (Sanden, 2010). I rapporten *På rett kurs eller på ville veier*, trekkes det spesielt frem negativ utvikling i forhold til matematikk, lesing og naturfag, og at norske elever rapporterer «mest bråk, uro og sløsing av tid av samtlige OCED-land» (Utdanningsdirektoratet, 2004, s. 1). I 2004 kom en ny, omfattende reform i grunnsopplæringen; kalt Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 3). En av hovedgrunnene som blir trukket frem i forhold til hvorfor man innførte en ny reform i grunnsopplæringen, var at «Internasjonale studier har vist at norske elever kommer

dårligere ut enn elever i land vi gjerne vil sammenligne oss med når det gjelder grunnleggende ferdigheter» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Kunnskapsløftet hadde de grunnleggende ferdighetene hos barn og unge som fokusområde, sammen med reformrelatert kompetanseheving av lærerne i skolen (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004, s. 10). Det ble også innført et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i form av nasjonale prøver som omhandler elevens læringsutbytte på den enkelte skole (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 11). I 2013 oppnevnte Regjeringen et utvalg som skulle vurdere grunnopplæringens fag i lys av kravene man ventet å møte i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU, 2015:8). I rapporten ble det anbefalt en bredere forståelse av kompetansebegrepet, hvor kompetanse bør ses på ikke bare som fagspesifikt, men også blant annet trekke inn det emosjonelle, sosiale og kognitive aspektet med kompetansen; hvor skolen også skal styrke den personlige utviklingen, og identitetsutviklingen (NOU, 2015:8, s.7). NOUen trekker frem viktigheten av å innføre livsmestring som et element i skolen, og at dette henger sammen med en økt individualisering av samfunnet og et økt fokus på å ta ansvarlige valg (NOU, 2015:8, s. 50).

Teoretisk forankring

I dette kapitlet presenteres hvilket teoretisk perspektiv jeg har valgt i denne studien. I møte med mine personlige narrativer og utviklingen av tema, så har jeg valgt to ulike referanser. Min hovedreferanse er Gert Biesta og hans perspektiver på pedagogikk og eksistens. Jeg har valgt å knytte dette opp til Ole Jacob Madsen og hans perspektiver på psykologisering i den norske skolen.

Gert Biesta og hans perspektiver på en pedagogisk oppgave

I dette delkapitlet blir min hovedreferanse Gert Biestas tanker rundt hva en pedagogisk oppgave er presentert. For å få en forståelse for hva en pedagogisk oppgave er i Biestas termer, har jeg funnet det hensiktsmessig å først vise til en distinksjon mellom to konstruksjoner som ofte blir sammenblandet innenfor skolen, men som har to ulike tilnærminger til pedagogikken, både i et vitenskapelig og et praktisk perspektiv.

Distinksjonen mellom «pedagogikk» og «education»

I artikkelen «Å snakke «pedagogikk» til «education» (2013) tar Gert Biesta for seg problemer rundt internasjonalisering i studiet av pedagogikk, hvor han viser at de to konstruksjonene

«pedagogikk» og «education» har to ulike forståelser (Biesta, 2013, s. 172). Konstruksjonen «education» knyttes opp til den anglo-amerikanske forståelsen, som hviler på bidrag fra andre disipliner, som filosofi, psykologi, historie og sosiologi (Biesta, 2013, s. 174). Biesta trekker frem hvordan det i det akademiske feltet i deler av den engelskspråklige verden deler «education» opp i «the philosophy of education», «the sociology of education», «the psychology of education» og «the history of education, som viser at «education» trenger et annet fag for å gi sine spesifikke bidrag, og da en interdisiplinær virksomhet (Biesta, 2013, s. 176, 179). På den andre siden beskriver Biesta den tyske konstruksjonen «pädagogik» som en egen akademisk disiplin som oppsto ut ifra en interesse i det å bli menneske, kalt «menschwerdung» (Biesta, 2013, s. 178-180). I artikkelen skriver Biesta det tankevekkende:

«Man kan si at når alt kommer til alt, så vil det i den anglo-amerikanske konstruksjonen være slik at filosofi stiller filosofiske spørsmål om pedagogikk, psykologi stiller psykologiske spørsmål, sosiologi sosiologiske spørsmål og historie historiske spørsmål – noe som da igjen reiser spørsmålet om hvem som egentlig kan stille de pedagogiske spørsmålene» (Biesta, 2013, s. 181).

I lys av dette vil jeg i neste avsnitt ta for meg hva Biesta svarer på spørsmålet Hva er en pedagogisk oppgave.

Hva er en pedagogisk oppgave?

På spørsmålet *Hva er en pedagogisk oppgave* svarer Biesta «Å gjøre voksen eksistens mulig» (Biesta, 2015, s. 194). Jeg har valgt å først fordype meg i hvordan Biesta argumenterer for begrepet *eksistens*, for så å gå inn på hans forståelse av *å være voksen*; og hvordan det å være voksen ikke handler om noe man utvikler seg til, eller som er noe forbeholdt alder og prestasjon, men som en eksistensiell kvalitet (Biesta, 2021, s. 39). «Eksistens» og «å være voksen» henger ifølge Biesta uløselig sammen, da det å være voksen i stor grad handler om hva som ifølge Biesta (2015) kan deles opp under distinksjonen mellom identitet og subjektivitet. Identitet er knyttet opp til spørsmålet *Hvem jeg er*, mens subjektivitet er knyttet til *Hvordan jeg er*, og Biesta viser videre til at dette er to svært forskjellige spørsmål som ikke må blandes sammen (Biesta, 2015, s. 194). Jeg ønsker å beskrive to av filosofene som Biesta tar utgangspunkt i, og gjøre rede for begrep for videre teoretisk forståelse. Biesta trekker spesielt frem Hanna Arendt og Emmanuel Lévinas for å forstå subjektivitet og eksistens.

Eksistens

I boka *Vita Activa* (norsk oversettelse, 1996) bruker Arendt begrepet *menneskets pluralitet* for å beskrive hvordan vi er både like og ulike (Arendt, 1996, s. 176). Hun skriver at uten likhet ville vi ikke forstå andre, og uten ulikhet hadde vi ikke trengt språk eller handling for å kommunisere da vi hadde hatt identiske behov, og tale og handling er de aktivitetene hvor menneskets unike karakter kommer til uttrykk (Arendt, 1996, s.177). «Fordi ethvert menneske er et initium, en begynnelse og en nykomling i verden i egenskap av å være født, kan mennesker gripe initiativet, være begynner og sette nye ting i bevegelse» (Arendt, 1996, s. 178). Begynnelsen skjer ikke bare under fødselen, men gjennom våre ord og handlinger bringer vi begynnelser inn til verden (Biesta, 2015, 198). Vi er avhengige av hvordan andre møter våre begynnelser; hvordan våre begynnelser tas opp i ordets videste forstand, noe som betyr at vi ikke kan eksistere som subjekter i isolasjon til hverandre (Biesta, 2015, s. 198). Dette betyr at å være subjekt ikke er noe vi kan kontrollere, men er avhengig av hvordan andre tar opp våre begynnelser. Vi må samtidig ta med oss det aspektet at andre også har sine begynnelser Arendt skriver at uten denne egenskapen ved handling hvor vi tar inn over oss den andre personens «hvem» ved at vi mennesker bare agerer eller «trer tilbake», brukes dialogen som et middel for å oppnå en hensikt på lik linje som at produksjonen er et middel for å fremstille en gjenstand (Arendt, 1996, s. 182).

Unikhet kan forstås på to ulike måter, enten unikhet som forskjellighet, eller unikhet som uerstattelighet (Biesta, 2015, s. 199). Unikhet som forskjellighet henger sammen med tanken om identitet, og som igjen betyr at jeg må sammenlikne meg med andre for å finne ut om jeg er unik – altså unikhet sett på utsiden (Biesta, 2021, s.34). Unikhet som uerstattelighet beskriver Emmanuel Lévinas ved å stille spørsmålet «*Når betyr det noe at jeg er jeg?*» og viser til at ansvar for den andre er «the essential, primary and fundamental structure of subjectivity» (Lévinas,1985, s. 95). Når det betyr noe at jeg er jeg, kan være ved store livshendelser som en avskjed, eller forsvinnende små hendelser som når man smiler til en elev som akkurat i det øyeblikket trengte dette smilet nettopp fra meg. Biesta legger til at det ansvaret der min unikhet begynner å telle, alltid kommer fra utsiden, og ikke er noe jeg kan vite eller definere selv, og viser til at ved både Arendt og Levinas så er det å være subjekt noe som er utenfor våre hender (Biesta, 2015, s. 200-201). Biesta beskriver unikhet på denne måten: «Her er unikhet er ikke et spørsmål om forskjell – et tredjepersonsperspektiv – men et spørsmål om uerstattelighet – et førstepersonsperspektiv» (Biesta, 2015, s. 200)

Å gjøre voksen

Det å være voksen har å gjøre med en «erkjennelse av det som jeg har kalt den andres annethet, og integritet, og med hva og hvem som er den eller det andre» (Biesta, 2021, s. 37). Biesta argumenterer derfor for at pedagogikken i større grad handler om eksistensielle møter, hvor han trekker frem og har i boka *Utdanningens vidunderlige risiko* (2014) stilt spørsmålet om hva slags verdi vi tillegger utdanning i vår tid. I boka *Undervisningens gjenoppdagelse* (2021) argumenterer han for at vi har et behov for å gjenoppdage og gjenopplive undervisningen (Biesta, 2021, s. 17). Biesta viser til to ulike forståelser av pedagogikk; fra pensum-sentrert, som er den mer konservative formen for utdanning med et økt fokus på læringsmål og planer, til elev-sentrert pedagogikk, hvor da motsvaret er et økt fokus på elev-sentrert utdanning, som handler om elevmestring, elevenes egen meningsskapning og kunnskapskonstruksjon (Biesta, 2021, s. 21). Biesta mener at begge disse synene på utdanning er viktig, men argumenterer for at ingen av disse formene for utdanning er med på forbedre elevenes muligheter for å eksistere som subjekter i verden, i en tilstand av dialog, som da Biesta omtaler som om å være voksen (Biesta, 2021, s. 21-22). Biesta presenterer derfor et tredje syn på utdanning som han omtaler som verdenssentrert, som handler om å eksistere i verden uten å se på seg selv som sentrum av verden (Biesta, 2021, s.22). Når vi lever i verden, så vil våre initiativ, eller begynnelse, vekke motstand, siden verden ikke er en konstruksjon av noe vi selv har funnet opp eller som finnes kun på grunn av oss selv (Biesta, 2015, s.202). Hva vi gjør når vi møter motstand, mener Biesta har noe med å være voksen. Når vi møter motstand, så har vi tre alternativer; vi kan anklage det som byr oss motstand og tvinge frem forståelse for å få gjennomslag for hva vi vil; noe Biesta kaller for at vi står i risiko for verdensødeleggelse (Biesta, 2015, s. 202). På den andre siden befinner risikoen for selvødeleggelse; som handler om at når vi møter motstand, så trekker vi oss tilbake når noe blir for vanskelig for oss (Biesta, 2021, s. 38). Selv om disse to punktene kan ses på som ytterpunkter, så handler begge delene om å ende opp i verden på et ikke-eksisterende sted (Biesta, 2021, s. 38). Biesta argumenterer for å befinne seg ei en slags mellomzone mellom disse punktene, i en slags dialog i eksistensiell form som aldri tar slutt (Biesta, 2021, s. 38-39). «Midten er ikke et enkelt sted å være på, noe som delvis gjør tiltrekningen mot disse ekstreme ved verdensødeleggelse og selvødeleggelse forståelig ettersom disse kan forstås som en flukt fra vanskene med å eksistere i og med verden» (Biesta, 2015, s. 203).

Det pedagogiske arbeidet for å gjøre voksen eksistens mulig

Å befinne seg i dette mellomrommet, eller i midten, handler om å gjøre voksen eksistens mulig. Og Biesta viser til at det pedagogiske arbeidet for å hjelpe eleven til å være voksen, handler blant annet om avbrytelse, utsettelse og støtte (Biesta, 2015, s. 205). Avbrytelse trekkes frem som det viktigste begrepet, som et svar til det Biesta omtaler som «de motepregede ideene om pedagogikk som noe som har å gjøre med å fremme barns utvikling, å hjelpe barn med å utvikle sine evner og nå sitt fulle potensial» (Biesta, 2015, s. 205). Biesta argumenterer for at denne avbrytelsen handler om både det å ta inn over seg det Arendt beskriver som at det å være subjekt er utenfor våre hender, og at vi må hjelpe elevene med en «oppvåkning» fra en slumrende tilstand – og at den grunnleggende pedagogiske handlingen ikke er å bare fremme barns utvikling, men å avbryte og stille spørsmål med utviklingen (Biesta, 2015, s. 205). Avbrytelsene skal ikke være direkte moralsk opplæring ved å bedømme om det eleven ønsker som «rett» eller «galt», men la eleven selv bli et subjekt ovenfor sine egne ønsker (Biesta, 2015, s. 206). Biesta omtaler at et av nøkkelspørsmålene innenfor pedagogikken er spørsmålet «is what you desire desireable» (Avdeling for barn og unges psykiske helse, 2017, 22:07). Den voksne må gi eleven tid til å møte opplevelsen av motstand, og vise at motstanden er viktig, og at det å befinne seg i «midten» mellom selvødeleggelse og verdensødeleggelse krever støtte for å utholde å befinne seg i denne mellomsonen (Biesta, 2021, s. 45). Men risikoen ved å slippe tak i den pensum-sentrerte undervisningen i skolen for å gi plass til denne mellomsonen i skolen; og som Biesta beskriver som noe av nøkkelen til vårt demokrati, «er likevel nettopp det lærere stadig offere får beskjed om å gjøre» (Biesta, 2014, s. 23).

