



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Å forberede elever på å mestre livet

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med skoleprogrammet LINK og Følelsseskolen i et livsmestringsperspektiv

Nora Johanne Bjørvik og Linn Kristin Bratbak
LRU-3901 Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7.trinn, juni 2020

Forord

Vi er nå med veis ende og skal snart ta imot hver vår klasse som ferdigutdannede lærere. Det har vært 5 lærerike år, med mye latter og tårer – men nå kan vi endelig juble og rope ut: «vi er stolte barneskolelærere!». Studietiden ved Universitetet i Tromsø har gitt oss flere gode minner som vi ikke vil være foruten. Å skrive en masteroppgave har vært krevende, innsiktsfullt og inspirerende, og vi har tilegnet oss kunnskap som vil være betydningsfull i vår yrkesutøvelse.

I forbindelse med masterskrivingen vil vi først rette en stor takk til våre fantastiske veiledere Kristin Bjørndal og Yvonne Sørensen – som har bidratt med masse kunnskap, et stort engasjement og støttende ord. Vi ønsker også å takke informantene i denne studien for å ha bidratt med erfaringer og innsikt i skolens arbeid med livsmestringstematikken.

Vi vil også takke våre kjære familier som har heiet på oss fra sidelinjen. Takk for at dere alltid stiller opp og har troen på oss! Det å alltid ha deres støtte har vært svært betydningsfullt.

Våre flotte og gode medstudenter fortjener også en takk – studietiden hadde ikke vært det samme uten dere. Vi vil rette en spesiell takk til «jente-gjengen» for flere fine stunder hvor det har vært avbrekk fra det faglige – alt fra hytteturer til kvelder med gode samtaler. Vi gleder oss til fortsettelsen!

Sist men ikke minst, vil vi takke hverandre for et fantastisk flott vennskap og faglig samarbeid gjennom fem innholdsrike år. Det er godt å kunne gå over målstreken sammen. Nå som vi skal ta fatt på den nye hverdagen som lærere tenker vi det er fint å minne oss selv på det kjente sitatet fra *verdens sterkeste jente*, når vi føler vi møter motgang:

Det har jeg aldri gjort før,
så det klarer jeg helt sikkert!

~ Pippi Langstrømpe ~

Tromsø, 2. juni 2020

Nora Johanne Bjørvik

Linn Kristin Bratbak

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvilke styrker og svakheter lærere erfarer med skoleprogrammet LINK – livsmestring i norske klasserom, og hvilke erfaringer lærere har med Følelsskolen i LINK i arbeidet med emosjonell kompetanse. Hensikten er å belyse hvordan skoleprogrammet LINK kan bidra som et helsefremmende tiltak i forhold til det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). I løpet av de siste årene har det vært rapportert en økning i psykiske plager hos barn og ungdom, og gjennom å arbeide bevisst med emosjoner kan skolen bidra til å øke elevenes emosjonelle kompetanse og slik ruste barn til å mestre eget liv.

Forskningsprosjektet er en kvalitativ intervjustudie med en hermeneutisk forskningsstrategi. Studiens empiri bygger på individuelle intervjuer med tre lærere som arbeider på mellomtrinnet og som bruker LINK i sin undervisning. Empirien er analysert ved hjelp av tematisk analysemetode. Sentrale funn er at LINK bidrar til å sette fokus på livsmestringstematikken, men har en utfordrende utforming. Animasjonsbruken anses som lite gunstig for elever på mellomtrinnet, og det erfarer også at LINK kunne hatt større fokus på praktiske aspekter med livet. Studiens funn viser også at Følelsskolen bidrar til å øke bevisstheten om emosjoner, at positive relasjoner er sentralt og at lærerkompetansen erfarer som noe mangelfull.

Denne studien konkluderer med at livsmestringstematikken er kompleks og tidkrevende. Det er derfor viktig at lærere er særlig bevisst egen emosjonell kompetanse og benytte en følelsesfokusert tilnærming i arbeidet med barn for å utvikle deres evne til å mestre eget liv. Lærere må kunne utøve profesjonelt skjønn i arbeidet med livsmestringstematikken, da en innføring av et helsefremmende skoleprogram som LINK ikke nødvendigvis bidrar til å utvikle barns emosjonelle kompetanse og evne til å mestre eget liv. Å undervise i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» krever med andre ord en bred kompetanse hos læreren. Hva som skal inngå i denne kompetanse bør bli mer tydeliggjort i lærerutdanningene og styringsdokumenter. Viktigst er det at man som lærer legger til rette for at elevene kan oppleve glede, mestring og realisere sitt potensial.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Egen motivasjon for studien	1
1.2	Studiens bakgrunn og aktualitet	2
1.3	Studiens forskningsspørsmål	3
1.4	Avgrensning av studiens fokus og begrepsavklaring	4
1.4.1	Hva er LINK?.....	4
1.4.1.1	LINK sin oppbygging	4
1.4.1.2	Følelsseskolen sin oppbygging	6
1.4.2	Hva er livsmestring?.....	6
1.4.2.1	Livsmestring i skolen.....	7
1.4.3	Hva er emosjonell kompetanse?.....	8
1.5	Masteroppgavens struktur.....	8
2	Tidligere forskning på fagfeltet.....	11
3	Teoretisk rammeverk.....	15
3.1	Skoleprogrammer og deres funksjon	15
3.2	Emosjonell kompetanse	16
3.2.1	Emosjoner.....	17
3.2.2	Emosjonsregulering.....	18
3.3	Lærerens kompetanse	19
3.3.1	Byggesteiner i livsmestring.....	20
3.3.2	Relasjonskompetanse	21
3.3.3	Følelseskompetanse.....	23
4	Studiens forskningsdesign og forskningsprosess.....	25
4.1	Et konstruktivt forskningsparadigme.....	25
4.1.1	Hermeneutisk forskningsstrategi.....	26
4.2	Det kvalitative forskningsintervju – en metode for datainnsamling.....	26
4.2.1	Utforming av intervjuguiden.....	27

4.2.2	Utvalg av informanter og tilgang til feltet.....	28
4.2.3	Gjennomføringen av intervjuene.....	29
4.2.3.1	Forskerens rolle.....	29
4.3	Tematisk analyse	30
4.3.1	Å bli kjent med datamaterialet	31
4.3.2	Å lage koder	31
4.3.3	Å tematisere kodene	32
4.3.4	Å komme fram til endelige temaer og presentere disse	33
5	Vurdering av studiens kvalitet	35
5.1	Forskningsetikk	35
5.2	Datakvalitet.....	37
5.2.1	Studiens reliabilitet.....	37
5.2.2	Studiens validitet	38
6	Presentasjon av studiens funn.....	41
6.1	Tematisk analyse 1: Læreres erfaringer med LINK	41
6.1.1	Setter fokus på livsmestring	41
6.1.2	Didaktiske utfordringer	43
6.1.3	Oppsummering	45
6.2	Tematisk analyse 2: Lærernes erfaringer med Følelsesskolen	46
6.2.1	Bevisstgjøring av emosjoner	46
6.2.2	Viktigheten av gode relasjoner.....	50
6.2.3	Et behov for en kompetanseheving	51
6.2.4	Oppsummering	53
7	Diskusjon.....	55
7.1	Lærernes erfarte styrker og svakheter med LINK.....	55
7.1.1	Å tydeliggjøre livsmestring i skolen	55
7.1.2	Å timeplanfeste livsmestringstematikken gjennom LINK.....	57

7.1.3	LINK har et ensidig fokus	58
7.1.4	LINK byr på didaktiske utfordringer	59
7.1.5	LINK bidrar til å redusere planleggingsarbeidet	60
7.2	Lærernes erfaringer med Følelsseskolen	61
7.2.1	Betydningsfullt med en emosjonell kompetanse og et felles begrepsapparat	61
7.2.2	LINK som forebyggende tiltak	62
7.2.3	Å verne om elevenes privatliv	63
7.2.4	Samspeillet mellom relasjoner og emosjoner	64
7.2.5	Lærerens kompetanse preges av økte forventninger	65
7.2.6	Et forsøk på å øke kompetansenivået i kollegiet	66
8	Avslutning	69
8.1	Studiens konklusjon	69
8.2	Veien videre	70
8.3	Avsluttende kommentar	70
	Referanseliste	73
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	79
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	83
	Vedlegg 3: Intervjuguide	87
	Vedlegg 4: Analysekategorier og koder	89

1 Innledning

Denne masteroppgaven har som målsetning å undersøke hvordan lærere i barneskolen benytter seg av skoleprogrammet LINK – *livsmestring i norske klasserom* i arbeidet med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i den nye Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK20). Vi har gjennomført en kvalitativ intervjustudie blant lærere i norsk grunnskole for å få innsikt i dette arbeidet. Formålet med studien er å få et innblikk i hva lærere erfarer som styrker og svakheter med skoleprogrammet LINK og hvilke erfaringer lærere har med Følelsskolen i LINK i arbeidet med emosjonell kompetanse.

1.1 Egen motivasjon for studien

Vi har lenge hatt et engasjement for barns helse og trivsel, og har som kommende lærere et ønske om å være med på barn og unges karakterdanning til å ta hånd om seg selv, bli en god samfunnsborger og vise omsorg for medmennesker, gjennom å gi støtte, omsorg og veiledning. Media, tidsskrifter og faglitteratur har bidratt til at vi har fått en oppfatning om at dagens barn og unge utsettes for et høyt forventningspress og prestasjonspress av seg selv og fra andre som står dem nær. I skolen skal de prestere og blir derfor omtalt som «generasjon prestasjon» (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018). På sosiale arenaer opplever de også ett press, da basert på utseende og status. Som kommende lærer er det viktig å være bevisst på dette opplevde presset slik at man ikke er en bidragsfaktor til at elevene opplever press og stress i deres skolehverdag. En økning i prestasjonspress blant barn og unge er blant annet noe vi har fått erfare gjennom våre praksisperioder ved lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø. Vi har møtt elever som har dårlige mestringsopplevelser og dårlig selvtillit. Noen har virket ensomme, mens andre har slitt med spiseforstyrrelser.

Vi anser det som svært betydningsfullt å øke vår kunnskap om hvordan man kan veilede og hjelpe barn som har problemer, slik at de evner å håndtere eget liv. Barndomsårene kan være en utfordrende tid ettersom man går igjennom store utviklingsprosesser, og vi anser det derfor som viktig å være mer bevisst på hvordan man samhandler med barn for å vise at man ønsker deres beste. Ved å gjennomføre denne studien håper vi å erverve oss mer kunnskap om hvordan det arbeides med livsmestringstematikken ute i skolen per dags dato, men også hva som oppleves som utfordrende, slik at vi som kommende lærere kan forberede oss på best mulig måte.

1.2 Studiens bakgrunn og aktualitet

I 2013 ble det av Regjeringen oppnevnt et utvalg kalt Ludvigsen-utvalget. Dette utvalget hadde fått i oppdrag å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. I 2015 presenterte utvalget rapporten *Fremtidens skole* (NOU 2015:8), som introduserte anbefalinger på hvordan læreplanene kunne gjøres mer relevante for fremtiden. I rapporten ble det påpekt at tre flerfaglige temaer var sentrale i fremtiden og måtte tydeliggjøres i læreplanverket. Disse var: *Bærekraftig utvikling*, *Det flerkulturelle samfunn* og *Folkehelse og livsmestring* (NOU 2015:8, s. 12). Som en oppfølging av rapporten til Ludvigsen-utvalget la Regjeringen i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) fram et forslag til hvordan grunnskolen skulle fornyes.

På bakgrunn av anbefalingene i rapporten *Fremtidens skole*, har Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) gjennomgått en revideringsprosess, som blant annet har ført til innføringen av tre nye tverrfaglige temaer: *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*. Med dette har livsmestring fått en sentral plass i utdanningsforløpet med Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20).

Innføringen av det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» ble begrunnet gjennom en økt individualisering av samfunnet samt en rikelig tilgang på informasjon, som medfører et større krav til kompetanse når det kommer til å gjøre ansvarlige valg i eget liv (NOU 2015:8, s. 50). Formålet med innføringen ble derfor å gi elevene kompetanse til å ta ansvarlige livsvalg som fremmer god psykisk og fysisk helse, gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39).

Skolen har et samfunnsmandat, som vil si at skolen er gitt et danningsoppdrag og utdanningsoppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Gjennom opplæringen skal elevene utvikle holdninger og verdier, samt ferdigheter, kunnskap og kompetanse til å mestre eget liv og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (ibid.). Opplæringsloven (1998, §2-1) stadfester at alle barn i Norge har rett til en offentlig grunnskoleopplæring, men også en plikt til å gjennomføre ti år med grunnskoleopplæring. Dette innebærer at alle elever er pliktig til å møte på skolen hver dag, uavhengig av trivsel og mestring. I den sammenheng har skolen også blitt pålagt § 9A gjennom opplæringsloven. Denne paragrafen presiserer at «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova,

§9A-2). Dette innebærer at alle ansatte i den norske grunnskolen har plikt til å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, preget av trygghet og sosial tilhørighet. De siste årene har det blitt presentert en rekke undersøkelser som rapporterer om en økt forekomst av psykiske plager hos ungdomsskoleelever og videregående elever (Bakken, 2017, s. 78-81; Bakken, 2019, s. 80-83; Folkehelseinstituttet, 2018a, s. 59). Folkehelseinstituttet (2018b) sin rapport *Barn og unges psykiske helse: forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak* retter søkelyset mot hvor det forebyggende arbeidet med barn og unges psykiske helse bør finne sted. I rapporten presiseres det at skolen er en betydningsfull og sentral instans, fordi skolen er en arena som tar opp store deler av tiden til barn og unge (Folkehelseinstituttet, 2018b, s. 99; Helse- og omsorgsdepartementet, 2013, s. 93).

Folkehelseinstituttet (2018a; 2018b), Bakken (2017; 2019), Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8), Kunnskapsdepartementet (2016) og helse- og omsorgsdepartementet (2013) har kommet med sentrale rapporter om psykisk helse som kan knyttes til skolens virke. De har blant annet konstatert viktigheten av å arbeide med livsmestring i grunnskolen som et forebyggende tiltak mot den rapporterte økningen av psykiske plager hos barn og unge voksne. I tillegg kommer det fram gjennom tidligere forskningsprosjekt at livsmestring er en sentral tematikk i skolen i forbindelse med å ruste elever med ferdigheter, kunnskap og kompetanse til å mestre livet (se kap. 2). Vi anser derfor det å undersøke hvordan lærere arbeider med livsmestring hos barneskoleelever, å være et samfunnsaktuelt og relevant forskningstema.

1.3 Studiens forskningsspørsmål

Vår målsetning med denne oppgaven er å undersøke hvordan lærere erfarer å arbeide med skoleprogrammet LINK, i arbeidet med å tilegne barn en livsmestringskompetanse. Ved vår bruk av begrepet «livsmestringskompetanse» tillegger vi også den emosjonelle kompetansen (se kap. 1.4.3). I denne studien vil vi undersøke følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvilke stryker og svakheter erfarer lærere med skoleprogrammet LINK – livsmestring i Norske klasserom?*
- 2) *Hvilke erfaringer har lærere med følelseskolen i arbeidet med emosjonell kompetanse?*

1.4 Avgrensning av studiens fokus og begrepsavklaring

Studiens forskningsspørsmål tar opp en tematikk som er mangfoldig og kompleks. Dette gjenspeiles i stikkordene LINK, livsmestring og emosjonell kompetanse. Vi har valgt å undersøke hvilke erfaringer lærere på mellomtrinnet har med skoleprogrammet LINK, samt hvordan de arbeider med emosjoner gjennom Følelsseskolen i LINK. I det følgende vil vi redegjøre for skoleprogrammet LINK og Følelsseskolen, livsmestringsbegrepet og hva emosjonell kompetanse innebærer.

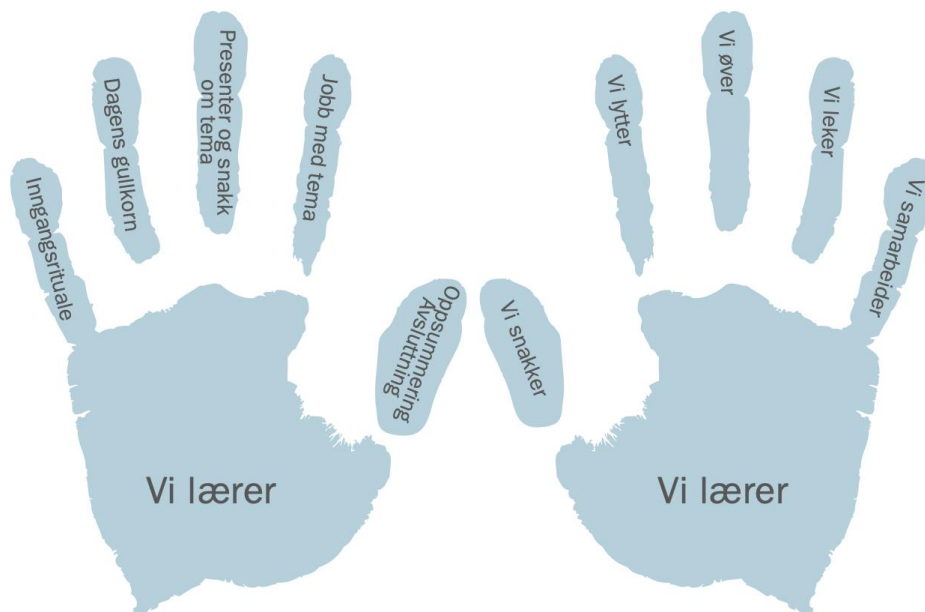
1.4.1 Hva er LINK?

LINK står for *Livsmestring i norske klasserom* og er et skoleprogram som har blitt utarbeidet i et samarbeid bestående av lærere, helsesykepleiere og ansatte i RVTS Sør, som viser til *Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging Sør* (RVTS Sør, 2017a, s. 4). Skoleprogrammet baserer seg på anbefalinger fra Ludvigssens-utvalget (NOU 2015:8), *Stortingsmelding 28* (Kunnskapsdepartementet, 2016), Generell del av Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2015) og Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Hensikten med skoleprogrammet er å gi lærere et pedagogisk verktøy som kan bidra til livsmestring og økt livskvalitet for elever. For å hjelpe elevene i å mestre eget liv har LINK utarbeidet ulike undervisningsopplegg som har som mål å styrke den enkeltes selvbilde, bidra til opplevelse av tilhørighet og å gi trening i konstruktive mestringsstrategier. Undervisningsoppleggene er delt inn i tre samlinger: *Jeg og de andre*, *Følelsseskolen* og *På godt og vondt* (RVTS Sør, 2017a, s.4-5). Det som skal skille LINK fra andre skoleprogrammer som arbeider forebyggende i tematikken psykisk helse, er samlingene *Følelsseskolen* og *På godt og vondt*, da de i større grad vektlegger emosjonell kompetanse (RVTS Sør, 2017a, s. 5). I den forbindelse er søken etter bakenforliggende faktorer til elevenes atferd også å finne i de to samlingene (ibid.).

1.4.1.1 LINK sin oppbygging

LINK legger opp undervisningene etter en fast struktur (RVTS Sør, 2017a, s. 8). Som en føraktivitet til LINK-undervisningen legges det opp til at man skal ta i bruk et inngangsritual, som for eksempel å tenne et lys eller å spille musikk. I tillegg oppfordres det til å plassere elevene i en hestesko. Dette fordi LINK mener det skal signaliseres for elevene at LINK-undervisningen ikke er som annen undervisning (ibid.). Deretter legger LINK opp til at man

skal gjennomføre ritualer de kaller «dagens gullkorn». Her skal elevene fortelle om en hyggelig hverdagsglede de har opplevd siden forrige LINK-time (RVTS Sør, 2017a, s. 8; RVTS Sør 2017b). Hovedaktiviteten er at læreren presenterer dagens tema. Her er det viktig at læreren tenker igjennom egen rolle for på best mulig måte legge til rette for at elevene får reflektert sammen, dele erfaringer og får muligheter til å lære av hverandre (RVTS Sør, 2017a, s. 6). Som støtte for læreren finnes det i skoleprogrammet PowerPoint-presentasjoner som kan brukes som utgangspunkt for samtaler. Det finnes også støtte slik som videoklipp og bilder. Etter en samtale og gjennomgang av dagens tema skal man gå videre med å gjennomføre aktiviteter som foreslås i skoleprogrammet. Disse skal bidra til en dypere forståelse gjennom samhandling, lek og individuelle oppgaver (RVTS Sør, 2017a, s. 10). Avslutningsvis anbefales det at LINK-timene skal avsluttes på samme måte, for eksempel med «klasseband» (RVTS Sør, 2017a, s. 9). Å avslutte timene i LINK på samme måte, skal bidra til å gi elevene tid til å la tematikken synke inn (ibid.). Nedenfor vises malen LINK bygger sin undervisning på (se figur 1).



Figur 1 Mal på struktur i undervisningsoppleggene til LINK og metoder

Venstre hånd i figur 1 viser metodiske grep LINK mener læreren må legge til rette for i løpet av en undervisningstime. På fingrene i venstre hånd står følgende elementene: *inngangsrituale*, *dagens gullkorn*, *presenter og snakk om tema*, *jobb med tema* og *oppsumming/avslutning*. Og høyre hånd viser elementer LINK ønsker skal finne sted i hver undervisningstime. På fingrene til høyre hånd presenteres følgende elementer: *vi snakker*, *vi*

lytter, vi øver, vi leker og vi samarbeider. Tanken bak å strukturere undervisningsoppleggene på samme måte er å skape gode rammer for arbeidet, gjennom forutsigbarhet og gjenkjennelse. Metodikken til LINK bygger på tanken om at barn lærer på ulikt vis, og at man derfor må aktivisere hele mennesket (RVTS Sør, 2017a, s. 8).

1.4.1.2 Følelsseskolen sin oppbygging

Følelsseskolen i LINK handler ifølge lærerveiledningen om å legge grunnlaget for god psykisk helse ved å gi elevene muligheten til å kjenne til, forstå og akseptere egne følelser (RVTS Sør, 2017a, s. 16). Undervisningsoppleggene under Følelsseskolen bygger på et utvalg grunnfølelser som LINK mener er representativt. Disse grunnfølelsene er: *overraskelse, interesse, glede, kjærlighet, stolthet, redsel, tristhet, sinne, vemmelse, forakt, skam, skyldfølelse og misunnelse* (RVTS Sør, 2017b). Med utgangspunkt i disse grunnfølelsene har LINK utformet undervisningsopplegg om åtte ulike emosjoner: *glede, sinne, tristhet, skam, nysgjerrighet, redsel og misunnelse* (RVTS Sør, 2017c).

I Følelsseskolen presenteres også to forenklete teoretiske modeller som skal hjelpe elevene å visualisere hva som skjer i hjernen og hvordan følelser kan ta overhånd (RVTS, 2017c). Den ene modellen heter *Den tredelte-hjernen*, og viser til hvordan tre ulike nivåer i hjernen samhandler (fornuften, følelsene og sansene) (RVTS Sør, 2017a, s. 18). Modellen presenterer fyrbøteren, maskinisten og kapteinen, og gir en visuell framstilling av deres arbeidsoppgaver og hva som skjer dersom en av de ikke gjør jobben sin (ibid.). Den andre modellen, *Toleransevinduet*, viser til følelsesmessige aktiveringer med hensikt om å gjøre elever oppmerksom på egen og andres aktiveringstilstand (RVTS Sør, 2017a, s. 18). Toleransevinduet skal hjelpe å illustrere hva som er den optimale aktiveringen av nervesystemet (ibid.)

1.4.2 Hva er livsmestring?

Begrepet *livsmestring* er et komplekst begrep med flere definisjoner avhengig av ulike teoretikere og organisasjoner. I denne studien har vi valgt å støtte oss til en definisjon som er utarbeidet i sammenheng med prosjektet *Livsmestring i skolen: for flere små og store seiere i hverdagen* av Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. Her defineres livsmestring på følgende måte:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å

skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 5).

Denne definisjonen vektlegger at grunnlaget for å mestre livet avhenger av å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, og dette vil gjennom LK20 bli skolens ansvar å legge til rette for. Videre påpekes det i definisjonen av livsmestring at emosjonell kompetanse ligger implisitt i begrepet livsmestring (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 9).

1.4.2.1 Livsmestring i skolen

Livsmestring er et begrep som har fått en vesentlig betydning i den norske skolen de siste årene. Begrepet viser til prosesser som virker positivt i barns utvikling og som dermed gir dem ressurser til å håndtere med- og motgang i livet (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 5). I Stortingsmelding nr. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39) uttrykkes det at livsmestring i skolen omhandler at den enkelte elev skal oppleve trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd, samt økt livskvalitet og tilhørighet gjennom deltagelse i et sosialt og faglig fellesskap. Dette betyr at skolen har et ansvar, i et samfunn hvor barn og unge opplever betydelig press, til å bidra til en kunnskapsutvikling hos barn gjennom å utvikle emosjonell- og sosial kompetanse, samt faglig og praktisk kompetanse (ibid.).

Drugli og Lekhal (2018, s. 29) hevder at god psykisk helse er den viktigste byggesteinen for å fremme livsmestring. Psykisk helse har ifølge Folkehelseinstituttet to dimensjoner ved seg (Nes & Clench-Aas, 2011). For det første omtaler Verdens helseorganisasjon psykisk helse som å ha det bra og å oppleve velvære, kunne realisere sine muligheter, håndtere normale stress-situasjoner i livet, kunne arbeide på en fruktbar og produktiv måte og være i stand til å bidra overfor andre og samfunnet (Nes & Clench-Aas, 2011, s. 11). Den andre dimensjonen kjennetegnes derimot av psykiske vansker og psykiske lidelser, og ses på som en negativ dimensjon (Nes & Clench-Aas, 2011, s. 11-12.). Det at god psykisk helse fremmer livsmestring viser til viktigheten av å være bevisst hva som fremmer psykisk helse, og hva som forebygger eller hemmer utvikling av psykiske vansker og lidelser.