Ole Jacob Madsens kritiske perspektiver på psykologisering av skolen

Jeg har valgt å presentere Ole Jacob Madsens perspektiv i forhold til innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema i grunnopplæringen, og hans kritiske perspektiver rundt psykologiseringen av skolen.

Ole Jacob Madsen stiller seg kritisk til den psykologiske dreiningen innenfor den norske skolen, og stiller spørsmålene Har norske lærere den rette kompetanse til å forvalte emnet, og kan alle elever uansett utgangspunkt i livet lære seg å mestre det? (Madsen, 2020, s. 8).

Livsmestring kan i denne forbindelse bli sett på som en del av den økte satsingen på helsefremming og forebygging, og det økte fokuset på psykologifaget; som et universelt forebyggingstiltak (Madsen, 2020, s. 35-36) I forhold til psykologiseringen av skolen, trekker Madsen frem at man nå i læreplanen finner begreper som metakognisjon og selvregulering,

som er begreper hentet fra psykologien. Selvregulering handler om å kunne innrette seg etter langsiktige mål, men som gjør at vi kan mestre situasjoner der det langsiktige målet er truet (Madsen, 2020, s. 84). Selvregulering blir hos flere forskere sett på som «grunnmuren for all senere utvikling og læring» (Madsen, 2020, s. 85). Madsen viser til et innlegg i Aftenposten i 2020 hvor psykolog Kari Halstensen argumenterer for at et økt fokus på unge menneskers psykiske helse i skolen er avgjørende: «Meningen er ikke at hver elev skal identifisere sine egne symptomer, men at voksne trygghetsstemmer skal få litt ekstra tid og rom til å lære bort trygghet» (Halstensen, 2020). Madsen argumenterer for at siden livsmestring skal foregå i skolen, så er det ikke urimelig å lese dette som at elevene trenger opplæring for å finne en velintegrert identitet og god psykisk helse (Madsen, 2020, s.102). Livsmestring som tverrfaglig tema i skolen tar sikte på å utstyre elevene med mestringsstrategier for å bli bedre i stand til å håndtere hva som blir omtalt som stress og press (Madsen, 2020, s. 125). I artikkelen «*Den terapeutiske skolesekken*» trekker Madsen frem at det å danne seg en identitet har blitt en krevende øvelse i spennet mellom indre tanker, følelser og personlighetstrekk og ytre utviklingstrekk; og at man derfor trenger skolen å støtte elevene i deres personlige utvikling og modning (Madsen, 2018, s. 206). I artikkelen «*Den terapeutiske skolesekken? Fremtidens skole slik Ludvigsen-utvalget ser der*» av drøfter Madsen hvordan man nå forstår eleven som «et lærende psykologisk subjekt som et utpreget senmoderne menneske med en identitet å forvalte» (Madsen, 2018, s. 205). Madsen viser hvordan det å være selvregulert og få kontroll over sine impulser er sammenfallende med nyliberalismen som er tuftet på individualisering og å ansvarliggjøre individet (Madsen, 2018, s. 205).

Metode

I dette kapitlet skal jeg detaljert beskrive og begrunne de metodiske valgene jeg har tatt i forhold til forskningsdesign og metode (Universitetet i Agder, 2020, s. 7). Da autoetnografisk metode skiller seg fra et tradisjonelt vitenskapssyn, så ønsker jeg å utdype hvilke vitenskapsteoretiske og vitenskapsfilosofiske implikasjoner mitt metodiske valg har medført. Mitt valg av metode, henger uløselig sammen med mitt pedagogiske forskningsfelt, og jeg vil i dette kapitlet vise hvordan mine bidrag inn i studien springer ut ifra samme ontologiske og epistemologiske tilnærming. I dette kapitlet viser jeg også til de etiske aspektene ved autoetnografisk metode, og jeg skal beskrive hvordan validitet, reliabilitet og overførbarhet kan forstås i en slik studie. Jeg ønsker å ha et kritisk blikk på studiens styrker og svakheter, og

har derfor også valgt å presentere og drøfte kritiske stemmer i forhold til å kunne omtale autoetnografi som en vitenskapelig metode.

Valg av forskningsdesign

Jeg har valgt å basere min forståelse av autoetnografisk metode som en fortolkende tilnærming, noe som har ført til at jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming basert på Hans-Georg Gadamer's forståelse av hermeneutikk (2010).

«Forståelsen må ikke først og fremst tenkes som en subjektivitetens handling, men som en inntrenging i overleveringshendelsen, hvor fortiden og nåtiden alltid blir formidlet. Det er dette som må komme til sin rett i den hermeneutiske teorien, som i altfor stor grad er dominert av ideen om fremgangsmåte eller en metode» (Gadamer, 2010, s. 328).

Hensikten med denne studien er i stor grad å få en større forståelse for pedagogisk praksis ved å ta utgangspunkt i språket. «For den som har språk, «har» verden» (Gadamer, 2010, s. 495).

Ontologi og epistemologi

Jeg har tatt utgangspunkt i egne erfaringer og følelser av uro i min pedagogiske praksis. Ontologisk sett er erfaringer og følelser noe som ikke finnes av seg selv, men som trenger et menneske som kan føle og reflektere for at de skal finnes. Jeg har utviklet en type kunnskap basert på autoetnografisk metode. Boka *Autoethnography* (2015) bruker begrepet «the epistemology of insiderness», som blir beskrevet som at autoetnografien gir kunnskap om et fenomen eller en opplevelse som en utenforstående ikke kunne ha gitt (Adams et al., 2015, s. 31). Da jeg er både forsker og forskningsobjekt, som skildrer situasjoner fra min egen arbeidspraksis, så vil man få en kunnskap som man ellers ikke ville hatt tilgang til.

Et hermeneutisk vitenskapssyn

Hensikten med masteroppgaven min er å oppnå en større forståelse for hvordan en pedagogisk praksis kan beskrives med utgangspunkt i en pedagogs førstepersonsbeskrivelser. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i hvordan spørsmålet om å finne en sannhet kommer an på hvem som spør og hva som blir spurt om, og omtaler våre fordommer som forståelsens betingelse (Gadamer, 2010, s.314). Forståelse er alltid rettet mot noe, og det er språket som gir uttrykk for om denne forståelsen oppnås (Gadamer, 2010, s. 212). Det vil si at det forståelsen er rettet mot; dette *noe*, vil avhenge av hvem som søker å oppnå forståelse. For eksempel vil min

bakgrunn som teaterpedagog og mine interesser for friluftsliv, og min egen opplevelse av skolen som barn og oppvekst ha noe å si for hvilke tema jeg interesserer meg for, og hvordan jeg velger å strukturere oppgaven min, og hvilken type kunnskap jeg ønsker å oppnå. Dette kalles for en for-dom (Gadamer, 2010, s. 307). Gadamer hevder at vi ikke skal eller kan se forbi vår forforståelse og våre fordommer, og at språket er en viktig del av hvordan vi oppfatter og møter datamaterialet (Pascoe, 1996, s. 1311). Jeg har derfor valgt å ha et underkapittel hvor jeg beskriver mine fordommer.

Horisontsammensmeltning og den hermeneutiske sirkel

Når man nærmer seg enten en tekst eller et annet menneske, så har man med meg en slags forståelseshorisont; en nåtidshorisont som bærer med seg den historiske horisonten (Gadamer, 2010, s.345). Gadamer skriver videre at «Forståelse er tvert imot alltid en prosess hvor slike angivelig selvstendige horisonter smelter sammen» (Gadamer, 2010, s. 345). Min forståelseshorisont vil utvides i møte med enten det jeg leser eller den jeg møter. Ny innsikt vil da skje i en slags hermeneutisk sirkel, som i mitt tilfelle vil være møtet mellom min forforståelse og tekstene mine både som deler, men i sin helhet. Og for hver gang jeg møter tekstene, som deler eller som en helhet, vil jeg stille med en ny forståelseshorisont som igjen vil føre til en ny innsikt. Horisontsammensmeltningen skjer både når jeg leser egne tekster, men også i møte med analyseprosessen hvor jeg deler opp utdrag i ulike tema, og ser datagrunnlaget i nye lys. Horisontsammensmeltningen skjer også når jeg snakker med veileder, og når jeg etter hvert leter etter teori som kan tilføre en mening i tekstene mine. Dypere forståelse oppnås også ved det man med første øyekast ikke nødvendigvis ikke ser, men det man finner mening i ved å være i undring. Jeg opplever også at ny erfaring og forståelse fører til at jeg lytter etter og erfarer andre tema når jeg hører på radioen, når jeg hører samtaler på butikken, sangtekster, som gir meg en ny inngang når forståelsen øker.

Fordommer

«Fordom» betyr på ingen måte falsk dom (Gadamer, 2010, s. 307), men hva jeg har med meg inn i min forståelse.. Som jeg har vist over, så vil mine for-dommer, tekstene mine, metodeteori og fagteori smelte sammen i en horisontsammensmeltning. Jeg ønsker nå å beskrive deler av «hva jeg hadde med meg inn» i forkant av denne masteroppgaven. I spesialiseringen min innen psykososialt arbeid med barn og unge, fikk jeg antatt et personlig faglig essay i Tidsskrift for spesialpedagogikk (Ugland, 2019). Dette essayet var en eksamensoppgave hvor jeg skulle ta utgangspunkt i en situasjon fra mitt yrkesaktive liv som

på en eller annen måte betydde mye for meg. Jeg tok derfor utgangspunkt i en foreldresamtale med en far om hvordan det å evaluere datteren hans ut ifra skjema og grafer, gjorde at jeg følte meg utilstrekkelig.

«Alt jeg skulle si på foreldrekonferansen, var solid faglig forankret i alt jeg hadde lært på lærerskolen om kartleggingsverktøy og evne til vurdering. Så uroen og utilstrekkeligheten jeg følte i møte med han, kom som kastet over meg. Jeg kjente på en tilstedeværelse som plutselig gjorde alle plansjer og utviklingskurver fullstendig irrelevante. For foran meg satt et menneske, og selv hvor rart det høres ut, så var jeg ikke forberedt på det» (Ugland, 2019, s 16).

Min faglige bakgrunn er dramapedagogikk, og jeg har etter mine år som teaterpedagog i kulturskolen hatt en forkjærlighet for improvisasjon. Jeg opplever at når man improviserer, så kreves en følsomhet ovenfor alt som befinner seg rundt, og å svare på invitasjoner fra dem man spiller sammen med uten å overkjøre eller underkjenne den andre. Overgangen til ordinær skole var derfor stor; fra å stort sett alltid skulle være i en både kaotisk og skapende prosess, til å i større grad arbeide ut ifra både mål og delmål. Dette betyr ikke at jeg ikke ser viktigheten av å ha mål og planer, noe som jeg også hadde som teaterpedagog. Men jeg opplever at relasjonen, prosessen og de menneskelige møtene får for lite plass, og blir sett på som mer irrelevante med tanke på å formidle kunnskap. Jeg føler at det ikke er helt plass til meg innenfor læreryrket. Jeg er usikker på hva en lærer skal være, og hvordan jeg med min bakgrunn kan få plass og «høre hjemme» i dagens skole.

Å ta utgangspunkt i følelser og i undring

For å skrive de autoetnografiske tekstene, så tok jeg utgangspunkt i erfaringer fra skolen som har startet som en følelse av uro og ubehag, for å så skrive ned alle disse som autoetnografiske tekster. I boka *Du og barnet* (2017) omtaler forfatterne at følelsen av uro kan være en beskjed om noe som er viktig for deg, som en slags beskjed fra deg selv til deg selv (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s.147). Mye av hensikten med en hermeneutisk tilnærming er å finne en mening, og oppnå en dypere forståelse av hva man ønsker å undersøke. I boka *Kunnskapsverkstedet* skriver Finn Thorbjørn Hansen om at å være i undring vil være en av hovednøkklene til forståelse og for å komme i dialog med de mer eksistensielle refleksjonene ovenfor våre erfaringer og fortellinger (Hansen, 2013, s 109). Hansen beskriver hvordan undring er noe annet enn å være reflekterende eller nysgjerrig, for når vi undrer oss, så

stopper vi ofte spontant opp fordi noe taler til oss fra et sted vi føler oss fremmed, men hvor vi samtidig finner en dyp gjenkjennelighet (Hansen, 2013, s. 110). Å ha tid vil være avgjørende for å gi plass til undringen. Da jeg startet denne masteroppgaven hadde jeg kun en arbeidstittel, og ikke noe klar problemstilling. Dette har vært et bevisst valg, selv om det å stå i noe såpass åpent, har vært til tider ganske utfordrende. Grunnen til at jeg har valgt å ikke konkretisere problemstilling som spørsmål før langt ute i prosessen, er nemlig denne undringen. Jeg trengte å bli i undringen, da jeg underveis i oppgaven erfarte at uroen jeg forsøkte å artikulere og forstå, besto av så mange lag at jeg ikke ønsket å konkretisere før jeg hadde vært i helheten og delene av tekster, funn, analyse, innledning og etter hvert et teoretisk perspektiv lenge nok.

«For det ejendommelige ved undren er jo også, at ægte undren faktisk er noget, vi rammes eller lades op af, før vi forsøger at udtrykke vores undren gennem spørgsmål. Med spørgsmålene har vi jo egentlig forladt forundringens og undringens magiske verden. I et spørgsmål, så snart det er stillet, har vi nemlig allerede snævret vores horisont ind og skabt en villet spørgeretning og dermed også et bestemt spektrum av mulige svar» (Hansen, 2013, s. 111).

Jeg vil legge til at selv om Hansen skriver at vi snevrer inn vår horisont, så vil også innsnevringen kunne føre til at man tydeligere ser hva det er man retter blikket mot, og undringen endrer optikk, noe som jeg mener er det som gjør at man kan skrive en masteroppgave som kan følge en slags rød tråd.

Autoetnografi

«Social life is messy, uncertain, and emotional. If our desire is to research social life, then we must embrace a research method that, to the best of its/our ability, acknowledges and accomodates mess and chaos, uncertainty and emotion» (Adams et al., 2015, s. 9)

På spørsmålet *Hva er autoetnografisk metode*, ble det tidlig i prosessen tydelig at dette ikke hadde et unisont svar. Innefor autoetnografisk metode finnes det et mylder av tilnærminger som gjorde det å lese autoetnografiske tekster og avhandlinger til tider mer forvirrende enn oppklarende. Oppbyggingen, utførelsen og begrunnelsen var så fravikende og annerledes for hver studie jeg leste, at usikkerheten rundt tilnærmingen økte i takt med mengden artikler og

studier jeg leste. Det ble derfor et stort metodisk grep å nettopp ikke velge fragmenter fra de ulike tilnærmingene, men velge meg en hovedreferanse hvor jeg kunne følge prosessen fra start til slutt i en og samme artikkel. Jeg følger oppbygningen til en artikkel av Carolyn Ellis, Tony Adams og Arthur Bochner (2011) som hovedreferanse for det metodeteoretiske, og trekker paralleller til andre publikasjoner fra samme forfattere, og deres kilder.

Autoetnografien søker å beskrive og systematisk analysere (grafi) personlige opplevelser (auto) for å forstå kulturell erfaring (etno) (Ellis et al., 2011). Jeg ønsker i dette kapitlet å gi en grundig beskrivelse av autoetnografi som metode, og begrunne hvorfor jeg mener at denne metoden vil tilføre både innsikt og kunnskap som svarer til min bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Autoetnografi er en studie av en kultur gjennom selvet (Adams, 2015, s. 84). I dette ligger at autoetnografien studerer et felt med utgangspunkt i førstepersonsbeskrivelser.

Utspring i autobiografi og etnografi

Autoetnografi har sitt utspring i to ulike tilnærminger; autobiografi og etnografi, og hvor mye vekt man legger på de to ulike delene, avhenger av valg av tilnærming (Ellis et. al., 2011). Jeg ønsker nå å beskrive hvordan autoetnografi tar deler fra begge tilnærmingene ved å trekke frem ulike karakteristika av både autobiografien og etnografien, for så å knytte dette sammen innenfor autoetnografien.

Autobiografi omhandler å ta utgangspunkt i en opplevelse eller en følelse; gjerne i forbindelse med eksistensielle kriser eller øyeblikk som av en eller annen grunn som har hatt stor innflytelse på livet, for så å skrive om disse (Ellis et al., 2011). Dette omtales ofte som «*epiphanies*» (Adams, et al., 2015, s. 27). I mangel på en bedre oversettelse, kan dette kanskje på norsk beskrives som en slags «eksistensiell aha-opplevelse». Slik forfatterne omtaler dette, kan «*epiphanies*» beskrives som transformerende øyeblikk og som kan forme eller endre vår livskurs som blir en del av oss lenge etter hendelsen fant sted som kan oppfordre oss til å stoppe opp og reflektere og til å utforske (Adams et al., 2015, s. 47). Den autobiografiske inngangen jeg har i min masteroppgave er å ta utgangspunkt i erfaringer som sitter igjen som en uro; enten i form av en kroppslig uro eller en emosjonell uro i min jobb som lærer som stadig vender tilbake i min bevissthet, og som jeg aldri helt klarer å «komme forbi».

I forhold til *etnografi* tar Ellis og medforfatterne utgangspunkt i Maso (2001) ved å beskrive etnografien som en studie av en kulturs relasjonelle praksis, felles verdier og delte erfaringer med mål om å hjelpe «insiders» (kulturens medlemmer) og «outsiders» (fremmede for

kulturen) med å forstå kulturen bedre (Maso, 2001, Ellis et al., 2011). Man kan oppnå denne forståelsen ved at etnografen inntar en rolle som en deltakende observerer i kulturen; blant annet ved å ta feltnotater, ved å intervju, ved å se på relasjoner og studere samspill (Ellis, et al., 2011).

Autoetnografi som metodisk tilnærming

Et av målene med å benytte autoetnografi som metodisk tilnærming er å gi leseren innsikt i et felt de ellers ikke har tilgang til, og samtidig få erfaringene presentert analytisk. Jeg ønsker å trekke frem et sitat fra som kan hjelpe med en større forståelse for hva som er motivasjonen for å bruke autoetnografisk metode i en vitenskapelig sammenheng:

"look at experience analytically. Otherwise [you're] telling [your] story—and that's nice but people do that on *Oprah* [a U.S.-based television program] every day. Why is your story more valid than anyone else's? What makes your story more valid is that you are a researcher. You have a set of theoretical and methodological tools and a research literature to use. That's your advantage. If you can't frame it around these tools and literature and just frame it as 'my story,' then why or how should I privilege your story over anyone else's I see 25 times a day on TV?" (personlig intervju, Allen, 4. mai, 2006; Ellis et al., 2011, avsnitt 2).

Den store forskjellen på autoetnografi og autobiografi er derfor at autoetnografien skriver med utgangspunktet i en kultur, da autoetnografiens oppgave er å ta selvet på alvor i et kulturelt og vitenskapelig perspektiv (Adams et al., 2015, s. 29). I boka *Autoethnography* (2015) skriver forfatterne at det å eksponere *selvet*; som både den som erfarer og den som er tilskuer, så blir man tatt til et sted man ellers ikke ville hatt muligheten til å nå og få innsikt i (Adams et al., 2015). Forfatterne legger vekt på at autoetnografien ikke bare skal være et virkemiddel man skal bruke for å kommentere eller understreke et poeng i annen forskning, men å kunne stå på egne ben som en selvstendig vitenskapelig tilnærming til forskning og teori. «*It has to be essential to the argument, not a decorative flourish, not exposure for its own sake*» (Adams et al., 2015, s. 83). I tillegg er det slik at man innenfor autobiografien som oftest ikke planlegger å skrive om sine erfaringer for å fremstille dem i sin helhet i en publikasjon, noe som ofte er målet innenfor autoetnografien (Ellis, et. al, 2011). Dette er med på å poengtere viktigheten av de autoetnografiske tekstenes plass i lys av kunnskapspotensialet som ligger i selve tekstene. Forskere innenfor autoetnografien søker å produsere «estetiske, stemningsfulle, brede beskrivelser av personlig og interpersonlig erfaringer» ved å skape tekster som er tilgjengelige

og kan berøre et større publikum enn ofte tradisjonelle akademiske tekster kan (Ellis et al., 2011).

Former for autoetnografi

Innenfor autoetnografien finnes det flere ulike tilnærminger, som henger uløselig sammen med hva man skal studere; om dette omhandler blant annet en studie av andre, om forskeren, om samhandling med andre, eller om man baserer det på intervjuer (Ellis et al., 2011). Dette betyr også at landskapet innenfor autoetnografien er bredt, og inneholder mange ulike former, og jeg som forsker må ta bevisste valg i forhold til hvilken retning jeg ønsker å bevege meg innen. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i mine egne følelser av uro i jobben som pedagog, for så å forsøke å løfte dette frem i et vitenskapelig perspektiv. Dette har ført til at jeg har valgt formen for autoetnografi som kalles personlige narrativer.

Personlige narrativer

Personlige narrativer en form for autoetnografi hvor forfatteren av tekstene ser på seg selv som utgangspunkt for forskning, og at man da skriver stemningsfulle tekster som tar utgangspunkt i forskerens akademiske bakgrunn, forskning eller personlige liv (Ellis, et al., 2011). I tillegg til det allerede beskrevne «epiphanies» (Ellis et al., 2011), bruker Ellis hva hun kaller en emosjonell gjenkallelsesprosess hvor man forsøker å emosjonelt komme tilbake i den situasjonen man ønsker å beskrive (Ellis, 1999, s.675). Det var i de personlige narrativene at min forskningsprosess startet, og det er disse som har vært utgangspunkt for valgene jeg har tatt. For å kunne få tak i disse situasjonene hvor jeg hadde kjent på en uro i skolen, så ble nøkkelen å forsøke å lete etter hvilke opplevelser som stadig dukket opp i min bevissthet, uten at jeg hadde gitt dem nok plass til å reflekteres over eller å sette ord på dem.. Jeg bestemte meg for å skrive flere av tekstene på jobb, hvor luktene, lydene og inntrykkene kunne hjelpe meg på vei mot å få tak i situasjonene jeg ønsket å beskrive. Det ble raskt tydelig at disse situasjonene befant seg helt fra starten av mitt yrkesaktive liv i 2008 og frem til skrivende stund. I forhold til dette tidsaspektet, skriver Ellis om fordeler og ulemper med å skrive om situasjoner som ligger nært opp i tid; hvor ulempen kan være at man i stor grad er for involvert følelsesmessig eller kroppslig, at det blir vanskelig å ha et analytisk blikk på egne tekster. (Ellis, 1999, s. 673). Det er ikke nødvendigvis bare er tid som kan gjøre at man får et mer distansert forhold til hendelsene. Også aspektet med å ha bearbeidet hendelsene, og ha et avklart forhold til disse vil være relevant. Selv om mange av tekstene jeg skrev til denne masteroppgaven var fra flere år tilbake i tid, gikk det opp for meg at dette var følelser og

hendelser jeg ikke hadde fått artikulert, og som jeg også da ikke nødvendigvis hadde et distansert og analytisk forhold til når jeg skulle over i analyseprosessen. Det eneste eksklusjonskriteriet ovenfor tekstene mine har vært etiske hensyn. Underveis i skrivingen av de personlige narrativene slo jeg sammen og endret tekstene i forhold til etiske hensyn, som jeg kommer nærmere tilbake til avsnittet om etiske betraktninger. Da jeg var ferdig med alle skrev derfor ned alle tekstene, og satt en strek over disse, hvor jeg anså meg selv som ferdig med den delen av oppgaven. Tid, og fokus på andre deler av selve masteroppgaven, som lesing av metodeteori og annen relevant forskning, gjorde at jeg i analyseprosessen trolig i større grad klarte å benytte meg av et mer «utenfraperspektiv» på mine egne tekster.

Jeg startet forskningsprosessen ved å skrive de personlige narrativene, for så å lete etter teori. Det ville derfor vært nærliggende å tenke at man da også stilte teoretisk foranking i bakkant av empirien. Jeg har valgt å ikke gjøre dette. Grunnen til dette er fordi jeg ønsker at leseren skal ha med seg de teoretiske perspektivene jeg har valgt inn i lesingen av de personlige narrativene, noe som kanskje også kan være fruktbart da autoetnografisk metode er en relativt lite benyttet metode; og kan da fungere som en støtte for å se det etnografiske i det autobiografiske underveis i lesingen.

Tilnærmingen personlig narrativ er ofte omtalt som den mest kontroversielle formen for autoetnografi i forhold til tradisjonell vitenskap, og da spesielt om ikke tekstene ble ledsaget av mer tradisjonell analyse (Ellis, et al., 2011). I min studie har hensikten vært å finne ut av hvilke tema i skolen som fører til en frustrasjon og en uro, og har derfor valgt å analysere de personlige narrativene ved bruk av Braun & Clarke sin refleksive tematiske analyse (2006, 2019) i forbindelse med dette. Jeg ønsker å komme tilbake både teori rundt analyseformen og selve analyseprosessen under kapitlet om refleksiv tematisk analyse.