Psykisk helse kan i så måte ses på som en egen ressurs ved mennesker som henger nær sammen med livskvalitet, og som baserer seg på hvordan individer er i stand til å takle påkjenninger og belastninger i livet uten å bli syk (Drugli & Lekhal, 2018, s 33). For å bli i

stand til å kunne møte livets opp- og nedturer er det viktig at barn får dekket sine behov for gode relasjoner som bidrar til trygghet, nærhet, omsorg og forutsigbarhet, samt stimulering og støtte til mestring, slik at de utvikler gode selvreguleringsevner og sosial kompetanse (ibid.). Det å arbeide fra et helsefremmende perspektiv i skolen vil altså ha stor betydning både for barnet og samfunnet (Drugli & Lekhal, 2018, s 34; Kvello, 2015, s. 160).

1.4.3 Hva er emosjonell kompetanse?

Emosjonell kompetanse er ifølge Kvello (2015, s. 77) en av de viktigste komponentene når det kommer til å forstå og tolke egen og andres atferd. Begrepet viser til en kompetanse i å oppdage og forstå emosjonelle uttrykk, samt evnen til å reagere adekvat på egne og andres emosjoner (ibid.). Emosjoner viser på sin side å være et komplekst begrep som defineres på flere forskjellige måter, avhengig av hvordan man vektlegger varigheten og intensiteten til emosjonene. Noen velger å bruke emosjoner eller følelser som en fellesbetegnelse for det følelsesmessige aspektet, mens andre velger å skille mellom emosjoner, følelser, affekter og sinnsstemninger. I vår studie har vi valgt å forholde oss til Stiegler, Sinding og Greenberg (2018, s. 18-19) som fremhever at emosjoner er et kroppslig signal som er ment til å sette en i stand til å håndtere situasjonen en inngår i, og følelser er ens subjektive opplevelse av emosjonen, som viser til en opplevelse basert på tidligere erfaring. Dette betyr at glede kan anses som en emosjon og hvordan du opplever gleden og gir mening til den, anses som en følelse. Vi vil som følge av disse spesifiseringene ikke skille mellom begrepene emosjoner og følelser i masteroppgaven, da de må ses på som et helhetlig fenomen (ibid.).

1.5 Masteroppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av 8 kapitler:

Kapittel 1 – *Innledning*: Beskriver studiens tema, relevans og forskningsspørsmålene.

Kapittel 2 – *Tidligere forskning på fagfeltet*: Presenterer annen forskning som er relevant i henhold til studien tema.

Kapittel 3 – *Teoretisk rammeverk*: Presenterer teoretiske perspektiver som oppgaven bygger på.

Kapittel 4 – *Studiens forskningsdesign og forskningsprosess*: Presenterer studiens forskningsdesign og de metodiske valgene vi har tatt. Herunder presenteres også studiens analyseprosess.

Kapittel 5 – *Vurdering av studiens kvalitet*: Beskriver de etiske retningslinjene studien bygger på. I tillegg vurderes datakvaliteten etter kvalitetsbegrepene reliabilitet og validitet.

Kapittel 6 – *Presentasjon av studiens funn*: Presenterer studiens funn som har utkrystallisert seg gjennom to tematiske analyser.

Kapittel 7 – *Diskusjon*: Presenterer en diskusjon hvor studiens funn diskuteres i lys av tidligere forskning på feltet, studiens teoretiske rammeverk og annen relevant faglitteratur.

Kapittel 8 – *Avslutning*: Svarer på studiens forskningsspørsmål. Til slutt fremmes noen forslag til framtidige forskningsprosjekter som kan være interessante for å innhente mer kunnskap om studiens tematikk.

2 Tidligere forskning på fagfeltet

I arbeidet med å utvikle studiens teoretiske rammeverk var et naturlig startpunkt å undersøke tidligere forskning på fagfeltet når det kommer til skoleprogrammet LINK, arbeid med livsmestring i barneskolen og arbeid med emosjonell kompetanse i barneskolen. Vi brukte søkeverktøyene Oria og Google Scholar i denne søkeprosessen for å finne forskning som kunne bidra til forståelse og perspektiver innenfor feltet. Søkeordene vi valgte å ta i bruk var «LINK – livsmestring i norske klasserom», «livsmestring i barneskolen» og «emosjonell kompetanse i barneskolen».

Et søk med søkeordene «LINK – livsmestring i norske klasserom» på Oria og Google Scholar ga til sammen 84 treff. Blant disse treffene er det kun 7 treff som omhandler eller på ulikt vis omtaler skoleprogrammet *LINK – livsmestring i norske klasserom* (Aannerud, 2019; Andersen, 2019; Gjernes, 2019; Loftås, 2019; Marthinsen, 2019; Wisted, 2019; Øien, 2019). De resterende treffene er knyttet til begrepene: «livsmestring», «norske» og «klasserom». Av treffene som spesifikt omhandler skoleprogrammet LINK, er alle masteroppgaver gjennomført på norske universitet og høyskoler i 2019. Vi vil i det følgende gruppere disse masteroppgavene i tre kategorier: *implementering av skoleprogrammer og LINK, læreres opplevelse og synspunkter tilknyttet arbeid med LINK og arbeid med emosjonell kompetanse i skolen*.

To av masteroppgavene omhandler implementering av skoleprogrammer og livsmestring. Wisted (2019) har gjennomført en kvalitativ casestudie av fenomenet undervisningsprogrammer med utgangspunkt i LINK. Masteroppgaven søker svar på problemstillingen «Hvordan bidrar det atferds- og emosjonsregulerende undervisningsprogrammet LINK til å påvirke standarder for normativ atferd?». Denne studien konkluderer med at påvirkningen av standarder av normativ atferd avhenger av gruppen som tar programmet i bruk. I tillegg stiller Wisted (2019) seg undrende til om behovet for undervisningsprogrammer som skal bidra til livsmestring hadde eksistert dersom pedagoger møtte elevene på en måte som ivaretar elevenes indre liv på en bedre måte. Masteroppgaven til Gjernes (2019) tar for seg hvordan livsmestring konstrueres som emne i skolen, gjennom nærlesing av dokumenter om livsmestring i skolen. Hovedgrunnlaget for analysen er lærerveiledningen til LINK. Masteroppgaven søker svar på forskningsspørsmålet «Hva er de dominerende diskursene i tekstene, og hvordan konstruerer de livsmestring som emne i

skolen?»), og konkluderer blant annet med at det i diskursene legges stort ansvar hos enkelteleven for livsmestring, noe som fordrer kritiske spørsmål til om dette er en del av en individualiserende samfunnsutvikling.

Tre av masteroppgavene omhandler læreres opplevelser og synspunkt tilknyttet arbeid med skoleprogrammet LINK. Aksjonsforskningsprosjektet til Aannerud (2019) undersøker hvordan lede implementering av LINK i egen organisasjon, i et lederperspektiv. Aannerud (2019) undersøkte også hvordan lærerne i sin organisasjon opplever LINK i praksis. Studiens funn viser at det å lede implementeringsprosess i egen organisasjon kan være kompleks og sammensatt, og man må være bevisst å legge til rette for og systematisere implementeringsprosessen. Andersen (2019) har gjort en kvalitativ studie av læreres holdninger og identitet ved implementering av livsmestringsbegrepet i skolen. Datamaterialet er innhentet gjennom fokusgruppeintervju av lærere som har prøvd ut LINK i ett skoleår, og viser til funn om at studiens informanter er ambivalente i møte med livsmestring som en del av undervisningen. Oppsummert viser studien at det er stor grad av skjønnsutøvelse i arbeidet med livsmestring. Marthinsen (2019) sin kvalitative studie av hvilke oppfatninger og synspunkter grunnskolelærere har om psykisk helse på timeplan, konkluderer med at lærerne opplever nye tema som psykisk helse som vanskelig å implementere i skolen, uten at det er timeplanfestet. I tillegg viser funn i studien at lærernes kompetanse ikke er tilstrekkelig i arbeidet med psykisk helse.

De resterende to masteroppgavene tar for seg arbeid med emosjonell kompetanse i barneskolen. Masteroppgaven til Øien (2019) tar for seg forskningsspørsmålet «Hvordan erfarer lærere i barneskolen arbeidet med å utvikle emosjonelle kompetanse etter å ha arbeidet med LINK i lys av teori om trygghet?». Studiens funn indikerer blant annet at aspekter ved LINK-opplegget kan være en bidragsfaktor i utviklingen av elevenes emosjonelle kompetanse. Loftås (2019) sin masteroppgave har som hensikt å avdekke hvordan skolen arbeider for å bidra til utvikling av resiliente barn som blir i stand til å mestre egne liv. Masteroppgaven konkluderer med at følgende er viktig i arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring: gode og trygge relasjoner mellom lærer og elev, gode strukturer, systematisk skolebasert arbeid, læreres kjennskap til hensiktsmessige verktøy og tett skole-hjem-samarbeid.

Som søkeresultatene viser er det flere som har utarbeidet forskningsprosjekter som tar for seg skoleprogrammet LINK og arbeid med den i skolen. Likevel er det et lavt antall forskningsprosjekter på skoleprogrammet LINK. Når det kommer til hvordan barns emosjonelle kompetanse kan utvikles gjennom skoleprogrammet, ser vi at det er enda færre studier, og at disse har en annet perspektiv enn vårt forskningsprosjekt. Som vi har påpekt i studiens bakgrunn og aktualitet (se kap. 1.2) vil det være et større behov for å heve både læreres og elevers kunnskap om å mestre eget liv, og i den sammenheng utvikle en emosjonell kompetanse. Vi anser derfor vår studie som aktuell siden den fokuserer på læreres erfaring med LINK i et livsmestringsperspektiv, og at vi går i dybden på Følelsskolen i LINK og innhenter læreres erfaring med å arbeide med emosjonell kompetanse. På bakgrunn av dette mener vi at vår studie kan anses som et bidrag til forskningslandskapet.

3 Teoretisk rammeverk

Formålet med dette kapittelet er å presentere faglitteratur og forskning som er relevant for å belyse studiens forskningsspørsmål. Da LINK er et skoleprogram, starter vi med å forklare hva som menes med betegnelsen «skoleprogram» og hva som er deres funksjon. Deretter utdyper vi hvilke krav og forventninger som stilles til lærere, og hva som kan beskrives som byggesteiner en lærer må være bevisst på i sin yrkesutøvelse innenfor livsmestrings-tematikken.

3.1 Skoleprogrammer og deres funksjon

I løpet av de siste tiårene har kvalitet i skolen i økende grad blitt synonymt med standardiserte, sammenlignbare og universelle programmer, som skal forebygge og løse problemer som finnes blant barn og unge i skolen (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 7). Røvik (2017, s. 320) hevder at det finnes mange eksempler på mislykkede forsøk i å implementere ideer eller programmer i organisasjoner. Disse kommer til uttrykk på tre forskjellige måter. Den første er *frikopling* som vil si at ideer tas inn i organisasjonen, men ikke tas i bruk. Den andre måten en ideoverføring kan føre til fiasko på er *frastøting*. Her tas ideen inn og forsøkes tas i bruk, men blir så av ulike årsaker lagt bort. Siste måte spesifiseres ikke med betegnelse, men kjennetegnes ved at ideen tas inn og i bruk, men gir andre effekter enn forutsatt. For eksempel at implementeringen av skoleprogram har uønskede virkninger (Røvik, 2007, s.320). Oppgaven for pedagoger når det skal innføres programmer i skolen blir i så måte å skjelne mellom hva som er faglig holdbart, hva som ligger bak ideen og hva som er det egentlige formålet (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 11).

Når det kommer til selve arbeidet med skoleprogrammer, trekker Pettersvold og Østrem (2019, s. 12) fram flere kritiske aspekter. Blant annet er kritikken rettet mot programmenes innhold, praksisen de fører med seg, troen på «quick-fix»-løsninger og det faglige fundamentet. Videre hevder Pettersvold og Østrem (2019, s. 30) at det å sette livsmestring på en standardisert formel er problematisk. Spesielt om livsmestring dreies mot individuelle prestasjonskrav eller krav til selvrealisering. Et annet aspekt Pettersvold og Østrem (2019, s. 30) stiller seg kritisk til er den pseudoterapeutiske karakteren ved slike programmer. Altså at lærere kan måtte komme til å «leke psykolog» (ibid.). Dette aspektet kommer også fram i bladet *Utdanning* nr. 4 (Vedvik, 2020) hvor det advares det mot å drive gruppeterapi i skolen gjennom innføring av ulike livsmestringsopplegg. Herunder trekkes det fram at det å

gjennomføre en undervisningstime hvor elevene skal uttrykke egne følelser og erfaringer kan være på grensen til hva som er forsvarlig av en pedagog (Vedvik, 2020, s. 14). Vedvik (2020, s. 14) begrunner dette med at det i slike timer kan dukke opp elementer som det kan være vanskelig å håndtere i en gruppe, framfor én til én, av en pedagog.