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Ellis skriver om at man må ta et bevisst valg i forhold til hvor på kontinuum mellom feltnotater og mer litterære tekster man ønsker å befinne seg når man skriver autoetnografiske tekster (Ellis, 1999, s. 676). Hun stiller spørsmålet *Tenker du at feltnotater kan fortelle deg akkurat hva som hendte i en situasjon?* Svaret hennes på dette spørsmålet er at man ikke kan fange opplevelser og erfaringer, og at alle gjengivelser av en hendelse er en selektiv historie om hva som skjedde, skrevet fra en bestemt synsvinkel i en bestemt tid for en bestemt grunn (Ellis, 1999, s. 673). Spørsmålet om validitet vil i autoetnografiske termer omhandle troverdigheten til forfatteren av tekstene, og hvor mye man tror på at forfatteren kan ha

opplevd noe av det forfatteren forsøker å beskrive (Ellis et al., 2011). Overføringsverdien i autoetnografien vil ha et eget aspekt, som omhandler at det er leseren av de autoetnografiske tekstene som kan avgjøre om de finner mening og forståelse mens de leser tekstene; om forfatteren evner å bruke spesifikke skildrede hendelser for å beskrive ofte ukjente kulturelle og sosiale prosesser for leseren, som i mitt tilfelle er hentet fra skolen (Ellis et al., 2011). Det vil da være slik at leseren i møte med tekstene validerer i form av å sammenlikne hva man leser med eget liv, for så å se om dette er troverdig og kan gi en økt innsikt ved å hjelpe *insidere* (de som tilhører kulturen det snakkes om), og *outsidere* (hva Ellis et. al omtaler som fremmede for kulturen) å bedre forstå kulturen det snakkes om (Maso, 2001).

Autoetnografi og kritikk

Autoetnografi har blitt kritisert for å være navlebeskuende, og at om man skal studere den sosiale verden, vil ikke introspeksjon være en passende tilnærming for datainnhenting (Delamont, 2007). Autoetnografisk metode kritiseres for at selvutforskning ikke nødvendigvis er interessant nok til å fenge andre enn etnografen selv (Baarts, 2012, s. 175). Autoetnografien bryter med tradisjonell vitenskap, noe som kan gjøre det å vurdere autoetnografisk forskning på en systematisk måte krevende (Sparkes, 2002). Leserens forventninger til den akademiske teksten kan være utfordrende. Metoden legger opp til at leseren må aktivt skape bilder og leve seg inn i situasjonen som blir beskrevet for å forstå teksten; og videre åpne opp for egne fortolkninger (Baarts, 2012). På den måten stilles større krav til leseren av autoetnografiske tekster– i form av innlevelse i teksten. samtidig som at autoetnografiske tekster har et annet akademisk tempo enn mye annet vitenskapelig skriving.

I min egen leting etter autoetnografisk teori, har jeg ved flere anledninger tatt meg selv i å hoppe over avsnitt og tekster som er rent autoetnografiske og beskrivende hos andre forfattere. Mye av grunnen til dette kan være fordi jeg i ryggmargen har en tanke om å være effektiv når jeg leser teori; og forventningen rundt å ta inn over seg følelser og stemninger fra tekster ligger i større grad til lesing av skjønnlitterære bøker, og da i utgangspunktet tilhøre en annen kontekst. Å lese andres autoetnografiske tekster har derfor i like stor grad fungert som en personlig opplæring og øvelse i å forstå og gi plass til autoetnografiens noe annerledes tempo og forstå dette i et vitenskapelig lys.

Autoetnografi som metode kan stå i fare for å falle mellom to stoler. Dette kan beskrives som at på den ene siden kan autoetnografi bli kritisert for å være for kunstnerisk og for lite vitenskapelig; og på andre siden bli kritisert for å være for vitenskapelig og for lite

kunstnerisk (Ellis, et al., 2011). Autoenografien søker seg bort ifra å se på kunst og vitenskap som to motsetninger, men vende på forståelsen ved å si at vitenskap kan være rigid, teoretisk, analytisk og emosjonell, terapeutisk – og presentere forskning på en stemningsfull og estetisk måte (Ellis et al., 2011, kap.5).

Trekker man paralleller til Arendt, så kan man lese dette i lys av begrepet hennes *menneskets pluralitet* (1996). Dette handler som tidligere nevnt om at vi mennesker er både like, og ulike; og at vi uten likhet ikke ville forstått hverandre, og at vi uten ulikhet ikke hadde trengt språk eller handling for å kommunisere (Arendt, 1996, s. 176-177). Å lese tekster fra et førstepersonsperspektiv vil derfor kunne føre til at andre kan forstå og kjenne seg igjen; fordi vi er like, samtidig som språket trengs for å formidle hva jeg vil si, siden vi er ulike. Det interessante kan da oppstå ved at andre «tar opp» mine begynnelse og skaper mening (Biesta, 2015, s. 198). Hvis man studerer autoetnografien i lys av Levinas spørsmål «når betyr det noe at jeg er jeg?», så vil det kunne argumenteres for at autoetnografien og i tematisk analyse har nettopp et slikt innhold; da tekstene mine og den tematiske oppdelingen ikke hadde blitt akkurat slik de ble hadde det ikke vært for meg. Man kan på den måten si at denne masteroppgaven har vært en øvelse i å være voksen; også fordi man ved å finne en mening og en forståelse må befinne seg i dette mellomrommet mellom selvødeleggelse og verdensødeleggelse (Biesta, 2015, s. 203).

Refleksiv tematisk analyse

I 2006 kom artikkelen «Using thematic analysis in psychology» av Braun og Clarke (Braun & Clarke, 2006). Denne artikkelen har jeg brukt som utgangspunkt i min analyse av de personlige narrativene. Jeg har også valgt å trekke med en videreutvikling av den tematiske analysen fra 2019, som tar for seg misforståelser som forfatterne har opplevd at forskere har hatt i sitt vitenskapelige arbeid ved bruk av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2019). For å vise til endringene og poengteringene i den nye artikkelen, velger Braun og Clarke å legge til et ord i den tematiske analysen, nemlig *refleksiv* (Braun & Clarke, 2019, s. 589). Jeg har også valgt å legge til dette begrepet i min analyse, og trekker inn kilder fra begge artiklene.

For å hjelpe meg i gang med analyseprosessen, starter jeg meg å følge fasene skissert i artikkelen fra 2006 (Braun & Clarke, 2006). Da jeg hadde fått et grep på hva jeg kunne ane at mine mønstre beveget seg mot, og en bredere forståelse for hva en slik analyseprosess

inneholdt, så løsrev jeg meg fra å følge en slags oppskrift, og lot hva jeg fant i møte med mitt teoretiske perspektiv og mønstrene jeg fant mening i få utspille seg i større grad. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å ikke skissere dette punktvis, da dette fungerte i stor grad som en igangsetter for meg. Jeg har heller ønsket å fordype meg i prinsippene til Braun og Clarkes reflekssive tematiske analyse, Analysemetoden omtales som fleksibel, og blir beskrevet som den første kvalitative analysemetoden som forskere bør lære, fordi den tar sikte på å dekke flere av kjerneideene innen kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006, s. 4).

Tema som mønstre for mening

I artikkelen fra 2019, legges det stor vekt på at tema skapes i relasjon med forsker og datasettet, og at temaene ikke ligger i teksten som passive deler som «venter på å bli funnet» av forskeren, men er aktivt skapt av forskerens møte med datagrunnlaget og analyseprosessen (Braun & Clarke, 2019). Tema i Braun og Clarkes forståelse er mønstre av meningsdeling som skjer når forskeren finner mening i hva som står skrevet (Braun & Clarke, 2019, s. 593). I artikkelen fra 2006 skisserer forfatterne 6 faser man går igjennom i en analyseprosess på vei mot utviklede tema, ikke som en lineær prosess, men noe man kan bevege seg frem og tilbake mellom (Braun & Clarke, 2006, s. 86). I artikkelen fra 2019 blir det poengtert at dette fort har blitt misforstått som en statisk prosess; «We are *journeying*, not *arriving!*» (Braun & Clarke, 2019, s. 592).

Valg underveis i analyseprosessen

Da jeg startet den tematiske analysen, så satt jeg en strek over de personlige narrative. Det betyr at jeg ikke endret noe eller la noe til tekstene mine da analyseprosessen startet, annet enn etiske hensyn. Dette var et bevisst valg jeg tok, da jeg var skeptisk til den metodiske sammenblanding som dette ville medføre, ved å endre de personlige narrative etter hvert som jeg fant tematiske mønstre i dem. Man kan si at da jeg startet analyseprosessen, så endret de personlige narrative funksjon; fra å være autoetnografiske tekster og en metode i seg selv, så ble disse tekstene datagrunnlaget i mitt forskningsprosjekt. Datasettet mitt er det samme som data corpus i denne analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 5-6). Det betyr at jeg ikke har valgt ut et datasett fra all innsamlet data, men at jeg benytter hele datagrunnlaget i analyseprosessen, for å lete etter mønstre i hva jeg har forsøkt å formidle. Min problemstilling og mitt utgangspunkt ved at det er lite fokus på pedagogens egne erfaringer og beskrivelser kan kalles et «under-utforsket»-område (Braun & Clarke, 2006, s. 11). I slike «under-utforskede» forskningsprosjekt anbefaler Braun og Clarke å starte med en rik tematisk

beskrivelse av hele datasettet for å få og gi en oversikt over de dominerende tema (Braun & Clarke, 2006, s.11). Jeg ønsket derfor å analysere hele datasettet, og lete etter mønstre og tema som fanget noe som opplevdes viktig og relevant i forhold til problemstilling (Braun & Clarke, 2006, s. 10).

Etiske betraktninger

Måten autoetnografiske tekster skrives og bygges opp kan likne på fiksjonelle fortellinger, men autoetnografi er basert på sanne hendelser som man noen ganger må endre noe på grunn tekstoppbyggende hensyn, som å få historien til å henge sammen, men også i forhold til etiske hensyn (Adams et al., 2015). Tekstene oppstår ofte i møte med andre, så jeg har derfor skrevet om og endret hendelsene, men forsøkt å holde på hva jeg forsøker å formidle. Man kan også sette tekster og opplevelser sammen, og endre på identifiserende informasjon (Ellis, 1999, s. 676). I tekster man i større grad omtaler relasjoner som er viktige for å forstå de implisitte mekanismene som ligger i disse, som for eksempel forhold til foreldre, egne barn eller andre roller. Ellis, Adams og Bochner kaller dette for relasjonell etikk, og viser til at denne formen for etikk har et forhøyet fokus innenfor autoetnografien. (Ellis et al., 2011). Jeg som forsker er navngitt, og hendelsene og opplevelsene har skjedd i mitt liv. Derfor vil denne relasjonelle etikken gjøre seg gjeldende, da man ved et enkelt tastetrykk kan spore opp hvor jeg har arbeidet. Når jeg trekker frem enkeltindivider, er disse omskrevet, og disse enkeltpersonenes uttalelser skjer i offentligheten; under et foredrag, eller i andre mer åpne profesjonelle situasjoner, og ikke i fortrolighet eller i noen situasjoner som omhandler taushetsbelagte tema. Så når jeg for eksempel skriver at jeg er på kurs med en klinisk vernepleier i Oslo om "Problematferd i skolen", så kunne kanskje realiteten vært at det var et lokalt kurs på min skole på Sørlandet med en miljøterapeut hvor tema var "Psykisk helse og barn". Jeg omtaler ingen elever, men det er noen situasjoner jeg som nevnt over omtaler omskrevet kolleger. Ved å anonymisere andre yrkespersoner på denne måten, fikk jeg godkjenning fra NSD, som ligger vedlagt i slutten av teksten. Jeg har derimot ikke omtalt noen elevhendelser i tekstene mine, bare egne refleksjoner i situasjoner rundt kollegaer og andre profesjoner. Det etiske aspektet rundt selve tekstene ville trolig ha vært enda større om jeg omtalte andre personer hvor relasjonen i seg selv er viktig for forståelsen. Eksempler på dette kan være for eksempel om man omtaler forholdet til sin mor, forholdet til en partner, eller en sjef. Her vil relasjonen i seg selv være et mulig forskningsobjekt, og en viktig faktor for å forstå relasjonen. I min oppgave vil jeg ha muligheten til å endre innenfor et stort spekter av ulike yrkesgrupper, uten at de nødvendigvis mister relasjonens betydning. Jeg som forsker skriver om mine

betraktninger, noe som betyr jeg kan stå i fare for at de som kjenner meg eller har en relasjon til meg, vil kunne spore tilbake til disse hendelsene jeg omtaler. Jeg syns derfor det er viktig å poengtere at de autoetnografiske tekstene er omskrevet og endret slik at det mer kan ses på som en mer «gjennomsnittlig» opplevelse, med fragmenter fra flere ulike situasjoner hvor personene og omrisset av hendelsene er endret, men essensen i hvordan situasjonen opplevdes vil være det viktigste.

Personlige narrativer

I dette kapitlet blir den personlige narrative presentert uten kommentarer underveis, og fremstår i den rekkefølgen de ble skrevet.