Selv om det er kritikk mot blant annet innføring og innhold i skoleprogrammer, har det ikke resultert i at skoleprogram ikke tas i bruk i skolen (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 7). Å innføre ulike skoleprogrammer består av flere faser, deriblant: *initiering*, *implementering* og *institusjonalisering* (Blossing, Nyen, Söderström, & Tønder, 2012, s. 49). Initieringsfasen kan ses på som presentasjonsfasen hvor lærere får informasjon og innføring i programmet. I denne fasen påpekes det at det i mange tilfeller viser seg at skolene har en forventning til at initieringsfasen legger grunnlaget for hele innføringsprosessen, og at innføringen er gjennomført når fasen er avsluttet. Initieringsfasen bør derimot forstås som en begynnelse av prosessen (ibid.). Den neste fasen, implementeringsfasen, omhandler arbeidet med å omsette programmet i praksis (Blossing, mfl., 2012, s. 49). I denne fasen framtrer gjerne motsetninger til det som skal innføres, da virkningen av programmet og dets endring av praksis blir merkbar for lærerne (ibid.). Det er derfor viktig at det jevnlig legges til rette for erfaringsdeling i kollegiet (Blossing mfl., 2012, s.50). I tillegg er det av betydning at implementeringsarbeidet vedvarer over tid (ibid.). Når skoleprogrammet blir en integrert del av det daglige arbeidet, noe som kan ta flere år, har man gått videre til institusjonsfasen (ibid.).

3.2 Emosjonell kompetanse

Som definert i masteroppgavens innledningskapittel, viser begrepet emosjonell kompetanse til å oppdage og forstå emosjonelle uttrykk, samt evnen til å regulere egne og andres emosjoner (Kvello, 2015, s. 77). Kvello (2015, s. 77) mener at det i sosiale interaksjoner i betydelig grad er forståelsen eller tolkningen av situasjonen som preger vår atferd. Derfor blir personers evne til nyanserte, avanserte og realistiske tolkninger av sosialt samspill en forutsetning for adekvat håndtering av dem, samt en av de viktigste komponentene i forståelsen av egen og tolkningen av andres atferd og utsagn (ibid.). I den overordnede delen til LK20 kommer det også fram at emosjonell kompetanse er et viktig aspekt innen sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017).

3.2.1 Emosjoner

Emosjoner forstås i denne masteroppgaven som et kroppslig signal som er ment til å sette individer i stand til å håndtere situasjonen det inngår i, og følelser som individers subjektive opplevelse av emosjonen, som viser til en opplevelse basert på tidligere erfaring (Stiegler, Sinding & Greenberg, 2018, s. 18-19). Emosjoner og følelser må derfor ses på som et helhetlig fenomen.

En emosjon kan grovt sett sies å bestå av fem ulike bestanddeler; 1) å signalisere et behov ved at emosjoner aktiveres for å vise at noe er eller kan være av betydning for dine behov, 2) en kroppslig fornemmelse som skal vise til ulike former for behag eller ubehag som gir informasjon om hvordan vi har det, 3) en handlingsimpuls som prøver å få oss til å reagere på en måte som hjelper en med å mestre ens omgivelsene, 4) emosjoner er en måte en oppfatning av verden, gjennom at følelser påvirker hvordan en ser, tolker og interagerer med verden og 5) emosjoner viser til en opplevelse av ens meninger og opplevelser med ens tilværelse. Disse fem delene skaper ifølge Stiegler m.fl. (2018) den helhetlige opplevelsen individet kjenner igjen som en følelse, selv om varigheten og intensiteten kan variere. Hensikten er likevel at følelsene skal hjelpe en til å tilpasse seg omgivelse i tråd med ens behov (Stiegler, m.fl., 2018, s. 20). Fallmyr (2017, s. 63) viser at emosjoner kan deles inn i nesten identiske områder, men legger til et sjette området «følelser påvirker psykisk helse». Herunder påpeker Fallmyr at det er en sammenheng mellom menneskets evne til å oppleve og tolerere følelser og psykisk helse. Følelsene hjelper oss til å ta mange valg, men dersom livet virker kaotisk og man opplever at ting går i lås, kan sunne følelser undertrykkes. Da sitter man igjen med usunne, negative følelser som kan skape problemer ved å utvikle seg til utagering, angst, depresjon, forvirring og lignende smertende symptomer (ibid.). Derfor vil det være av betydning å være i kontakt med egne emosjoner, og evne å regulere dem, slik at man kan oppleve en indre balanse og være i kontroll over ens handlinger, og så også ens liv.

Emosjoner kan deles inn i forskjellige kategorier kalt grunnleggende emosjoner eller grunnfølelser, men antall kategorier varierer. Stiegler, m. fl. (2018) opererer blant annet med 8 grunnfølelser, Vikan (2014) med 10 grunnfølelser og Fallmyr (2017) med 12 grunnfølelser. I denne sammenheng velger vi å ta utgangspunkt i de åtte grunnfølelsene Stiegler m.fl. tar opp, da disse også er å finne i grunnfølelsene hos Vikan (2014) og Fallmyr (2017).

Grunnfølelsene er: *tristhet/sorg, glede, frykt/angst, skam, skyld, interesse/engasjement, sinne og avsky/forakt* (Stiegler m.fl., 2018, s. 25-33). De grunnleggende emosjonene er separate,

distinkte reaksjoner som har bestemte karakteristika som skiller dem fra hverandre. Det er fire karakteristika og disse er: 1) ulike uttrykk i ansiktsmimikk og kroppsspråk, 2) ulik nevrofysiologisk aktivering, 3) følelsene aktiverer ulike handlingstendenser og 4) de uttrykker ulike behov (Fallmyr, 2017, s. 76). Hver grunnfølelse uttrykker et sentralt behov og viser til en ganske spesifikk handlingstendens. Grunnfølelsen skam vil eksempelvis signalisere et behov for å rette opp i noe galt for å gjennomrette tillit og tilknytning med en annet individ. En sunn skyldfølelse utløser handlingstendensen om å be om unnskyldning, men en usunn skyldfølelse kan utløse handlingstendensen raseri. Dette skyldes gjerne at ens tidligere erfaringer med skam har ført til at man har blitt straffet gjennom harde reaksjoner, og man går i forsvarsposisjon for å unngå lignende reaksjoner ved å selv reagere med sinne, framfor skyld (Fallmyr, 2017, s. 93). Dette viser at emosjoner kan være vanskelig å styre og kontrollere. Og for å regulere emosjoner på en hensiktsmessig måte, må individer lære seg å kjenne igjen følelser, forstå hvorfor de oppstår og kunne regulere dem adekvat, slik at de har kontroll over egne handlinger.

3.2.2 Emosjonsregulering

Emosjonsregulering inngår som en del av emosjonell kompetanse, og er et begrep som viser til de indre og ytre prosessene som omfatter styring, evaluering og modifisering av emosjonelle reaksjoner (Kvillo, 2015, s. 77). Det handler om å omdanne følelseskunnskap til ferdigheter som skaper god forståelse og gode reaksjoner på individnivå og indirekte på gruppenivå (Fallmyr, 2017, s. 49). En slik håndtering av følelser kan sies å være todelt ved å basere seg på evnen til å forstå hvilke behov egne og andres følelser signaliserer og evnen til å reagere med hensiktsmessige følelser, slik at sunne reaksjoner tas i bruk. Kjernen med emosjonsregulering omhandler i så måte om å kunne prosessere følelser (ibid.).

For å bli i stand til å regulere emosjoner selv, gjennomgår man en utviklingsgang fra *ytre regulering*, til *samregulering*, til *selvregulering*. Ytre regulering viser til at andre regulerer emosjonene for deg. Etter hvert som et barn erverver seg noen selvreguleringsferdigheter vil den bevege seg over til neste fase, nemlig samregulering. I denne fasen må barnet få bistand fra en annen, da selvreguleringsferdighetene ikke er tilstrekkelig utviklet. Til slutt vil barnet bevege seg over i fasen selvregulering, hvor den har utviklet de ønskelige ferdighetene til å regulere egne og andres emosjoner (Kvillo, 2015, s. 73-74). Denne utviklingsprosessen, fra ytre regulering til selvregulering, baserer seg på et følelsesfokusert samspill gjennom

kroppsspråk og tilstedeværelse, men også gjennom språklig kommunikasjon (Fallmyr, 2017, s. 51).

Til tross for at et individ har utviklet seg til å bli selvregulert, kan kvaliteten i selvreguleringsferdighetene variere. Kvello (2015, s. 74) deler selvreguleringsferdighetene inn i kategoriene *underregulert*, *normalregulert* og *overregulert*. Førstnevnte, *underregulert*, viser til personer som har svake mestringsstrategier og som fremstår som mer umoden og hjelpeløs enn man kan forvente ut fra alder og situasjon. Den andre, *normalregulert*, viser til personer som regulerer seg adekvat etter alder og utvikling i en gitt situasjon. Sistnevnte, *overregulert*, viser til personer som er selvforsakende gjennom å være overdrevent andreorientert i ens språk og handlinger (ibid.).

3.3 Lærerens kompetanse

Lærerrollen defineres i Stortingsmelding 11 som «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). Definisjonen forutsetter kompetanse på flere områder, og innebærer: 1) *fag og grunnleggende ferdigheter*, 2) *skolen i samfunnet*, 3) *etikk*, 4) *pedagogikk og fagdidaktikk*, 5) *ledelse av læringsprosesser*, 6) *samhandling og kommunikasjon* og 7) *endring og utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 15). Med utgangspunkt i Stortingsmelding 11 har Damsgaard (2010, s. 50) sammenfattet disse kompetanseområdene til *fagkompetanse*, *didaktisk kompetanse*, *sosial kompetanse*, *endrings- og utviklingskompetanse* og *yrkesetisk kompetanse*.

I kunnskapsområdet *fagkompetanse* inngår kompetanse i undervisningsfagene samt annen teoretisk kunnskap, som kan bidra til å forstå lærings- og utviklingsprosesser (Damsgaard, 2010, s. 47). *Didaktisk kompetanse* viser til spenningsforholdet mellom teori og praksis, og handler om lærerens kompetanse til å planlegge, organisere og vurdere undervisning (ibid.). Ifølge Damsgaard (2010, s. 48) innebærer *sosial kompetanse* evne til ledelse, kommunikasjon og samarbeid. Herunder påpekes det at læreren må være en tydelig klasseleder, som legger til rette for et godt læringsmiljø gjennom å være imøtekommende, vise omsorg og stimulere til lærelyst (ibid.). *Endrings- og utviklingskompetanse* forutsetter vilje til nytenkning, med tanke på å videreutvikle den pedagogiske virksomheten. Sentrale elementer er kreativitet, evne og vilje til å være innovativ (Damsgaard, 2010, s. 48). I tillegg innebærer *endrings- og utviklingskompetansen* at lærere har kompetanse om endringsprosesser, slik at de kan vurdere

behovet for endringer (ibid.). Det siste kompetanseområdet, *yrkesetisk kompetanse*, omhandler sammenhengen mellom læreres allmenne moral og de spesifikke kravene til etikk som læreryrket innebærer (Damsgaard, 2010, s. 49). Dette medfører at utøvelsen av læreryrket skal være slik at elevene ikke krenkes og fratras rettigheter, eller utsettes for annen maktmisbruk (ibid.)

I tillegg til kompetanseområdene Damsgaard (2010) presenterer, presiseres det ytterligere i Stortingsmelding 11 at lærere skal være rustet til å hjelpe elever i tilfeller der det eksempelvis framkommer at de har vært utsatt for fysiske og psykiske overgrep (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 9). Dette medfører at det stilles forventninger til at lærere skal være kompetente til å håndtere saker der elever sliter sosialt eller psykisk. Med dette pålegges læreren forventninger om å utføre flere typer oppgaver utenfor det å formidle kunnskap, samtidig som forventningen om elevenes faglige resultater økes (Dahl, Askling, Heggen, Kulbrandstad, Lauvdal, Qvortrup, Salvanes, Skagen, Skrøvset, Thue & Mausethagen, 2016, s. 74). Kunnskapsdimensjonene i læreryrket kan dermed sies å vise til et komplekst arbeid, med ulike arbeidsoppgaver og forventninger (ibid.). I det følgende vil vi redegjøre nærmere for elementer innenfor livsmestring, relasjonskompetanse og følelseskompetanse, som læreren også forvente så ha kompetanse i.

3.3.1 Byggesteiner i livsmestring

Drugli og Lekhal (2018, s. 51) presenterer flere sentrale elementer som de hevder virker positivt på barns psykiske helse og livsmestring. Disse elementene er det viktig at lærere har kunnskap om når det kommer til å undervise i livmestringstematikken. I det følgende vil elementene som Drugli og Lekhal (2018, s. 51) anser som sentrale redegjøres for.

Gode relasjoner viser til å inngå i et samspill som oppleves som positivt, hvor man opplever omsorg, trygghet, tilhørighet og annerkjennelse med et annet individ (Drugli & Lekhal, 2018, s. 52-61). Det å få til gode relasjoner med andre er viktig i utviklingen av ferdigheter, kunnskap og kompetanse, og for barn vil gode relasjoner med voksne især, legge til rette for utforskning og læring (ibid.).

Følelser er det andre elementet Drugli og Lekhal (2018) trekker fram. Barns følelsesmessige utvikling er i stor grad knyttet til kvaliteten på deres omsorgsmiljø, ettersom barn lærer om

følelser gjennom interaksjon med andre (Drugli & Lekhal, 2018, s. 62-72). Altså at de observerer andres følelser, kjenner på egne følelser og opplever andres reaksjoner på egne følelser. På den måten utvikler barn deres emosjonelle kompetanse. Også den sosiale kompetansen påvirkes av et individs emosjonelle kompetanse. Positive følelser spiller positivt inn på relasjonsbygging med andre barn, og negative følelser desto mindre. Dette medfører at det er viktig at barn lærer seg å regulere egne følelser for å tilegne seg gode erfaringer og føle mestring, samt motstandskraft videre i livet (ibid.).

Sosiale ferdigheter er et element som tas opp for å fremme en god psykisk helse, og viser til evne til samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet (Drugli & Lekhal, 2018, s. 73-74). Om et barn evner å utøve disse ferdighetene på en adekvat måte har barnet en god sosial kompetanse. Barn trenger å bygge opp gode samspillserfaringer da den sosiale kompetanse er en av de viktigste individuelle beskyttende faktorene mennesket har, i henhold til å knytte gode relasjoner og slik innvirke positivt på barns motstandsevne (ibid.).

Det fjerde og siste elementet er *mestring og læring*. Barn trenger å lære hvordan man lærer, og dette skjer i størst grad gjennom et samspill med en stimulerende og støttende voksen som forklarer, utvider og beriker barnet. Å oppleve mestring er i særlig grad viktig for barn, men vel så viktig er prosessen fram mot mestring. Prosessen innebærer eksempelvis å overkomme noe som virker vanskelig og velvillighet til å øve eller å be om hjelp, og i så måte kan den bidra til å fremme motstandsressurser hos barnet (Drugli & Lekhal, 2018, s. 81-83).

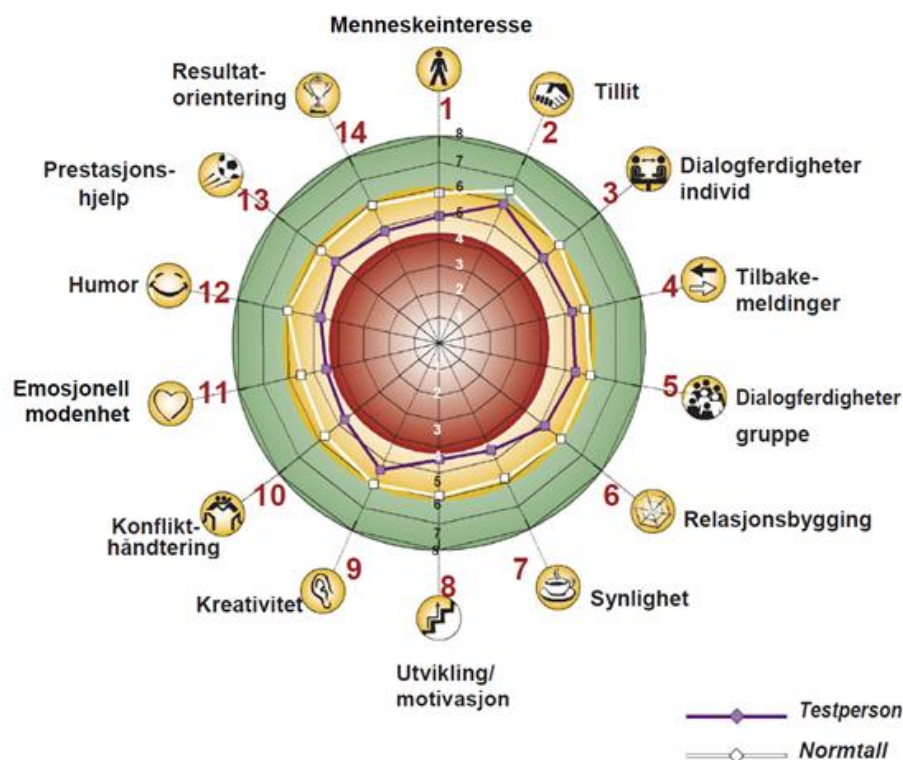
Andre aspekt som viser seg å være viktig i arbeidet med livsmestringstematikken er en lærers relasjonskompetanse og følelseskompetanes. Derfor vil vi i det følgende gjøre rede for disse begrepene.

3.3.2 Relasjonskompetanse

Spurkeland (2011, s. 63) definerer relasjonskompetanse som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». Gjennom gjentatte sosiale erfaringer utvikles det et sett av forventinger til hverandre og man blir kjent med hverandres kommunikasjonsmønster (Drugli, 2012, s. 31). Hos lærere kan relasjonskompetansen ses på som avgjørende for å fremme læring hos elevene, ved at læreren utøver respekt, toleranse, empati og interesse ovenfor elevene

(Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008, s. 71). For å kunne bygge gode relasjoner til elevene og blant elevene trenger lærere en rekke relasjonsferdigheter for å skape trygghet, tillit, motivasjon, tilknytning og samarbeidsvilje hos elevene. Disse elementene bidrar i så måte å skape et trygt og godt læringsmiljø, hvor elevene kan utvikle seg både faglig og sosialt, og blir i stand til å mestre eget liv (Fallmyr, 2017, s. 35; Spurkeland, 2011, s. 36).

Ifølge Spurkeland (2011, s. 66) bygger relasjonskompetansen til en lærer på 14 dimensjoner av ferdigheter, evner og holdninger som kan trenes og utvikles (se figur 2). De 14 dimensjonene er: *menneskeinteresse, tillit, dialogferdigheter – individ, tilbakemeldinger, dialogferdigheter – gruppe, relasjonsbygging, synlighet, utvikling/motivasjon, kreativitet, konflikthåndtering, emosjonell modenhet, humor, prestasjons-hjelp* og *resultatorientering*. Dimensjonene henger sterkt sammen og påvirker hverandre gjensidig, og deles gjerne inn i *basiskompetanser, ferdighetskompetanser, holdningskompetanser, emosjonelle kompetanser* og *resultatorientering*. Sistnevnte er ikke direkte en relasjonskompetanse, men en kontrolldimensjon for virkningen av de andre (Spurkeland, 2011, s. 66-67).



Figur 2 - Radarhjul (Spurkeland, 2011, s. 62)

For å bygge relasjoner hevder Fallmyr (2017, s. 38) at man går igjennom tre faser:

relasjonsetableringsfasen, relasjonsvedlikehold og relasjonsreparasjon.

Relasjonsetableringsfasen handler om å skape trygghet og tillit ved å blant annet vise vennlighet, gi uttrykk for positive forventninger, vise interesse og anerkjenne ulike sider ved personen. Relasjonsvedlikeholdsfasen innebærer å følge med på tegn på brudd i relasjonen og prøve å unngå det. Dersom relasjonen svekkes eller brytes går man over i tredje fase hvor man prøver å bygge opp relasjonen igjen. Dette ved å gå tilbake å undersøke tidligere hendelser, validere den andres opplevelser og deretter prøve å forsones (Fallmyr, 2017, s. 38-39).

3.3.3 Følelseskompetanse

Følelseskompetanse er ifølge Fallmyr (2017, s. 48) grunnlaget for følelshåndtering, og anses derfor som et viktig kompetanseområde hos læreren. En følelseskompetanse kan sies å vise til vår evne til å forstå og bruke følelser til å håndtere sosialt samspill (ibid.) I skolesammenheng vil en følelseskompetanse ta utgangspunkt i en følelsesfokuset tilnærming som viser til å kontinuerlig optimalisere relasjonskvaliteten mellom lærer og elev, samt elever seg imellom (Fallmyr, 2017, s. 21). Innen en følelsesfokuset tilnærming vil atferd tolkes i lys av relasjoner, underliggende følelser og behov, og læreren vil ha en fortolkende og åpen holdning i arbeidet med å endre den uønskede atferden. Dette skjer i form av å gjennomføre en dialog som gir informasjon om hva barnet trenger. I den forbindelse finner et forebyggende arbeid sted, i form av at eleven skal bli bevisst egne følelser, gjenkjenne dem og forstå hva de signaliserer. Hensikten er at eleven skal få hjelp til å aktivere sunne grunnfølelser og forsøke å dekke de underliggende behovene, slik at man kan oppleve å bli forstått følelsesmessig (Fallmyr, 2017, s. 21-23).

Fallmyr (2017, s. 24) peker på viktigheten av en følelsesfokuset tilnærming er at følelsesfokuset kommunikasjon, følelsesguiding og følelsesutforskning står sentral i samspillet mellom individer. Disse elementene er forebyggende, relasjonsbyggende og virker problemløsende på barns hverdagslige utfordringer. Følelsesfokuset kommunikasjon skisserer det å legge merke til, akseptere og bekrefte med ord og kroppsspråk de følelsene som preger ens atferd. I så måte kan man si at det omhandler en empatisk bekreftelse i samhandlingen med andre, gjennom et bevisst kroppsspråk og stemmeføring (ibid.). Følelsesguiding omhandler å hjelpe et barn eller ungdom med å forstå og bruke følelser slik at

fysiologiske og psykologiske behov blir dekket. Det viser til å veilede andre individ til å utvikle kompetanse om seg selv og sitt følelsesregister, gjennom tilpasning og balanse mellom indre behov og ytre krav og betingelser, samtidig som det bidrar i relasjonskompetansen (Fallmyr, 2017, s. 24). Følelsesutforskning viser til evnen til å endre en kaotisk sinnstilstand gjennom å bearbeide vonde følelser, og å finne sunne følelsene som legger til rette for endring. Dette skjer gjennom følelsesfokuset kommunikasjon og følelsesguiding med en person man har etablert en trygg relasjon til (ibid.).

Fallmyr (2017, s. 27) hevder at ved å øke kompetansen hos læreren om følelser og ved å praktisere følelsesfokuset kommunikasjon, følelsesguiding og følelsesutforskning vil man blant annet kunne oppleve at lærer-elev-relasjonen blir preget av tillit og trygghet, samt at elevene lærer at deres følelser har betydning, noe som skaper indre ro og selvfølelse. Elevene vil trolig også klare å regulere deres følelser bedre, og blir mindre avhengig av samregulering, noe som vil kunne virke konfliktforebyggende. Det kan også nevnes å ha positiv effekt for barn og unge med tilknytningsvansker eller selvstyringsvansker, da det fremmer tilknytning og stabilisering og virker positivt inn på motivasjonen og selvreguleringen (ibid.).

4 Studiens forskningsdesign og forskningsprosess

Dette kapitlet presenterer studiens forskningsdesign og forskningsprosess gjennom å redegjøre for de metodologiske og metodiske valgene som vi har gjort for å svare på studiens to forskningsspørsmål. Først vil vi begrunne vårt valg om å utvikle et kvalitativt forskningsdesign for så å gi et innblikk i studiens vitenskapelige forankring, hvor vi utdyper vårt ontologiske og epistemologiske ståsted. Videre vil vi redegjøre for studiens hermeneutiske forskningsstrategi for deretter å begrunne valg av individuelle forskningsintervju som metode, og beskrive hvordan vi har innhentet empiri til studien. Dernest vil vi redegjøre for studiens utvalg og beskrive hvorfor utvalget er representativt for å svare på våre forskningsspørsmål. Vi vil også beskrive hvordan vi utviklet intervjuguiden og gjennomførte intervjuene. Avslutningsvis vil vi begrunne vårt valg av tematisk analyse og beskrive analyseprosessen.

4.1 Et konstruktivt forskningsparadigme

Formålet med denne studien er å undersøke erfaringer med skoleprogrammet LINK fra et lærerperspektiv. For å nå dette formålet er det utviklet forskningsspørsmål som kan bidra til å innhente informasjon om læreres subjektive forståelse og erfaringer med LINK (Postholm, 2010, s. 22-23). Kunnskapen som søkes i denne studien vil med andre ord være en konstruksjon. Studien vil på bakgrunn av dette kunne plasseres innenfor et konstruktivistisk forskningsparadigme (Postholm, 2010, s. 21-22).

Vitenskapsteoretiske paradigmer kan ifølge Hatch (2002, s. 13-15) beskrives som ulike forskningsgrener bestående av ontologiske, epistemologiske og metodologiske føringer. Et konstruktivistisk forskningsparadigme vil fra et ontologisk ståsted hevde at det ikke er mulig å avdekke en universell eller absolutt virkelighet. Dette impliserer i så måte at det finnes flere ulike virkelighetsoppfatninger (ibid.). Det epistemologiske perspektivet vil samtidig ha en innvirkende effekt på meningsskapingen mellom forsker og informant, da kunnskap skapes og konstrueres gjennom en felles og gjensidig forståelse rundt tematikken (Hatch, 2002, s. 15). Et konstruktivistisk forskningsparadigme vektlegger dermed bruk av kvalitative forskningsmetoder i søken etter å forstå og belyse temaet det forskes på slik de kommer til uttrykk i sin naturlige setting (ibid.).