Fagfornyningen

To minutter før møtet skal starte, og jeg har enda ikke lest igjennom hjemmeleksa vi lærere har fått. «Se video på Utdanningsdirektoratet om folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema og gjør oppgavene under filmen, ta med deg notatene til gruppesamling». Jeg har nok en gang glemt det, og nå er det et kvarter til vi skal møtes. Jeg skummer igjennom spørsmålene, og prøver å gjette hva filmen handler om. Jeg rabler ned et par setninger, setter noen streker og piler på oppgaveteksten, og markerer noen ord med gul markeringstusj. Da ser jeg hvert fall forberedt ut. Minuttene flyr, og møtet starter. «Dette er vel du ekspert på, Anna». Ja, jeg skulle kanskje ha vært det. Jeg er både lærer, masterstudent i psykososial helse og medlem i ei forskningsgruppe hvor livsmestring er et av hovedtemaene. Men jeg er redd for å bli spurt, for jeg vet ikke hva livsmestring er. Jeg kan fortelle deg hvor det står i læreplanen, og at det blant annet kommer som et resultat av Ludvigsenutvalgets NOU. Og at det sier noe om hvor samfunnet er på vei. Men der stopper det. Jeg klarer ikke å definere hva jeg gjør av folkehelse og livsmestring i skolen. Men jeg vet at det skal være et tverrfaglig tema i alle skolens fag fra høsten 2020. «Nei, noe ekspert, det vil jeg ikke akkurat si, men jeg har gjort meg noen tanker om det». Jeg tar meg selv i å late som. En plass inne i meg ligger responsen «Hei du, takk som spør. Jeg aner ikke hva folkehelse og livsmestring er, selv om det står i overordnende styringsdokumenter at jeg skal utføre/undervise/bidra til. Jeg vet ikke engang hvilket verb jeg skal sette på meg selv som lærer mens jeg «gjør» det. Er det jeg som skal undervise elevene i livsmestring? Eller er det de som skal

oppleve det? Skal vi gjøre det sammen? Det kjennes ut som om det haster at jeg forstår dette, for høsten er allerede i gang, og jeg føler meg ganske rådvill». Jeg mistenker at det er flere av oss. Men siden ingen tar frem den siden, så sitter jeg her og snakker i store ord. «Vi må jo anerkjenne elevene og se de som de er. Og tilpassa opplæring, det er vi gode på. Her på skolen gjør vi mye av dette allerede. Hva var spørsmål 2?» Halvtimen som er avsatt er over. Jeg pakker sammen oppgaveteksten og tusjene og kjenner at dette var nok et møte som vi bare måtte ha, for å ha det på det rene. At vi kan sette en «check» på det; flott, da var det gjort, da var det påan igjen! På vei opp trappa til kontoret kjenner jeg at det strammer seg i brystet. Jeg kikker ned på nøkkelkortet. Med et bilde av meg på, som smiler. Lærer med tilleggsutdanning. Læreren som går rundt og later som. Som skal inn i klasserommet og passe på at elevene får ta del i dette utvidede kompetansebegrepet jeg skal vise dem. Jeg trenger å støtte meg. Jeg stopper midt i trappa. Lener overkroppen inn mot murveggen. Kjenner at jeg trenger noe stabilt, noe fast. Veggen er kald og hard. Hei! Hei! Elevene strømmer forbi meg. Det er friminutt. Jeg griper et fast tak i nøkkelkortet, og fortsetter opp trappa. Lar uroen ligge igjen ved murveggen. Bli der, du. Så skal jeg og nøkkelkortet inn i klasserommet.

Kast maska!

«I dag er det verdensdagen for psykisk helse», sto det på et ark fra helsesykepleier. «Temaet for i år er «Kast maska». Fortell gjerne om dette i klassen, og gi elevene en pappmaske hver de kan male på. Dere finner maskene og maleutstyr på kontoret i hovedbygget». Vi står ved posthylla og leser igjennom lappen. Vi skal være to lærere i klasserommet i dag. Kollegaen min tar med seg maskene, og jeg tar malesakene. Kan vi ikke snakke om verdensdagen i den første delen av timen, så kan de male mens vi går igjennom engelskleksen? Det er jo uansett bare repetisjon. God ide, sier kollegaen min. Klasserommet fylles opp. Elevene setter seg på plassene sine, og spør hvorfor vi har med oss maleutstyr til engelsktimen. «Jo, nå skal du høre her. I dag er det verdensdagen for psykisk helse. Og temaet i år er kast maska. Derfor har helsesykepleier gitt oss disse pappmaskene og maling, slik at vi kan male vår egen maske og henge de opp på veggen i klasserommet». Elevene kommer i gang, og jeg starter gjennomgangen av engelskleksen. Midt i timen kjenner jeg meg svimmel. Jeg kjenner jeg vil kaste hele teksten Tiffany went to the barber shop på sjøen, men halvårsplanen i engelsk puster meg i nakken. Hva er det jeg holder på med?

Kroppen min vil gå mellom pultene og se på maskene elevene maler, sette meg ned på huk og undre meg over hvorfor de har valgt de fargene de har valgt. Men tenkehjernen vet at vi er i uke 47, og at ifølge halvårsplanen skulle vi ha vært kommet mye lenger enn vi er. Tenkehjernen vinner, og holder meg. Igjen. Jeg står i det. En plass inne i meg kjenner jeg at jeg har dummet meg. Jeg skulle ha lagt bort teksten. Og brukt tiden på verdensdagen for psykisk helse. Men på papiret har jeg tilsynelatende gjort alt riktig. Jeg informerte om at det var verdensdagen for psykisk helse. Jeg ga elevene maskene, og de fikk male. I tillegg fikk jeg hengt opp maskene i klasserommet, slik at jeg kan ta bilde av dem om legge det ut på skolens hjemmeside; og gått igjennom engelsken. En irritasjon kryper opp i bevisstheten. Skjerp deg. Denne beskjeden kom i dag. Og du hadde planlagt gjennomgang av teksten. Du kan ikke bare snu rundt på alle planer bare fordi du får en beskjed av helsesykepleier. Men samtidig vet jeg hvor viktig temaet er. Og hvor godt det hadde vært for både klassemiljø og for deg å bare senke skuldrene litt. «So this is where Tiffany found her wallet», sier jeg, med unaturlig høy stemme. Jeg tror stemmen min er så høy for å overdøve kaoset av tanker, følelser og kroppslige fornemmelser i meg. Lydene fra penslene blir høyere og høyre, og alt det jeg så for meg som noe koselig, fint og effektivt, blir et uhåndterbart kaos. Klokka ringer ut. Elevene vasker penslene og legger alt på plass på kateteret. Kollegaen min tar med seg malerutstyret tilbake. Jeg blir igjen i klasserommet. Det er helt stille nå. Pultene er fulle av masker som ligger til tørk. 27 masker i med samme uttrykk, men i helt forskjellige farger som kikker tomt opp i taket. Det var jeg som skulle ha malt meg ei maske, tenker jeg.

Om å bli definert av andre og om å lete selv

I kursnotatene, midt mellom hjerter og streker sitter jeg og skriver navnet mitt. Igjen og igjen. Anna Aase Ugland. Med store bokstaver. Med løkkeskrift. Det er akkurat som om jeg må gjøre det, som et vitne om at jeg er her. Et vitne om at jeg sitter her, at jeg finnes, og at jeg hører på. «Livsmestring og problematferd i skolen» er temaet, og jeg er i hovedstaden sammen med 500 andre lærere for å kurses i dette temaet av en klinisk vernepleier. Vi går nå igjennom en trinn for trinn – metode som skal hjelpe meg til å gjenkjenne problematferd i skolen, slik at også disse elevene kan oppleve mestring. Jeg har lyst til å reise meg og gå, og jeg vet ikke helt hvorfor. Jeg må ut; ut fordi det er for trangt her inne. Ikke fordi det er mange folk, men fordi det

føles som om alle andre nikker og skriver og er så fornøyde med kurset. Mens jeg koker innvendig, akkurat som rett etter man har kjefta på noen, og adrenalinfølelsen som ligger i kroppen etterpå. – Gå inn i deg selv Anna, Det er sikkert bare fordi han trigger noe i deg. Jeg kikker tomt ut i lufta. Det voldsomme behovet for å gjøre noe – skrive noe eller forlate lokalet blir overtatt av nummenhet. Det er ikke noe vits. Det er meg det er noe galt med, som ikke orker å høre på autoriteter som bruker diagnostiske begreper for å forklare menneskelig eksistens. «Nå har jeg snakka så mye, at vi rekker dessverre ikke noen spørsmål. Sånn er det når man blir så engasjert – håper dere bærer over med det.» Nei, det gjør jeg ikke. Jeg bærer ikke over med det i det hele tatt. Jeg har sittet her og brent inne med tusen kommentarer, og grunnen til at jeg ikke har sagt dem, er at jeg ikke finner hverken ordene eller argumentene. Jeg har en hel bok med kommentarer, med eksempler og med følelser og ei hel kurshelg full av samtaler jeg gjerne skulle hatt med deg, hadde jeg bare fått tak i hva det er jeg prøver å få frem. Det var som om vi pratet to forskjellige språk, og mitt var i både mindretall og hadde ingen klare svar. Jeg åpner opp Macen og finner frem Google. Klinisk pedagog. Lærerspesialist. Hvordan skal jeg få tak i disse titlene selv? Det er akkurat som om jeg tror at en klinisk pedagog og lærerspesialist i spesialpedagogikk ville ha svart mye bedre for seg enn hva en lærer med master i psykososial helse ville ha gjort. Jeg sitter nesten helt foran med kursholderen. Mens jeg pakker sammen, så begynner jeg å glede meg. Jeg gleder meg til å få tilsendt evalueringa av dette kurset. Da skal jeg slakte hele opplegget. Jeg er usikker på hva jeg skal begrunne det med, men slaktes, det skal det.

To my dear Teacher

Første planleggingsdag på jobb etter sommerferien. Sommeren har vært fin. Den har vært så lang at jeg hadde glemt hvordan det luktet på skolen. Hvordan det var å være lærer. Det er nesten slik at det er en spenning i luften. En spenning på hva året skal bringe. Hvordan blir teamene rundt klassen? Hvilke elever får jeg? Hva kommer til å være den største utfordringen i år, og hva kommer jeg til å få til? Dagen starter med en kjapp kaffe på lærerværelset og et raskt glimt bort på planverket dette skoleåret før vi samles i det store auditoriet. Jeg setter meg klar. Tre penner, en helt tom planleggingsbok. Folkehelsekoordinator i kommunen innleder med et dikt som heter "To my dear Teacher – remember how important you are, og det eneste jeg tenker på er hvordan jeg skal planlegge timeplanen denne høsten. Hver høst får vi ny

timeplan. Jeg ser kjapt et hull i planen. 4 timer fri midt på dagen på torsdag. Her kan jeg legge inn dokumentasjon på fravær og sende varsler. Diktet er ferdig. Folkehelsekoordinator håper at vi tar oss tid til å reflektere over dette, og musikk lærer ved skolen skal spille en sang på piano mens vi skal få kjenne på hvor viktige vi faktisk er for elevene våre. Og jeg skulle så gjerne ønske at jeg klarte å ta det til meg, og kjenne på det. Jeg kikker bort på en kollega som sitter og slår pennen inntil låret, i et mye raskere tempo enn sangen. Jeg kjenner igjen dette tempoet. Det er dette tempoet jeg også har inne i meg. Jeg må få planlagt. Må få strukturert. Er hun også utålmodig? Er hun også frustrert over å ikke kjenne denne gode følelsen av å være viktig? At hun heller ikke klarer å reflektere over det akkurat nå? Til høyre for meg ser jeg mattelæreren i parallellklassen. Han har fått tak i det, han får det til, ser det ut som. Han kikker ut i lufta og smiler, og hvis jeg ikke hadde visst bedre, så hadde jeg trodd han var litt rørt. Hvorfor klarer han å være til stede i øyeblikket og ikke jeg? Det er fysisk vondt denne rytmeforvirringen. Jeg er utålmodig og gleder meg til sangen er ferdig. Tankene mine er et helt annet sted enn på den altfor høye musikken som borer inn i meg. To setninger gjentas inne i meg. Dette året skal jeg ikke henge etter med undervisningsopplegg. Dette året skal jeg klare å ligge i forkant. Det bestemte jeg meg for i sommer. Og mens jeg sitter her, så kjenner jeg at jeg blir redd for å miste tempoet og rytmen allerede.