4.1.1 Hermeneutisk forskningsstrategi

Denne studien baserer seg på våre fortolkninger av studiens datamateriale for å besvare forskningsspørsmålene. Vi har av den grunn vurdert det som relevant å velge en hermeneutisk forskningsstrategi. Hermeneutikk betyr fortolkningslære og vektlegger fortolkning samt forståelsen gjennom refleksjon. Fortolkninger ligger også til grunn for måten man ser verden på, men også det er en fortolkning. Virkeligheten forstås som en sosial konstruksjon og manifestasjon av menneskelig intensjonalitet. Virkeligheten lar seg altså ikke objektivisere eller kvantifisere i målbare tallstørrelser (Grønmo, 2016, s. 393-396).

Ifølge Grønmo (2016, s. 393) vil en hermeneutisk forskningsstrategi kjennetegnes ved at forskeren sin fortolkning vektlegges i større grad enn informantenes synspunkter. Dette viser til at denne tilnærmingen framhever betydningen av å fortolke forskningsdeltakere sine erfaringer og handlinger på et dypere nivå. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at forståelsen bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av (Grønmo, 2016, s. 393-394). I denne studien vil vi fortolke en virkelighet som allerede er fortolket av våre informanter, og i så måte vil studien kunne sies å ha en dobbel hermeneutisk tilnærming (ibid.). I fortolkningsprosessen vil vår aksiologi være sentral. Begrepet aksiologi viser til læren om verdier, og omhandler hvordan forskeren kan påvirke forskningen (Postholm, 2010, s. 35). Dette medfører at forskerens forståelse av studiens empiri kan tolkes forskjellig grunnet forskerens for-forståelse, bakgrunnskunnskap og verdier (Grønmo, 2016, s. 393). Vår forforståelse vil være påvirket av faglitteratur gjennom et 5-årig masterstudie og i forarbeidet med denne masteroppgaven knyttet til livsmestringstematikken.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju – en metode for datainnsamling

Innen en hermeneutisk forskningsstrategi er det flere forskningsmetoder som kan tas i bruk for å en innhente empiri. Valg av forskningsmetoder må samtidig ses i sammenheng med forskningsspørsmålene. Studiens formål er å svare på forskningsspørsmålene gjennom å innhente den subjektive opplevelsen av informantenes erfaringer knyttet til LINK.

Forskningsspørsmålene fordrer samtidig, med formuleringen «hvilke styrker og svakheter erfarer lærere» og «hvilke erfaringer har lærere», at informantene er lærere og at de er i stand til å gi retrospektive beskrivelser og erfaringer med skoleprogrammet LINK, Følelsesskolen og livsmestringstematikken. Vi har i denne studien valgt å gjennomføre individuelle intervjuer, da dette i særlig grad egner seg til å få tilgang til informanters erfaringer, tanker og

følelser (Thagaard, 2018, s. 53). Intervju som metode vil i tillegg gi mulighet til å skape mening gjennom dialog, noe som gir større mulighet til å innhente valid data (se kap. 5.2.2) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det er likevel vesentlig å være bevisst at intervju kan være en krevende metode ettersom det kan være svært tidskrevende i form av utarbeidelsen av spørsmål, gjennomføring og analyseringen av datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 145-147).

Blant de metodiske alternativene vurderte vi *et strukturert forskningsintervju* som relevant metode. Et strukturert intervju kjennetegnes ved at spørsmålene til intervjuet er utformet på forhånd i en intervjuguide. Rekkefølgen av spørsmålene er i hovedsak fastslått, men vi valgte likevel å stille oppfølgingsspørsmål ved interessante uttalelser fra informantene. Vi anså et strukturert intervju som en hensiktsmessig metode da informantene står fritt til presentere sine erfaringer og synspunkter om studiens tema, og at vi får besvarelser som er sammenlignbare, da alle informantene har besvart de samme spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 90-91).

4.2.1 Utforming av intervjuguiden

Kvale og Brinkmann (2015, s. 162-163) påpeker at intervjuguiden bør utarbeides med hensyn til både tematiske og dynamiske dimensjoner: førstnevnte viser til produksjon av kunnskap og sistnevnte til å opparbeide en god interaksjon med informanten. Hensikten med forskningsspørsmålene i vår studie er å innhente detaljerte og rike beskrivelser av erfaringer med skoleprogrammet LINK i arbeidet med livsmestring, og Følelsseskolen i arbeidet med emosjonell kompetanse. Det å sentrere og organisere spørsmålene rundt kategorier og temaer synes dermed hensiktsmessig. I et forøk på å strukturere intervjuguiden (se vedlegg 3) slik at den hadde en hensiktsmessig progresjon delte vi spørsmålene inn i fire kategorier: a) innføringen av LINK, b) generelt arbeid med LINK, c) arbeid med Følelsseskolen og d) vurdering av LINK. Da vi også ønsket å vektlegge den dynamiske dimensjonen i intervjusamtalene, forsøkte vi å formulere åpne spørsmål for å fremme samspill og åpenhet i intervjusituasjonen. I følge Thagaard (2018, s. 97) vil åpne spørsmål legger til rette for at informanten kan presentere autentiske erfaringer og å gi detaljerte skildringer, ut ifra eget ønske. Kvalitative intervjuer preges ofte av at spørsmålene som stilles er for generelle, og vi vektla derfor å prøve å utforme mest mulig konkrete spørsmål uten at de skulle bli ledende. Dette da vi var ute etter å innhente autentiske erfaringer hvor våre egne synspunkter ikke skulle styre informantene i en bestemt retning (ibid.).

4.2.2 Utvalg av informanter og tilgang til feltet

Det var viktig for oss å tenke gjennom hvem vi skulle innhente informasjon fra for å få svar på forskningsspørsmålene våre. Siden forskningsspørsmålene og valgte forskningsstrategi krever en kvalitativ tilnærming til feltet må utvalget være strategisk (Grønmo, 2016, s. 89). En strategisk utvalgsstrategi innebærer å velge informanter som oppfyller visse egenskaper eller kvalifikasjoner (Thagaard, 2018, s. 54). Utvalget i denne studien er like på flere kriterier: alle informantene er utdannet lærere, er kontaktlærere på mellomtrinnet og bruker LINK i sin undervisning.

Generelt i kvalitative studier er målet å få tilstrekkelig med informasjon av et begrenset antall personer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Ifølge Thagaard (2018, s. 59) er utvalgets størrelse med på å avgjøre studiens kvalitet og evne til overførbarhet. Utvalgets størrelse og utforming vurderes i henhold til de analytiske mål forskningsprosjektet har (ibid.). Vi vurderte det til at tre informanter kunne gi oss tilstrekkelig empiri for å besvare våre forskningsspørsmål. Trolig ville et større utvalg gi en dypere innsikt, men grunnet studiens tidsaspekt kunne vi ikke la utvalgets størrelse overskride vår kapasitet for analyseprosessen.

Vi fikk tilgang til informanter, gjennom å ta formell kontakt med rektor på en barneskole som vi viste arbeidet med skoleprogrammet LINK. Rektoren fant vårt forskningsprosjekt interessant, og satte oss i kontakt med avdelingsleder og lærere på mellomtrinnet ved den aktuelle skolen. I så måte ble rektoren vår døråpner, da han ga oss formell tilgang til feltet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). De aktuelle lærerne fikk tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeerklæring som beskrev hva forskningsprosjektet gikk ut på og hva en deltakelse ville innebære ved å samtykke til å delta i studien (se vedlegg 2). Samtidig fikk de også intervjuguiden til denne studien, slik at de bedre kunne forberede seg til et eventuelt intervju. Disse tre lærerne gav så sitt formelle samtykke om at de ville delta i vårt forskningsprosjekt (se kap. 5.1).

4.2.3 Gjennomføringen av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i slutten av februar 2020, på lærerens arbeidsplass. I forkant av de individuelle forskningsintervjuene valgte vi å fordele ansvaret mellom oss. En av oss tok rollen som intervjuer mens den andre hadde ansvar for å holde oversikt over at spørsmålene under hver kategori i intervjuguiden ble gjennomgått. Før selve intervjuet ble iverksatt hadde vi forskere og informant en uformell samtale, slik at vi kunne bli litt kjent med hverandre og starte å bygge opp et tillitsforhold. Eksempelvis ble det fra begge parter samtalt om læreryrket, hobbyer og interesse for kunnskapsutvikling i skolen. Når den uformelle praten var over ble det informert om selve studien, taushetsplikten og retten til å kunne trekke seg når som helst i studien.

I gjennomføringen av intervjuene anså vi lydopptaker som et formålstjenlig verktøy i innhenting av datamaterialet, da vi antok at vi ikke ville klart å skrive korrekt og utfyllende nok omkring informantenes utsagn, og på den måten kunne vi ha kommet til å minste verdifull data (Ryen, 2002, s. 109-110). Etter den uformelle praten ble lydopptakeren slått på og selve intervjuet ble startet. Intervjuet ble innledet med spørsmål knyttet til innføringen av LINK på informantenes skole. Blant annet hvordan LINK ble introdusert for disse lærerne og hvordan arbeidet med skoleprogrammet ble organisert på skolen. Deretter fulgte de resterende kategoriene i intervjuguiden med tilhørende spørsmål. Når intervjuet nærmet seg slutten, fikk informantene komme med egne tilføyinger. Hvert intervju hadde en varighet på omlag ca. 35 minutter.

4.2.3.1 Forskerens rolle

Kvale og Brinkmann (2015, s. 51-52) hevder at det er et asymmetrisk forhold mellom forsker og informanter i kvalitative forskningsintervju. Dette da intervjuer ikke kan betraktes som en fullstendig åpen og fri dialog, ettersom forskeren har en vitenskapelig kompetanse som danner grunnlaget for intervjuets innhold og fremtoning, men at intervjuet kan ses på som en enveisdialog og at det er forskeren som har enerett på å fortolke (ibid.). Vi anså det som viktig å prøve å minske avstanden i det asymmetriske forholdet, særlig da Tjora (2017, s. 116) hevder at intervjuene sin kvalitet hviler på om det er opparbeidet tillit mellom forsker og informant. Ifølge Tjora (2017, s. 119) er det viktig å reflektere over mulige forventninger informanten kan ha til forskeren, da dette kan være med på å sette rammer for kommunikasjonen under intervjuet. Vi valgte derfor å innlede intervjuet med en uformell

samtale for å bygge tillit og å minske avstanden i det asymmetriske forholdet (Tjora, 2017, s. 116-119). I intervjusituasjonen var vi i tillegg begge bevisst vår rolle som forskere, og var derfor aktive lyttere. Dette ved å blant annet være oppmerksom på eget kroppsspråk og bruke non-verbale uttrykk der det var naturlig. Vi opplevde stemningen under intervjuene som god, og at den la til rette for en samtale hvor informantene følte seg trygg til å dele egne erfaringer knyttet til arbeidet med LINK og Følelsseskolen.

Et annet moment som kan være med på å legge til rette for en mer avslappet stemning for informantene, er at intervjuene blir gjennomført på et sted hvor de kan føle seg trygg (Tjora, 2017, s. 121). Tjora (2017, s. 122) påpeker at sted kan virke som en liten detalj, men viser seg å spille inn på informantens opplevelse av trygghet og komfort og slik kan intervjuet bli mer vellykket. Av den grunn valgte vi å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass.

Til tross for at settingen rundt intervjuet var uformelt og på lærernes egen arbeidsplass, kan intervjusituasjonen oppleves som formell for informantene ettersom vi som forskere sitter med en intervjuguide foran oss og at det ligger en lydopptaker på bordet mellom oss (Tjora, 2017, s. 118). Likevel anså vi dette som mindre forstyrrende, enn om vi skulle skrive så utfyllende notater som mulig under selve gjennomføringen av intervjuet. Vi opplevde heller ikke at informantene holdt tilbake noe under intervjuene, da de knyttet beskrivelsene av arbeidet sitt opp mot konkrete opplevelser og situasjoner. Slik kunne vi følge deres refleksjoner og stille oppfølgingsspørsmål ved behov. Eksempelvis hadde en av informantene skrevet ut vår intervjuguide og notert elementer som var ønskelig å ta opp. Denne informanten viste i så måte en iver etter å bidra i vår studie med grundige refleksjoner over de elementene vi ønsket svar på.

4.3 Tematisk analyse

Etter at intervjuene var gjennomført måtte vi ta stilling til hvordan vi skulle framstille resultatene og hvilken analysemetode som ville være relevant å anvende. Thagaard (2018, s. 151) poengterer at man må vurdere om man skal legge vekt på å presentere temaer eller personer som er sentrale i undersøkelsen. Med utgangspunkt i studiens to forskningsspørsmål: «hvilke styrker og svakheter erfarer lærere med skoleprogrammet LINK – livsmestring i norske klasserom?» og «hvilke erfaringer har lærere med Følelsseskolen i arbeidet med emosjonell kompetanse?», vil denne studien ha fokus på temaene som kom til syne gjennom

intervjuene. Vi valgte tematisk analyse. Dette innebærer at vi gjennom analysen studerer informasjon om hvert tema fra alle informantene (Thagaard, 2018, s. 171). Når man velger en tematisk analytisk tilnærming er det viktig at vi gjennom analysen er nøye på at utsagn fra hver informant settes inn i den sammenhengen utsnittet av teksten er en del av. Dette for å ivareta det helhetlige perspektivet av datamaterialet (ibid.)

Vi har tatt utgangspunkt i Braun og Clarke (2006, s. 87) sin tematiske analysemetode gjennom seks faser: 1) *Bli kjent med datamaterialet*, 2) *Generere innledende koder*, 3) *Søke etter temaer*, 4) *Revidering av temaene*, 5) *Definere temaer* og 6) *Produksjon av analysetekst*. Vår analytiske tilnærming kan sies å være abduktiv, da vi har hatt en kontinuerlig vekselvirking mellom faglitteratur og vårt perspektiv (deduksjon) og datamaterialet fra deltakerens perspektiv (induksjon) i vår analyseprosess (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-104). I det følgende vil vi redegjøre for vårt analysearbeid ved hjelp av de seks fasene i Braun og Clarke (2006) sin analysemetode.

4.3.1 Å bli kjent med datamaterialet

Første fase i en tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2006, s. 87) å bli kjent med datamaterialet. Dette gjorde vi gjennom å transkribere alle lydopptakene på tilsammen en time og førtien minutter. Ved å transkribere intervjuene, ble vi godt kjent med materialet, fordi vi hadde da mulighet til å oppdage forhold vi ikke tidligere hadde fanget opp (ibid.).

I forkant av transkripsjonen ble vi enige om oppsett av transkripsjonen og felles kodenøkler for å markere pauser, usikker transkripsjon, avbrutte ord og ikke-verbale uttrykk som for eksempel latter. I tillegg har vi fylt inn manglende ord i klemmer i sitatene på informantene, da noen setninger ikke er fullstendige. Når vi fyller inn manglende ord er vi spesielt oppmerksomme på å ikke endre meningsinnholdet, men tydeliggjøre det. For eksempel: «Jeg er veldig fornøyd med det [LINK]», hvor vi tydeliggjør at det er skoleprogrammet informanten snakker om. Transkripsjonene resulterte i 52 A4-sider med empiri.

4.3.2 Å lage koder

Etter å ha transkribert intervjuene fulgte vi Braun & Clarke (2006, s. 88) sin andre fase ved å *generere innledende koder*. Dette er koder som har som formål å tydeliggjøre essensen i datamaterialet (ibid.). For at essensen i informantenes utsagn skulle komme til uttrykk, ble

deres sitater redusert til mindre setninger og avsnitt (fortettet tekst), for å skaffe en oversikt over datamaterialet (Postholm, 2010, s. 44). Dette ble gjort gjennom å markere det vi anså som sentralt mtp. studiens forskningsspørsmål i informantenes utsagn. Den fortattede teksten dannet det vi mener er essensen i datamaterialet og dette ble i så måte utgangspunktet i utarbeidelsen av koder. I et forsøk på å systematisere dette arbeidet førte vi inn både spørsmål og svar (transkripsjon), fortettet tekst og kode i en tabell (se tabell 1).

Spørsmål	Svar (med markering av tekst)	Fortettet tekst	Kode
Har du andre forslag til hvordan man kan arbeide med livsmestring og emosjonell kompetanse i skolen hvis man ikke hadde brukt LINK?	Jeg tenker at man arbeider med livsmestring og emosjonell kompetanse hver dag – for det oppstå situasjoner hele tiden hvor man må veilede barn . Eksempelvis «hvordan kunne denne situasjonen kunne vært løst annerledes?» eller «hvordan man kan megle dersom noen krangler?». Så det blir mer til at LINK er en konkretisering til arbeidet og ansvaret læreren har . Så jeg tror jo at å sette av tid til det på timeplanen , slik som vi har gjort det, er fint. Man blir nødt til å på en måte jobbe med det hele uken og i hverdagen. (Lærer 1)	Læreren tenker at man arbeider med livsmestring og emosjonell kompetanse hver dag skolen. Dette da man veileder barn kontinuerlig i ulike aktiviteter. Å timeplanfeste LINK kan i så måte sies å bli en konkretisering av det arbeidet og ansvaret man har som lærer.	- Kontinuerlig arbeid - Veilede barn - Konkretiserende skoleprogram - Timeplanfesting

Tabell 1 - Eksempel på kodingsprosessen

4.3.3 Å tematisere kodene

Fase tre er ifølge Braun & Clarke (2006, s. 89) å søke etter temaer i de utarbeidede kodene. Vi anså det som formålstjenlig å fortsette å bruke tabell som verktøy også i denne fasen, da det anbefales å ta i bruk visuelle representasjoner (ibid.). Vi startet prosessen med å gå igjennom hver kode og plassere de under temaer vi anså representativt for innholdet. Totalt satt vi igjen med 8 midlertidige temaer: *fagfornyelsen/læreplan*, *skoleprogrammet LINK*, *tilpasset opplæring*, *elevforutsetninger*, *livsmestring og emosjonell kompetanse*, *lærerkompetanse*, *læringsmiljø* og *relasjon*. De fire først midlertidige temaene viser til første forskningsspørsmål og de fire siste til studiens andre forskningsspørsmål. Nedenfor er et eksempel på våre koder innenfor det midlertidige temaet *lærerkompetanse* (se tabell 2):

Koder innenfor kategorien: Lærerkompetanse		
Kontaktlærers betydning	Lite forberedning	Støtte fra LINK
Kompetanseheving	Ensidig utforming	Egeninteresse
Egen rolle	Elevforutsigbarhet	Klasseledelse
Teoretisk bevissthet	Bruke elevenes innspill	Nye inngangsvinkler
Felles innføring	Relasjonens betydning	Positiv til LINK
Andre instanser	Verktøy	Avvik fra plan
Forventninger til lærerrollen	Kompleks	Samarbeid
Må gi personlig erfaringer	Fagkombinasjon	Kollegasamarbeid

Tabell 2 - Eksempel på tematisering av koder

I prosessen med å søke etter tema forkastet vi ingen koder, slik som Braun & Clarke (2006, s. 90) påpeker, men oppdaget at en kode kunne plasseres under flere tema. For eksempel kunne koden «kontinuerlig arbeid» plasseres under våre midlertidige temaer: *livsmestring og emosjonell kompetanse* og *fagfornyelsen/læreplan*.

4.3.4 Å komme fram til endelige temaer og presentere disse

Etter å ha plassert alle kodene i temaer startet vi fase fire. Denne fasen viser til en revidering av temaer. Herunder påpeker Braun og Clarke (2006, s. 91) viktigheten av at de endelige temaene skal kunne representere datamaterialet i sin helhet, for å sikre kvalitet og validitet i analysen. For å forsikre oss om at temaene var dekkende for kodene, måtte vi gå systematisk til verks. Formålet til fasen er å se om temaene er holdbare i den forstand at de underbygges av tilstrekkelig eller passende data, eller må slås sammen eller deles opp under nye titler.

Fase fire ble avgjørende for vår studie, da vi gjorde store endringer i analysens temaer. Vi oppdaget eksempelvis at noen kategorier ble for avgrenset, og at vi kunne samle et større innhold med å slå sammen to temaer. Dette påpeker også Braun og Clarke (2006, s. 92) når de hevder at man må være påpasselig at temaene ikke er for avgrenset eller gaper over for mye. Eksempelvis ble de midlertidige temaene: *tilpasset opplæring* og *elevforutsetninger* innlemmet i *lærerkompetanse*, som i vår studie ble til det endelige temaet «behovet for kompetanseheving». Prosessen som finner sted i fase 4 med å revidere temaene, fører analysearbeidet over til fase fem: å definere studiens endelige temaer (Braun & Clarke, 2006, s.91-92). Etter fase fem stod vi igjen med fem endelige temaer: 1) *setter fokus på livsmestring*, 2) *didaktiske utfordringer*, 3) *bevisstgjøring av emosjoner*, 4) *viktigheten av gode relasjoner* og 5) *et behov for en kompetanseheving* (se vedlegg 4). De to første temaene tilhører den første tematiske analysen som viser til studiens første forskningsspørsmål, og de

tre siste temaene tilhører den andre tematiske analysen som viser til studiens andre forskningsspørsmål. *Fase seks* omhandler å presentere funnene som fremkommer gjennom den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006, s.93). Den sjette og siste fasen i vår analyse kommer til syne i kap. 6 i denne masteroppgaven.

5 Vurdering av studiens kvalitet

I dette kapitlet vurderes studiens kvalitet. Kvaliteten av studien kan ses på som en helhetlig vurdering av forskningsprosessen gjort i dette forskningsprosjektet. Kapitlet består av to delkapittel. I første delkapitlet vil vi redegjøre for begrepet forskningsetikk og presentere de etiske retningslinjene vi har forholdt oss til i studien for å oppnå god og forsvarlig forskning. I andre delkapittel vil vi anvende begrepene reliabilitet og validitet, som kvalitetskriterier for å beskrive og vurdere studiens kvalitet.

5.1 Forskningsetikk

Begrepet forskningsetikk omtales i *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (heretter NESH) som «et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2016, s. 5). I vårt arbeide med denne masteroppgaven har vi forholdt oss til regelverket til *Norsk senter for forskningsdata* (heretter NSD), ved at vi har søkt om godkjenning til å foreta et forskningsprosjekt hvor personopplysninger behandles. Dette da vårt prosjekt baserer seg på å innhente informasjon fra informanter som arbeider som lærere og som kan komme til å ytre seg generelt om erfaringer gjort i undervisning med elever. NSD vurderte vårt forskningsprosjekt til å være i tråd med forskningsetiske retningslinjer og godkjente vår søknad (se vedlegg 1).

NESH har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som skal bidra til å fremme god vitenskapelig praksis, og presiserer særskilte etiske forholdsregler for studier som innebærer behandling av personopplysninger (NESH, 2016). Vi vil i det følgende redegjøre for og kommentere eget forskningsprosjekt med utgangspunkt i tre gjennomgående grunnprinsipper for en korrekt etisk forskningspraksis: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjekter.

Et *informert samtykke* innebærer at deltakerne i forskningsprosjektet blir gitt tilstrekkelig informasjon om hva forskningsprosjektet går ut på, og at informantene i forskningsprosjektet samtykker til deltakelse uten ytre press eller handlefrihet (NESH, 2016, s. 13-14). I denne studien ble det sendt ut et informasjonsskriv til lærerne vi ble satt i kontakt med gjennom rektoren (se kap. 4.2.2). Informasjonsskrivet redegjorde for studiens formål og hva deltakelsen ville innebære (se vedlegg 2). Her ble det ettertrykkelig presisert at deltagelsen er

frivillig og at man som informant kan trekke samtykket tilbake når som helst uten å oppgi noen grunn. I så måte ble informantene informert om prosjektet samt deres rettigheter dersom de ønsket å delta. Med informasjonsskrivet fulgte en samtykkeerklæring. Ved å signere samtykkeerklæringen godkjente informantene å ta del i vårt forskningsprosjekt.

Konfidensialitet viser til en anonymisering av studiens informanter og deres deltakelse med hensyn og respekt for personlig integritet og privatliv (NESH, 2016, s. 16-17). Dette innebærer at det stilles krav til sikkerhet knyttet til lagring og gjengivelse av informasjon fra informantene. For å ivareta informantenes konfidensialitet ble datamaterialet til denne studien oppbevart på vår personlige og passordbeskyttede bruker på UiT sine servere noe som er i tråd med retningslinjene til NSD. I vårt forskningsprosjekt forekommer det ingen personopplysninger i datamaterialet, og i bearbeidelsen av datamaterialet og i masteroppgaven ble alt datamateriale kodet med lærer 1-3.

Konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjektet innebærer at vi som forskere har et ansvar for at våre informanter ikke skal bli utsatt for belastninger som følge av å ha deltatt i forskningsprosjektet (NESH, 2016, s. 19). Med utgangspunkt i studiens intervjuguide, som verken tar for seg personlige eller private spørsmål, vurderer vi forskningsprosjektet til å ha lav grad av negative konsekvenser for informantene. Prosjektet vil likevel basere seg på vår personlige tolkning og forståelse, noe som kan innebære feiltolkninger og misoppfattelser – noe som ikke har mindre fare for å skje i andre forskningsprosjekter som krever fortolkning.

Avslutningsvis ønsker vi å påpeke at det å ta i bruk intervju som metode for å innhente empiri kan medføre moralske dilemmaer, grunnet kompleksiteten i å undersøke individers erfaringer med den hensikt å publisere informasjonen offentlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95-96). Det at vi presenterer fortolkninger av uttalelsene informantene gir i intervjuene, kan problematiseres ved at informantene i utgangspunktet bare har forpliktet seg til å svare på spørsmål om temaer som står forskningsprosjektet nær. Det er av den grunn viktig at vi som forskere tar etiske hensyn i vår fortolkning og drøfting av informantenes utsagn (Thagaard, 2018, s. 103-104). Vi har derfor vært kritiske i fortolkningsprosessen, gjennom å prøve ut flere alternative fortolkninger som kan gi en relevant forståelse (Thagaard, 2018, s. 189). Forskerens integritet er i den forbindelse avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

5.2 Datakvalitet

5.2.1 Studiens reliabilitet

Thagaard (2018, s. 187) hevder at *reliabilitet* omhandler studiens pålitelighet, og at det er et sentralt begrep når det kommer til vurderingen om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. I utgangspunktet viser reliabilitet til spørsmålet hvorvidt funnene kan reproduseres av andre forskere dersom de anvender de samme metodene (Thagaard, 2018, s. 187).