Definert

Jeg scroller rundt på nettet. Det er akkurat som om jeg oppsøker disse artiklene for å få finne en form for fasit på hva en lærer er, samtidig som jeg vet at resultatet nok en gang blir enda mer både forvirra og usikker. «Jeg er lærer, ikke kelner». «Lærer Bjørndals metode». «Skolepress er en stor risikofaktor for psykisk uhelse». «Foreldre og lærere er overbeskyttende». «Læreren er viktig for å fange opp psykiske problemer» «Nytt prosjekt skal gi skolebarn bedre psykisk helse». «Norge er skoletaper». Hva er jeg? Hvem er jeg? Og hva er min rolle som lærer? Og hvem er det som skal definere hva jeg er? Slik jeg ser det nå, er det like mange svar på hva en lærer er som det finnes lærere. Og om noen spør meg hvorfor jeg ble lærer, så kjenner jeg at mitt svar ikke passer inn i noen av beskrivelsene. I havet av planer og strategier har store deler av min yrkesidentitet forsvunnet. Jeg trenger en voksen som kan komme og overta, og si meg hva lærerrollen innebærer. Jeg kjenner meg sint og frustrert. På et vis trenger jeg å sette ord på hvor altfor mangefasettert

lærerlivet oppleves. Men jeg er redd. Redd for å klage, for da kommer argumenter frem som Husk så mye fri og ferie du har. Husk hvor korte arbeidsdager du har, og hvor mye frihet du har. Argumentene ligger klare allerede, så jeg har gitt opp diskusjonen med meg selv før den har begynt. Skolen må henge med i tiden. Så her sitter jeg med den nye læreplanen og ser store ord og visjoner som jeg ikke er i nærheten å mestre. Skal jeg være terapeut? Skal jeg få frem disiplin? Skal jeg forebygge psykiske lidelser? Hva skal jeg gjøre annerledes enn jeg gjør nå? I ordet fagfornyelse ligger nettopp dette; en fornyelse. Men jeg opplever skolen helt lik. Et sted langt inne i ryggmargen hører jeg setningen «Same shit, different wrapping». Er det denne holdningen som står i veien for at jeg klarer å tenke nytt? Hvordan skal jeg tenke nytt? Har ikke alltid min jobb som lærer vært å lære elevene å mestre livet? Ved å gi de nødvendig kompetanse for å få seg en jobb, holde seg i form, sette grenser? Er det kanskje jeg som tviholder i noe gammelt og ikke ser hvordan en fagfornyelse tilfører noe annet enn å psykologisere skolen enda mer ved å innføre begreper som metakognisjon og selvregulering? Hvor på min yrkesvei ble det normalt å snakke om dette, og hvor var jeg da?

Appelsinjuice og krydret kyllingbaguette

Det er ikke de nye læreplanene og motivasjonsseminarene som gjør at jeg er og blir i skolen. Det er ikke de store ordene og de flotte grafene om hvor godt vi gjør jobben vår at jeg gang på gang komme tilbake. Men det er det litt for lille klasserommet, som enten er for varmt eller for kaldt. Som lukter appelsinjuice og krydret kyllingbaguette fra kantina. Det er eleven på første rad som prater altfor høyt og som ler når jeg lattermildt ber henne ikke brøle ut hva hun skal gjøre i ettermiddag nå som timen har starta. Det er klassen som samler meg. Som ser meg. Det er fri her inne. Fri fra å prøve å plassere hva jeg gjør inn i skjemaer, slik at jeg kan si «Åh, se, jeg gjør egentlig ganske mye av dette allerede». Her i klasserommet kan vi gjøre det vi er gode på. Å være sammen. Hvordan skal det måles? Hvor i Fremtidens skole plasserer jeg det? Hvorfor oppleves det så forsvinnende smått i forhold til tiltaksplaner begrunnet i psykologiske begreper? Nok en gang blir jeg sint. Hvorfor oppleves det jeg gjør ikke viktig nok? Er det fordi det ikke er målbart? Fordi de ikke lar seg raskt beskrives under paraplyer som for eksempel anerkjennelse, respekt, selvregulering? Jeg husker tilbake på min tid som elev. På frøken som smilte til meg under matteprøven fordi hun visste at jeg syntes matte var vanskelig. Eller at hun

huska navnet på mi søster, og visste hva jeg pleide å ha på nista. Og det har ikke forandret seg. Dette behovet for å bli husket på, og kjenne at jeg er en del av noe. Jeg savner fellesskap. En plass jeg kan lufte disse tankene. En plass hvor ikke store deler av jobben er å prøve å plassere hva jeg allerede gjør inn i ny innpakning. Men sørlendingen i meg er redd for å virke klagete. Å stikke seg frem. Redd for at min frustrasjon skal bli redusert til nok en sutrete lærer som skriver kronikk i Dagbladet og får 1300 likes, både hjerter, vanlig tommel opp og sinnafjes. Men kanskje det er nettopp det jeg er. Kanskje min stemme også må inn i virvaret av hva lærere er og hva lærere ikke er. Jeg kjenner en stor frustrasjon over lærerrollen. Over at skolen er en politisk arena som lærere må rette seg etter. Sånn; fire nye år. Hva skal jeg vri på og endre på for å få det til å passe sånn nogenlunde?

Fornyelse og læreridentitet

Hele trinnet er samlet i gymsalen. Vi har temauke om livsmestring. Elevene skal sitte på gulvet, klassevis. Vi skal snart gang. Noen klasser har allerede satt seg. Jeg ser en kollega strekke seg for å skille to elever som har tatt frem mobilen. Litt lenger borte setter læreren i b-klassen. Det lukter vått tøy og tyggis i hele gymsalen. En lærers forsøk på å få oppmerksomhet på en stille måte blir overdøvet av lyden av våte skosåler som flyttes over gymsalgulvet. «heihei!» Han prøver å klappe i hendene for at de skal se opp på scenen. Ingen respons. Jeg ser hvordan læreren strever med å ta plass. Blikket flakker, og han igjen prøver han å klappe i hendene, denne gangen med brystet hevet, og litt skarpere blikk. Elevene ser opp på læreren. «Ja hei dere! I dag er det jo første dag i temauka om livsmestring. Og vi har vært så heldige å få miljøterapeut Laila hit for å snakke om hva vi kan gjøre for å få ei bedre psykisk helse». Laila kommer frem, hun har med seg fire bæreposer med ukokt ris. «Hei alle elever! Kan vi starte med at lærerne kommer opp hit og deler ut en neve med ris til alle elevene i deres klasse?» «Dere må huske å ta med dere ut alt av søppel om dere skal sitte med de her inne altså, roper kontaktlæreren i d. Jeg kjenner at jeg ikke har lyst til dette. Jeg ser for meg alt det grisete jeg må pelle opp etter elevene mine, og nå ville jeg egentlig bare stå her og høre på noen andre snakke.

Alle får en neve med riskorn hver, og miljøterapeut skrur av fire av fem lysrør inne i gymsalen, så det bare er helt bakerst i salen det er opplyst. Hun tenner tre stearinlys, elevene plystrer og små-ler av stemninga som skapes. Laila legger risen midt i

hånda, hun holder det frem som om hun var skuespiller i et barneteater, sperrer opp øyene og sier: «Vet dere, skal jeg fortelle dere noe helt spesielt med denne risen? Vet dere, at denne risen kan faktisk hjelpe dere med å få ei bedre psykisk helse! Er ikke det rart? Nå skal vi gjøre et lite eksperiment». Noen har allerede begynt å kaste riskorn rundt på gulvet, og jeg ser de hvite kornene lyse opp mot meg fra gulvet. «Har noen av dere hørt om mindfulness?» Det var det ingen som hadde. Men nå skulle de altså lære det over en neve riskorn. «Kjenn på risen. Ta på den. Hva kjenner du?» To elever rekker opp hånden. «Dere trenger ikke svare på det. Bare svar til deg selv. Hva kjenner du? Er det tungt? Er den kaldt? Hva lukter det? Hvordan kjennes det ut å flytte riskornene fra hånd til hånd? Prøv å tenk bare på riskornene. Fokuser bare på risen. Og nå bare kjenner vi etter i et par minutter, uten at jeg snakker». Laila lukker øyene. Og puster tungt inn av nesa, og ut av munnen. Jeg kjenner en ekstrem kroppslig uro. Og ser ut over gymsalen som ser ut til å nesten ta fyr av lydløs kroppslig uro. Dette kommer til å eksplodere snart, kjenner jeg. Uroen i gymsalen øker i takt med pustingene til Laila. Jeg ser en assistent prøver seg på å kjeft med hviskestemme. Laila gløtter ut av øyene og ser ormebolet i gymsalen. «Ja, da gir vi oss for denne gang. Jeg håper noen av dere fikk tak i dette». Elevene går ut til friminutt, og gymsalen ligger igjen nedtrampet riskorn og brukte porsjonssnus i herlig harmoni. «Så rart at ikke dette falt i smak», sier Laila. «Da vi prøvde dette på den skolen jeg var i praksis på, så ble alle elevene helt rolige. Det var faktisk et par som begynte å grine, det var helt magisk. Elevene her er vel ikke like modne». Jeg har så lyst til å svare at «Dette sugde, miljøterapeut Laila. Dette er det dummeste jeg har vært med på». Jeg har så lyst til å si det. «Du kan ikke skylde på elevene for at du ikke får dette til». Men jeg sier ingenting. Jeg nikker forsiktig og fortsetter å rydde opp. Mens jeg løfter opp en snus med et oppgaveark tenker jeg på hvorfor jeg er så feig. Er det fordi jeg også har lest de samme artiklene om mindfulness, og fremdeles ikke kjenner en indre ro? Er det fordi stemmen til Laila i gymsalen fikk kroppen min til å sette fyr, og ga meg et stort behov for å rope ut bullshit.

Refleksiv tematisk analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan jeg har analysert meg frem til de ulike temaene med bakgrunn i de personlige narrative. Analysen min har munnet ut i at jeg har formulert to

hovedtema: *Lånt praksis* og *Å befinne seg mellom det artikulerte og det uartikulerte*. Temaene overlapper hverandre, men jeg ønsker å vise til noen klare distinksjoner som jeg mener ikke kommer til syne om jeg ikke kan studere de ulike temaene også hver for seg.

Lånt fag og lånt praksis

Jeg har utviklet et tema ut ifra de personlige narrative som jeg har valgt å kalle «*lånt praksis*». Jeg ønsker å vise med dette hvordan jeg leser tekstene som et uttrykk for å ikke nødvendigvis ha en egen pedagogisk praksis; spesielt med bakgrunn av innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Jeg vil vise til hvordan jeg leser at de personlige narrative uttrykker en uro i møte med yrkespersoner med helsefaglig bakgrunn som inntar en veiledende rolle i skolen. Jeg vil vise hvordan jeg tolker det slik at jeg som pedagog opplever å bli tilsidesatt i forhold til hva livsmestring skal inneholde i praksis i skolen.

«(...)jeg er i hovedstaden sammen med 500 andre lærere for å kurses i dette temaet av en klinisk vernepleier. Vi går nå igjennom en trinn for trinn – metode som skal hjelpe meg til å gjenkjenne problematferd i skolen. Jeg har lyst til å reise meg og gå, og jeg vet ikke helt hvorfor. Jeg må ut; ut fordi det er for trangt her inne.»

Jeg har valgt å trekke inn dette dataekstraktet som en inngang til dette tema. Jeg opplever at det uttrykker en form for uro i møte med en klinisk vernepleier som inntar en veiledende rolle i forhold til praksis i skolen. Ekstrakter som dette får meg til å stille spørsmålet: er det sånn at man trenger en kliniker for å hjelpe pedagoger til å forstå egen praksis? Og kan det være slik at det oppleves trangt fordi jeg ikke kjenner igjen; eller opplever at det er rom for mine egne beskrivelser fra min pedagogiske praksis? Videre i samme tekst står det:

«Jeg kikker tomt ut i lufta. Det voldsomme behovet for å gjøre noe – skrive noe eller forlate lokalet blir overtatt av nummenhet. Det er ikke noe vits. Det er meg det er noe galt med, som ikke orker å høre på autoriteter som bruker diagnostiske begreper for å forklare menneskelig eksistens.»

Jeg leser dette som en slags resignering fordi det ikke oppleves som noe vits å ta tak, siden «... det føles som om alle andre nikker og skriver og er så fornøyde med kurset. Mens jeg koker innvendig». Samtidig som det kan uttrykke en form for resignasjon, så ligger det også

kanskje et slags sinne bak uttalelsen «ikke orke å høre på autoriteter», og kanskje det er dette sinnet som har motivert til å skrive nettopp dette personlige narrative?

«Folkehelsekoordinator håper at vi tar oss tid til å reflektere over dette, og musikk lærer ved skolen skal spille en sang på piano mens vi skal få kjenne på hvor viktige vi faktisk er for elevene våre. Og jeg skulle så gjerne ønske at jeg klarte å ta det til meg, og kjenne på det».

Jeg har valgt å trekke frem dette dataekstraktet fordi jeg opplever at det kan vise en form for veiledning fra folkehelsekoordinator som med sin fagbakgrunn begrunner hvorfor vi som pedagoger er viktige for elevene med å høre på en sang; og et dikt. Jeg leser ekstraktet over som normativt; hvilket lys og med hvilke parametere er det folkehelsekoordinator har definert hvor viktige vi er?

«I dag er det jo første dag i temauka om livsmestring. Og vi har vært så heldige å få miljøterapeut Laila hit for å snakke om hva vi kan gjøre for å få ei bedre psykisk helse».

Temauka skal innledes av miljøterapeut, og ikke en pedagog fra skolen. Kan dette handle om at skolen; eller pedagogen, ikke opplever å eie begrepet eller innholdet av livsmestring selv, og trenger noen med større helsefaglig bakgrunn for å implementere det?

«I dag er det verdensdagen for psykisk helse», sto det på et ark fra helsesykepleier. «Temaet for i år er «Kast maska». Fortell gjerne om dette i klassen, og gi elevene en pappmaske hver de kan male på.»

Å få ferdige opplegg fra helsesykepleier som noe som kommer «på toppen» av det man allerede ha planlagt, kan føre til hva som i de personlige narrative blir beskrevet som *«Lydene fra penslene blir høyere og høyre, og alt det jeg så for meg som noe koselig, fint og effektivt, blir et uhandterbart kaos».*

Kan dette ha en sammenheng med at jeg som pedagog ikke «eier» praksisen min selv, men at dette på et vis kommer på siden av det som allerede gjøres i klasserommet?

Å være mellom det artikulerte og det uartikulerte

«Jeg aner ikke hva folkehelse og livsmestring er, selv om det står i overordnede styringsdokumenter at jeg skal utføre/undervise/bidra til. Jeg vet ikke engang hvilket verb jeg skal sette på meg selv som lærer mens jeg «gjør» det. Er det jeg som skal undervise elevene i livsmestring? Eller er det de som skal oppleve det? Skal vi gjøre det sammen? Det kjennes ut som om det haster at jeg forstår dette, for høsten er allerede i gang, og jeg føler meg ganske rådvill»

Jeg ønsker å bruke dette dataekstraktet som en inngang til dette tema som jeg har valgt å befinne seg mellom det artikulerte og det uartikulerte. Grunnen til at jeg har valgt nettopp dette dataekstraktet, er fordi jeg opplever at store deler av dataekstraktet uttrykker en form for uro i møte med å ikke klare å sette ord på hva jeg egentlig gjør i klasserommet, og hva jeg mener er det viktigste i min pedagogiske praksis. Og hvordan det å ikke klare å sette ord på hva jeg gjør og hva som jeg opplever som viktig, gir en følelse av å «late som om».

«På vei opp trappa til kontoret kjenner jeg at det strammer seg i brystet. Jeg kikker ned på nøkkelkortet. Med et bilde av meg på, som smiler. Lærer med tilleggsutdanning. Læreren som går rundt og later som. Som skal inn i klasserommet og passe på at elevene får ta del i dette utvidede kompetansebegrepet jeg skal vise dem.»

Men kanskje på bakgrunn av lite tid, eller i mangel av et språk for å beskrive hva som skjer i klasserommet, så benytter jeg hva jeg omtaler som «store ord» som jeg ikke nødvendigvis kjenner innholdet av.

«Men jeg er redd for å bli spurt, for jeg vet ikke hva livsmestring er. Jeg kan fortelle deg hvor det står i læreplanen, og at det blant annet kommer som et resultat av Ludvigsenutvalgets NOU. Og at det sier noe om hvor samfunnet er på vei. Men der stopper det. Jeg klarer ikke å definere hva jeg gjør av folkehelse og livsmestring i skolen. Men jeg vet at det skal være et tverrfaglig tema i alle skolens fag fra høsten 2020.»

Redsel finner jeg igjen flere steder i de personlige narrative, og dette har ofte med en form for usikkerhet rundt hva begrep egentlig betyr i praksis. Dette dataekstraktet kan vise til en slags forståelse av hva livsmestring som et overordnet begrep skal handle om, og et svar på

hvorfor livsmestring blir implementert i skolen. Men hva livsmestring egentlig er, har ikke nødvendigvis samme svar.

«Jeg mistenker at det er flere av oss. Men siden ingen tar frem den siden, så sitter jeg her og snakker i store ord. «Vi må jo anerkjenne elevene og se de som de er. Og tilpassa opplæring, det er vi gode på. Her på skolen gjør vi mye av dette allerede. Hva var spørsmål 2?»

Halvtimen som er avsatt er over.»

Her trekkes det igjen frem «store ord»; som anerkjennelse. Jeg leser det slik at siden ingen andre stopper opp med «det vi egentlig gjør» i klasserommet, så gjør ikke jeg det heller. Kanskje dette kan ha noe med både at det ikke er et godt utviklet språk til å beskrive «det vi egentlig gjør», og kanskje kan det handle om tidspress, ved å forte seg igjennom skjema som skal fylles ut på en halvtime, hvor det da ikke nødvendigvis er tid til å reflektere dypere enn å prate i disse «store ordene».

«Det er ikke de nye læreplanene og motivasjonsseminarene som gjør at jeg er og blir i skolen. Det er ikke de store ordene og de flotte grafene om hvor godt vi gjør jobben vår at jeg gang på gang komme tilbake. Men det er det litt for lille klasserommet, som enten er for varmt eller for kaldt. Som lukter appelsinjuice og krydret kyllingbaguette fra kantina. Det er eleven på første rad som prater altfor høyt og som ler når jeg lattermildt ber henne ikke brøle ut hva hun skal gjøre i ettermiddag nå som timen har starta. Det er klassen som samler meg. Som ser meg. Det er fri her inne. Fri fra å prøve å plassere hva jeg gjør inn i skjemaer»

Jeg har tatt med et langt ekstrakt fra datasettet, for å vise at jeg trenger å bruke mange ord for å forsøke å «fange» opplevelsen av øyeblikket. Det er akkurat som om lukten av krydret kyllingbaguette og lyden av eleven på første rad er en slags opplevelse av et øyeblikk hvor også et fellesskap oppstår– det umiddelbare i øyeblikket vi har sammen. I forlengelse av dette stiller jeg i datasettet spørsmålene «Hvorfor oppleves det jeg gjør ikke viktig nok? Er det fordi det ikke er målbart?» Jeg forstår det slik at det foregår noe i klasserommet som jeg mener er selve grunnen til at jeg er lærer, og som ikke har en egen verdi da det ikke kan beskrives eller defineres med et språk.

«Men på papiret har jeg tilsynelatende gjort alt riktig. Jeg informerte om at det var verdensdagen for psykisk helse. Jeg ga elevene maskene, og de fikk male. I tillegg fikk jeg

hengt opp maskene i klasserommet, slik at jeg kan ta bilde av dem om legge det ut på skolens hjemmeside; og gått igjennom engelsken»

Jeg har valgt å trekke frem dette ekstraktet da jeg mener det formidler nettopp dette å ha et språk for hva man skal gjøre; altså språket som beskriver det som fort kan ses på som «rett læreratferd», i forhold til hva som står beskrevet i målstyringsdokumenter som læreplaner. Samtidig kan man se i ekstraktet under hvordan denne «rette læreratferden» som på papiret ser riktig utført ut, som om «*Lydene fra penslene blir høyere og høyre, og alt det jeg så for meg som noe koselig, fint og effektivt, blir et uhåndterbart kaos*». Det kan hende at det ligger en uro i å stå i spenn mellom målstyringen og aspekter ved lærerrollen som ikke har et utviklet språk, som det jeg forsøker å beskrive i ekstraktet under:

«Å være sammen. Hvordan skal det måles? Hvor i Fremtidens skole plasserer jeg det?»

Jeg leser dette som at beskrivelsene av hva som foregår i klasserommet ikke får så stor verdi om det ikke kan måles eller plasseres i et skjema. Dette ses igjen flere steder i de personlige narrative.

«Hvorfor oppleves det jeg gjør ikke viktig nok? Er det fordi det ikke er målbart? Fordi de ikke lar seg raskt beskrives under paraplyer som for eksempel anerkjennelse, respekt eller selvregulering?»

Dette ekstraktet viser også til at det finnes noe mer i hva som foregår i skolen i form av «*det jeg gjør*» i klasserommet som ikke passer inn i paraplyene. Selvregulering, anerkjennelse og respekt kan bli sett på som begrep med et allerede vedtatt innhold, men som ved flere anledninger trekker frem et sinn i meg i de personlige narrative.

«Jeg trenger en voksen som kan komme og overta, og si meg hva lærerrollen innebærer. Jeg kjenner meg sint og frustrert. På et vis trenger jeg å sette ord på hvor altfor mangefasettert lærerlivet oppleves. Men jeg er redd»

Kan det hende jeg er redd for nettopp dette å bli avslørt, ved at det er aspekter ved den pedagogiske praksis som ikke helt har latt seg artikulere? Løsningen på dette kan være det som i de personlige narrative omtales som å få seg en annen yrkestittel;

«Jeg åpner opp Macen og finner frem Google. Klinisk pedagog. Lærerspesialist. Hvordan skal jeg få tak i disse titlene selv? Det er akkurat som om jeg tror at en klinisk pedagog og lærerspesialist i spesialpedagogikk ville ha svart mye bedre for seg enn hva en lærer med master i psykososial helse ville ha gjort.»

Jeg har valgt å avslutningsvis i dette temaet trekke frem hva jeg tolker som et mer eksistensielt anliggende; kan det hende at ved å låne praksis fra andre fag, så forsvinner noe av hva jeg opplever som viktigst og særegent for en pedagogisk praksis; og dypest sett i meg som menneske?

«I kursnotatene, midt mellom hjerter og streker sitter jeg og skriver navnet mitt. Igjen og igjen. Anna Aase Ugland. Med store bokstaver. Med løkkeskrift. Det er akkurat som om jeg må gjøre det, som et vitne om at jeg er her. Et vitne om at jeg sitter her, at jeg finnes.»

Diskusjon

Jeg har funnet stor motivasjon i hvordan Gadamer viser at det å forstå en tekst kan trekkes bort fra både forfatter og leser: «Å forstå en tekst er ikke å trenge inn et fremmed persons hode, men å tre inn i det meningsrommet som teksten tilbyr» (Schaaning, 2010, s. 18). I dette kapitlet vil jeg vise hvordan mine egne tekster i møte med teori og tidligere forskning har tilbudt et slags meningsrom hvor jeg opplever at små, nesten usynlige nyanser må tre frem som hovedrolle. Hannah Arendt beskriver at fordi vi er ulike, så trenger vi et språk for å gjøre oss forstått (Arendt, 1996). Gadamer (2010) skriver at «For den som har språk, «har» verden» (Gadamer, 2010, s. 495). Jeg vil i denne diskusjonen vise hvor avgjørende det har vært å kunne sette ord på og da forstå det som oppleves som å stå på spill i en pedagogisk praksis. For når nyansene som ligger i begrepene som jeg forsøker å beskrive, er så avgjørende for den faktiske forståelsen av det praktiske innholdet, så kan vi fort snakke forbi hverandre samtidig som vi egentlig tror at vi forstår hverandre.

I spenn mellom «education» og «pädagogik»

I dette avsnittet ønsker jeg å trekke frem Gert Biestas forståelse av «education» og «pädagogik» i møte med mine resultater, og min beskrivelse av å være mellom det artikulerte og det uartikulerte. Slik jeg leser resultatene, kan det være nærliggende å tolke dette i retning av at skolen i stor grad er basert på en «psykologisk pedagogikk» (Biesta, 2013). Uroen som jeg beskriver kan på den ene siden handle om ikke å forstå det praktiske innholdet til begreper

hentet fra psykologien som blir brukt i skolen, og på den andre siden kan uroen handle om å ikke klare å sette ord på og artikulere hva som oppleves så avgjørende i min pedagogiske praksis. Jeg ønsker under å diskutere disse ulike nyansene ut ifra distinksjonen mellom «education» og «pädagogik». Ved flere anledninger ligger det en frustrasjon og et sinne i møte med begreper som metakognisjon og selvregulering, som er psykologisk forankret. Den psykologiske pedagogikken kan også ses hos Ole Jacob Madsen, når han trekker frem innføringen av livsmestring på timeplanen (Madsen, 2020), og stiller spørsmålstegn ved begrepet han selv har valgt å kalle for den terapeutiske skolesekken (Madsen, 2018). De ulike forståelsene av skolen som «education» og «pädagogik» møtes i et slags spenn i mine funn, slik jeg har valgt å forstå det. Jeg opplever at frustrasjon over at «pädagogikens» egenart og særegenhet ikke får plass hverken i praksis eller i teorien i skolen. «Når *education* synes å ha det nye hegemoniet, oppstår problemer med å begrunne pedagogikk pedagogisk» (Tumo et al., 2013, s. 169). Dette kan kjennes igjen i tekstene mine, hvor øyeblikket vi er sammen i klasserommet ikke kan plasseres i skjemaer og innenfor psykologiske begreper. Jeg tolker det slik at det som innenfor «pädagogiken» omtales som «Menschwerdung», eller det å bli menneske (Biesta, 2013, s. 180) er det jeg forsøker å beskrive som selve grunnen til at jeg selv har blitt en pedagog, og frustrasjonen over å ikke oppleve at dette har et utviklet språk eller en like naturlig plass i skolen. Biesta trekker frem at «education» og «pädagogik» ikke bare er et resultat av et oversettelsesproblem og et spørsmål om språk, men også et spørsmål om hvordan man skaper mening i pedagogisk praksis (Biesta, 2013, s. 180). Det er også kanskje derfor det oppleves så urovekkende for meg, fordi det dypest sett handler om hvilken mening jeg erfarer at min pedagogiske praksis mangler, som jeg daglig blir minnet på i møte med «education»-forståelsen i skolen. Det er også kanskje derfor jeg blir svimmel etter jeg har pratet om livsmestring ut ifra psykologiske termer, fordi det tvinger seg frem en uro som forsøker å sette ord på at pedagogikken; hvor man blir menneske i klasserommet, og som er særegent for den pedagogiske praksisen, blir tilsidesatt. Å stå i spenn mellom «education» og «pädagogik» kan derfor i stor grad handle om å stå i spenn mellom forventninger fra styringsdokumenter og samfunnet – til motsatsen som i inngangen til denne studien ikke hadde et artikulert språk – nemlig pedagogikkens særegenhet.

Øyeblikkets betydning av at jeg er jeg

Ved flere anledninger i tekstene og i funnene, viser jeg til en slags ordløshet og en språkløshet av hva jeg opplever som det viktigste for meg i skolen i møte med elevene, og at mye av roten til frustrasjonen min ligger i å ikke klare å sette ord på; og kanskje dypest sett kjenne på en

anerkjennelse for at det jeg forsøker å beskrive er viktig. Sett i lys av Emmanuel Levinas, så viser flere av tekstene at jeg bruker mange ord på å forsøke å forklare hva Levinas oppsummerer som «*Når betyr det noe at jeg er jeg?*» (Levinas, 1985; Biesta, 2015, s. 199). Eksempler på dette kan være da jeg kjenner en uro i situasjoner jeg hvor jeg får en fornemmelse for at det ikke betyr noe at jeg er jeg. Som da vi sitter i gymsalen og miljøterapeut utfører mindfulness på elevene. Da jeg er på kurs for å gjenkjenne problematferd i skolen, så tolker jeg det slik at det er mye av kjernen rundt mitt sinne at det ikke oppleves betydningsfullt at jeg er jeg, og heller ikke at elevene jeg møter er de de er. På den andre siden viser tekstene hvordan det er å kjenne at det betyr noe at jeg er jeg, som da frøken smilte til meg under matteprøven fordi hun visste jeg syntes matte var vanskelig. I det øyeblikket betydde det mye at frøken var akkurat frøken, og at jeg kjente en følelse av at det betydde noe at jeg også var jeg. Hannah Arendt skriver at tale og handling er de aktivitetene hvor menneskets unike karakter kommer til uttrykk, at hvert menneske kan gripe initiativet til å være en begynner, og sette nye ting i bevegelse (Arendt, 1996, s. 177-178). I forhold til Arendt, vil da frøken være en begynner; hun griper initiativet, og gir meg en følelse av at det betyr noe at jeg er jeg, i form av at hun vet at jeg syntes at matte var vanskelig. På et tidspunkt i tekstene deler jeg hva jeg gjør opp i «tenkehjernen» og kroppen; hvor kroppen ønsker å sette meg på huk ved elevenes pulter og undre meg over hva de maler, mens «tenkehjernen» husker at jeg er i uke 47 og ligger etter i forhold til planene. Undringen jeg ønsket sammen med eleven er slik jeg forstår det, et eksempel på når det betyr noe at jeg er jeg; og at jeg ønsker å «være en begynner», og sette nye ting i bevegelse i den forstand at jeg undrer meg over hva elevene maler. Disse spørsmålene jeg da stiller; i form av å få innsikt i hva den enkelte maler, vil da være avgjørende i form av at det bare er eleven selv som kan svare for hva den maler; altså det betyr noe at eleven er den eleven er.

Jeg forstår det slik at jeg har en «dobbel» frustrasjon i tekstene mine: Jeg er både frustrert fordi jeg ikke finner ord for hva som kjennes så viktig, samtidig som det på papiret ser ut som om jeg har gjort alt riktig. Dette som omtales som alt riktig, er da det som kan attesteres og vises til; som å informere om verdensdagen for psykisk helse; som å male og henge opp det elevene har malt, samt legge ut bilde av arbeidet deres på skolens hjemmeside. Jeg føler at frustrasjonen munner ut i at jeg er «flink» til å gjøre jobben min slik jeg tror det forventes av meg, samtidig som jeg kjenner det mangler noe essensielt. Og at dette essensielle kan beskrives som det som skjer når vi oppleves uerstattelige i øyeblikket. Også i sitatet hvor jeg

skriver navnet mitt om og om igjen i notatene mine underveis i et foredrag; kan det være at det er det samme som skjer da?

Livsmestring og elevsentrert praksis

Jeg ønsker å diskutere hvordan innføringen av livsmestring kan ses i sammenheng med mine resultater og Gert Biestas terminologi rundt hvordan det å fokusere på en pensum-sentrert og en elev-sentrert pedagogikk blir omtalt som infantilt (Biesta, 2021). Med det som bakteppe vil jeg argumentere for at livsmestring på i læreplanen vil være en slags sammenblanding av disse to synene; pensumsentrert og elevsentrert. For hvis elevsentrert i stor grad handler om elevmestring og utviklingen av egen identitet, vil da ikke vi stå i fare for å miste hva Biesta omtaler som pedagogikkens oppgave – om å gjøre voksen eksistens mulig? Og kan det være at det er noe av dette jeg forsøker å beskrive under temaet som tar for seg veiledning av helsepersonell inn i skolen? Nettopp dette at vi har fått en reform som skal fokusere på livsmestring og psykisk helse i skolen, som skal bidra til å dekke det utvidede kompetansebegrepet (NOU, 2015:8, s.7). Men at verdens-synet på pedagogikken og pedagogikkens særegenhet blir i enda større grad marginalisert, kanskje i større grad nå, da folkehelse og livsmestring har blitt en del av læreplanen, og da fungerer som en slags «garanti» for at hele mennesket blir ivaretatt? Er det kanskje derfor så mange av mine tekster nettopp er knyttet til livsmestring?

Å gjøre voksen selv

En pedagogisk praksis som inviterer til å gjøre voksen eksistens mulig, krever også å kunne være i mellomrommet selv som pedagog. Mine forskningsfunn viser meg at det å være mellom selvødeleggelse og verdensødeleggelse er en krevende plass å være. Det kan på mange måter henge sammen med hvordan det i denne studien har vært en betydning at jeg har vært jeg; *jeg* trengtes for å kunne sette ord på hvordan pedagogikken opplevdes fra et førstepersonsperspektiv – som da handler om et spørsmål om uerstattelighet (Biesta, 2015, 200). Og dette ansvaret i å selv måtte svare på om «is what you desire desirable» (Avdeling for barn og unges psykiske helse, 2017, 22:07), gjør at denne studien har vært en øvelse i å praktisere «Pädagogik» selv.

Konklusjon

Da jeg startet arbeidet med denne masteroppgaven, var målet mitt å artikulere tema som kunne fungere som en inngang til en dialog med andre pedagoger. Nå med avslutningen av denne studien, opplever jeg at jeg har fått en større innsikt i et felt som jeg ønsker å forske mye mer på. Jeg har fått en større tro på pedagogikkens særegenhet. Og at ved å tørre å stille seg selv åpen for forskning, så kan man finne tak i mekanismer som ellers ikke lar seg forstå. Forståelse kan ikke skapes gjennom observasjon fra «utsiden», men trenger fortolkning fra «innsiden» (Biesta, 2013, s. 178). Jeg ønsker å forstå mer hvordan pedagogikken som en selvstendig akademisk disiplin erfares blant andre pedagoger. Jeg ønsker å spørre andre pedagoger om i hvilke situasjoner de opplever at det betyr noe at de er akkurat den de er, og når det betyr noe at elevene er akkurat de de er. Jeg vil spørre om de kjenner at det er plass til dem som subjekter i skolen, og om de også noen ganger føler seg mer som en fasilitator som skal legge til rette for at elevene skal oppnå den allerede bestemte kompetansen. Jeg lurer på om også de ofte føler seg tilsidesatt, og om de også svimler i gangen mellom møter om livsmestring, før de tar et solid grep på nøkkelkortet og går inn i klasserommet.

Referanseliste

Adams, T. E., Jones, S. H & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.

Arendt, Hannah (1996): *Vita activa – Det virksomme liv*. Pax Forlag.

Avdeling for barn og unges psykiske helse ABUP (2017, 15. februar). *ABUP Talks*. Gert Biesta. «Being at home in the world». TV ABUP. <http://tv.abup.no/abup-talks-gert-biesta-being-at-home-in-the>

Baarts, C. (2015). Autoetnografi. I: Brinkman, S., Tangaard, L. (red). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal

Biesta, G. J. J. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. I *Educational Assessment Evaluation and Accountability*. <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Biesta, G. (2013). Å snakke “pedagogikk” til “education”: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2013(97), 172-183.

Biesta, G. J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

Biesta, G. J. J.(2015). Hva er en pedagogisk oppgave? I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Pedagogikk og eksistens* (s. 194-209). Universitetsforlaget.

Biesta, G.J.J. (2021): *Undervisningens gjenoppdagelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Braun, V.& Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. I *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77 – 101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. I *Qualitative research in sport, excersise and health*, 11(4), 589 – 597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43–63. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>

Delamont, S. (2007). Arguments against auto-ethnography. *Qualitative Researcher*, 4, 2–4.

Ellis, C. (1999). Heartful autoethnography. *Qualitative health research*, 9(5), 669-683.
<http://dx.doi.org/10.1177/104973299129122153>

Ellis, C. & Bochner, A. (2000) Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red), *Handbook of Qualitative Research* (2. versjon) s. 733-768).

Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative social research Sozialforschung*, 12(1), Art. 10. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>

Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode*. Pax Forlag.

Halstensen, K. (2020). *Fokuset på unge menneskers psykiske helse kan være konstruktivt*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/naKA7B/fokuset-paa-unge-menneskers-psykiske-helse-kan-vaere-konstruktivt-kari>

Hansen, F.T. (2013). Visdomsdimensjonen i kundskapsværkstedet. I I. H. Erstad & F. T.

Hansen (Red.), *Kunnskapsverkstedet – å se det levende i en praksis* (s. 91-114).

Universitetsforlaget.

Heller, M. (2014, 7. august). *Systematisk arbeid med ord og begreper i en flerkulturell skole*.

Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/systematisk-arbeid-med-ord-og-begreper-i-en-flerkulturell-skole/>

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. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 8, DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4351>

Kunnskapsdepartementet (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag. Rapport fra ekspertgruppe*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-lararrolla.-eit-kunnskapsgrunnlag/id2555498/>

Lévinas, E. (1985). *Ethics and infinity*. Duquesne University Press.

Leming, T. (2009). Hvor ble JEG av? Emosjoner som drivkraft i skriving og forskning. I: Rachel Jakhelln. Tove Leming og Tom Tiller. *Emosjoner i forskning og læring*. Eureka Forlag.

Løvlie Schibbye, A. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.

Madsen, O. J. (2018). Den terapeutiske skolesekken? Fremtidens skole slik Ludvigsen-utvalget ser det. I K. Bjørkedahl (Red.), *Rapporten: Sjanger og styringsverktøy* (s. 204-230). Pax Forlag.

Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Spartacus forlag AS.

Maso, I. (2001). Phenomenology and ethnography. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (Red.), *Handbook of ethnography* (s.136-144). <https://dx.doi.org/10.4135/9781848608337.n9>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Pascoe, E. (1996). The value of nursing research of Gadamer`s hermeneutic philosophy. I *Journal of advanced nursing*, 24(6), 1309-1314.

Schaaning, E. (2010). Introduksjon. I H. G. Gadamer, *Sannhet og metode* (s. 9-19).

Sanden, C. H. (2010). - *PISA-testen ble et sjokk for Norge*. <https://www.nrk.no/norge/--pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>

Sparkes, A. C. (2002). *Telling Tales in Sport and Physical Activity – A qualitative journey*. Champaign: Human Kinetics.

Sæverot, H. & Torgersen, G. E. (2012). Pedagogikk er ikke et bindestreksfag. I *Norsk Pedagogisk tidsskrift*. 2012/96 (s. 70-75).

Ugland, A. K. AA., (2019). Å se seg selv i Den andres øyne – en profesjonell jakt etter seg selv. *Spesialpedagogikk*, 2019/3 (s. 12-19).

Universitetet i Agder. (2020). *Masterhåndbok*. Fakultet for helse- og idrettsvitenskap.

Utdanningsdirektoratet. (2004). *PISA 2003 med få ord*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/pisa2003_kortversjon.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Tid for tunge løft : norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/PISA-2006-Tid-for-tunge-loft-2007/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplanverket. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>.

Utdanningsdirektoratet (2020, 25. februar). *PISA*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 39 (2003-2004)).

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring* [Brosjyre]. Utdannings – og forskningsdepartementet.

1.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Livsmestring i skolen

Referansenummer

195114

Registrert

28.07.2020 av Anne Kristine Aase Ugland - anneka05@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for helse- og sykepleievitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Randi Edland Kroken, randi.e.kroken@uia.no, tlf: 38141956

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Kristine Aase Ugland, anneka05@student.uia.no, tlf: 90213012

Prosjektperiode

01.09.2020 - 25.06.2021

Status

08.03.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

08.03.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 03.03.2021

Endringen beskriver at student går fra gruppeintervju til autoetnografi som metode.

Vi vil minne om at du har oppgitt at det ikke skal registreres opplysninger om andre personer som ikke deltar i studien (tredjeperson), og at dette gjelder både direkte og indirekte identifiserende opplysninger.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.03.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

29.07.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.07.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.06.21.

LOVLIG GRUNNLAG

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

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever/foresatte eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og

samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)