Repliserbarhet er ifølge Thagaard (2018, s. 187-188) ikke relevant i kvalitativ forskning, da datamaterialet utvikles i samhandling mellom forsker og informant. Ifølge Grønmo (2016, s. 249) stilles det derfor krav til at datainnsamlingen gjennomføres på en systematisk måte, og i samsvar med etablerte forutsetninger og planlagte framgangsmåter i forskningsopplegget for at man skal kunne vurdere reliabiliteten.

Thagaard (2018, s. 188) påpeker at å synliggjøre hele forskningsprosessen kan bidra til høy reliabilitet. Vi har derfor forsøkt å gi nøyaktige og spesifikke beskrivelser av valg, framgangsmåter og vurderinger vi har foretatt gjennom hele forskningsprosessen, for å styrke reliabiliteten i denne studien (ibid.). I denne studien er det gjennomført et strukturert forskningsintervju (se kap. 4.2), som kan tenkes å utfordre studiens reliabilitet. Til tross for at vi gjorde et grundig forarbeid og utformet en intervjuguide (se vedlegg 3) kan det nevnes at vi begge er nye i forskerrollen. Vår manglende erfaring av intervjukompetanse kan dermed ha ført til at studiens reliabilitet har blitt noe svekket. Vi forsøkte likevel etter beste evne å gjennomføre intervjuene i tråd med det vi hadde planlagt, for å sikre høyest mulig reliabilitet. I tillegg valgte vi å gjennomføre det første intervjuet en dag før de resterende. På den måten kunne vi vurdere om vi måtte gjøre endringer i intervjuguiden og på egen væremåte. En annen måte vi har styrket studiens reliabilitet på var å ta lydopptak av intervjuene. Dette er i tråd med Grønmo (2016, s. 249-250) som påpeker at lydopptak kan stryke reliabiliteten, ettersom forskeren får muligheten til å gå igjennom datamaterialet flere ganger. Det kan også nevnes at studiens reliabilitet kan sies å ha blitt ytterligere styrket ved at vi har vært to forskere i gjennomførelsen av studien. Ifølge Thagaard (2018, s. 188) kan det å være flere forskere bidra til styrket reliabilitet ettersom man får muligheten til å diskutere og reflektere over beslutninger og framgangsmåter i forskningsprosessen.

5.2.2 Studiens validitet

Validitet handler om gyldighet, og er i samfunnsvitenskapene en måte å undersøke om det er samsvar mellom det som skal undersøkes og det som faktisk blir undersøkt (Thagaard, 2018, s. 181). I så måte viser validitet i hvilken grad man ut fra resultatene til en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke (ibid.). Thagaard (2018, s. 189) hevder at man kan legge vekt på teoretisk gjennomskiktighet for å styrke validiteten av et forskningsprosjekt. Vi har derfor, i et forsøk på å styrke og ivareta studiens validitet, forsøkt å være teoretisk gjennomskiktig gjennom å begrunne og beskrive studiens teoretiske rammeverk, samt framgangsmåter for innhenting, behandling og fortolkning av datamateriale. Gjennom å være teoretisk gjennomskiktig gir vi også andre mulighet til å selv vurdere validiteten til vårt forskningsprosjekt, noe som kan ses på som en styrke.

Validitet kan deles inn i *intern validitet* og *ekstern validitet* (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). Intern validitet handler om hvorvidt datamaterialet svarer på forskerens intensjoner med forskningsprosjektet. For å vurdere en studies interne validitet kan man se på forholdet mellom forskningsspørsmålet og det som faktisk er blitt undersøkt (ibid.). Vår interne validitet kan tenkes å være høy med tanke på at vi utformet en nøye gjennomtenkt intervjuguide i forkant av innsamlingen av studiens datamateriale. Spørsmålene var et resultat av det vi anså som relevante aspekt i henhold til relevant faglitteratur og tidligere forskning om tematikken livsmestring, LINK og emosjonell kompetanse. Arbeidet med intervjuguiden og dens fokus på åpne og konkrete spørsmål samt formuleringer med fokus på å innhente informantenes synspunkter og erfaringer, kan tenkes å bidra til å heve den interne validiteten til studien.

Vi mener også at studiens interne validitet kan ses på som styrket ved at vi valgte å legge til et andre forskningsspørsmål. Dette ble vurdert da vi etter å ha gjennomført intervjuene erfarte at to aspekt utpekte seg. Studiens opprinnelige fokus på emosjonell kompetanse i forbindelse med livsmestringstematikken ble beholdt, men det ble også tilført en problemstilling som tok for seg styrker og svakheter lærerne erfarte med skoleprogrammet LINK. Dette mener vi bidrar til å styrke studiens interne validitet da vi valgte å ikke utelate sentrale aspekt som informantene vektla i sine intervjuer, men derimot å inkludere disse.

Det siste vi vil påpeke som vi også mener bidrar til å styrke datamaterialets interne validitet, er at våre forskningsdeltakere fikk mulighet til å lese igjennom deres transkriberte intervju og

redigere egne uttalelser. Dette omtaler Postholm (2010, s. 132) som *member checking*, og vurderes til å være viktig for å skape en troverdig studie, noe som er særlig betydningsfullt i denne studien hvor transkripsjonene har vært utgangspunkt for vår fortolkning av studiens funn (ibid.).

Ekstern validitet er også kjent som overførbarhet, og omhandler i hvilken grad tolkninger som er gjort i studien også kan gjelde i andre sammenhenger (Leseth & Tellmann, 2018, s. 18). For å vurdere vår eksterne validitet, må vi derfor vurdere om funnene og resultatene fra vårt prosjekt er overførbare til andre (ibid.). Hensikten med denne studien er å bidra med kunnskap om hvordan man kan arbeide med livsmestringstematikken i barneskolen, samt hvordan emosjonell kompetanse påvirker barns evne til å mestre eget liv. Da dette er en kvalitativ studie med en hermeneutisk forskningsstrategi kan man i den forbindelse si at resultatet ikke er direkte overførbart til andre kontekster, ettersom funnene må ses i lys av informantenes tilnærming til studiens tema, konteksten det ble studert i og vår aksiologi og forståelse. Det kan likevel tenkes å være rom for en analytisk generalisering, da studiens funn kan være et interessant bidrag til feltet, og at andre kan kjenne seg igjen i funnene, ettersom de drøftes i lys av relevant faglitteratur (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291).

6 Presentasjon av studiens funn

I dette kapitlet presenteres studiens funn. Funnene viser til ytringer av informantene fra intervjuene, samt vår fortolkning av disse, som vi anser som best egnet for å belyse forskningsspørsmålene. Da denne studien har to forskningsspørsmål har vi valgt å presentere funn knyttet til hvert forskningsspørsmål hver for seg. Vi vil starte med å relatere funn til det første forskningsspørsmålet: «Hvilke styrker og svakheter erfarer lærere i arbeidet med skoleprogrammet LINK – livsmestring i Norske klasserom?». Deretter presenterer vi funn relatert til det andre forskningsspørsmålet: «Hvilke erfaringer har lærere med følelseskolen i arbeidet med emosjonell kompetanse?».

6.1 Tematisk analyse 1: Læreres erfaringer med LINK

Lærerne har gjennom intervjuene fortalt deres erfaringer med å arbeide med LINK i seks måneder. Denne tematiske analysen viser til svakheter og styrker med LINK. Først vil vi starte med det lærerne erfarer som styrker, under overskriften «setter fokus på livsmestring». Dernest vil vi ta for oss det lærerne erfarer som svakheter, under overskriften «didaktiske utfordringer».

6.1.1 Setter fokus på livsmestring

I analysen ble det tydelig at lærerne erfarer flere styrker ved skoleprogrammet LINK. Det første vi ønsker å trekke fram er at lærerne føler at LINK bidrar til å sette fokus på livsmestringstematikken. Lærer 3 erfarer LINK som et nyttig verktøy:

Jeg synes LINK er veldig bra laget, og har veldig fine aktiviteter. Det er veldig lett for lærere å gå inn dit og se på et opplegg og ta det i bruk uten å bruke for mye tid på å forberede. Vi har en travel dag og vi har ikke tid til det [planlegging]. (Lærer 3)

Vi forstår det slik at Lærer 3 erfarer at oppleggene til LINK er gjennomtenkte og har flere passende aktiviteter, noe som kan anses som en styrke. Lærer 3 forteller også at planleggingsarbeidet reduseres da livsmestringstematikken er konkretisert gjennom LINK. Når vi spurte våre informanter om hvorfor skoleprogrammet ble tatt i bruk ved skolen, svarer Lærer 1:

LINK ble presentert til oss da vi startet skoleåret. Dette var noe ledelsen hadde valgt å ta inn i skolen i arbeidet med fagfornyelsen. Det ble på en måte presentert som en «ferdig pakke» som støtte for lærerne i arbeidet [med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»], slik at lærerne ikke er nødt til å stå på egen fot. Og det [LINK] ble valgt å innlemme i timeplanen som et eget fag. (...) Det er jo en time som før ble kalt for trivselstime, mener jeg, og som var mer fri. Mens nå er det byttet helt ut med LINK. Så

den timen hvor man snakket om ting som rørte seg i klassemiljøet og tok opp vanskelige ting, det har egentlig eksistert før. Men det er på en måte nå blitt mer konsentrert via LINK, siden de tilbyr en sånn ferdig pakke og et ferdig utdanningsløp på en måte. (Lærer 1)

I utsagnet kommer det til uttrykk at LINK ble tatt i bruk som et forsøk på å systematisere arbeidet med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i forbindelse med fagfornyelsen. Slik vi oppfatter dette utsagnet erfarer Lærer 1 at livsmestringstematikken lenge har vært å finne i skolen, men at skoleprogrammet LINK er med på å tydeliggjøre arbeidet med å tilegne barn en livsmestringskompetanse. Lærer 1 synes å være enig med Lærer 3 om at LINK letter lærernes arbeidsmengde, med å tilby en rekke gode undervisningsopplegg som konkretiserer livsmestringstematikken. Videre påpeker Lærer 1 at livsmestringstematikken erfares som kompleks og tidskrevende:

Jeg tenker at man arbeider med livsmestring og emosjonell kompetanse hver dag – for det oppstå situasjoner hele tiden hvor man må veilede barn. Eksempelvis «hvordan kunne denne situasjonen vært løst annerledes?» eller «hvordan kan man megle dersom noen krangler?». Så det blir mer til at LINK er en konkretisering til arbeidet og ansvaret læreren har. Så jeg tror jo at å sette av tid til det på timeplanen, slik som vi har gjort det, er fint. (Lærer 1)

Her tolker vi det slik at Lærer 1 erfarer at å arbeide med barns livsmestringskompetanse er en prosess som går over tid, og noe som skjer kontinuerlig. Og i dette komplekse arbeidet med å tilegne barn en kompetanse til å mestre eget liv, virker det å være en styrke at LINK synliggjør ulike aspekt som kan vektlegges innen det å utvikle denne kompetansen, samt tydeliggjøre lærerens rolle i arbeidet. Lærer 1 erfarer også at det er en styrke at et slikt arbeid er timeplanfestet i skolens utdanningsløp. Lærer 3 erfarer at livsmestringstematikken blir viktigere med tanke på samfunnets utviklingsbilde:

Det blir jo mer og mer viktig med livsmestring. Vi ser at det er elever som sliter med for eksempel sinne eller motstand. Barn takler kanskje ikke det [sinne, motstand] like godt som tidligere, eller de vokser opp i veldig beskyttede hjem hvor alt er bra og de får hjelp. Derfor liker jeg at vi nå skal snakke om livet gjennom LINK. (Lærer 3)

Lærer 3 viser med dette sitatet en erfaring om at elever i dagens samfunn er overbeskyttet. Og vi forstår det slik at Lærer 3 ser det som en styrke at LINK og livsmestringstematikken nå er tatt inn i skolen, og gir rom for at elever kan utvikle strategier for å takle motstand. I analysen kom det fram at Lærer 3 har valgt å vektlegge LINK-undervisningen i større grad enn hva som er timeplanfestet:

I klassen min, der begynner vi på mandager med tre kvarter LINK [timeplanfestet] og avslutter med tre kvarter på fredager, slik at det blir litt variert. Jeg bruker litt mer tid fordi jeg synes det er viktig. Jeg har derfor valgt å ha oppstarten på mandag og avslutte på fredag for å få litt mer helhet. (...) Jeg synes det er

veldig bra at vi har fått LINK inn i skolen, men jeg kunne tenke meg at å få litt mer tid enn det vi har fått. For det viktigste på en skole er å forberede elevene til å klare seg i livet. (Lærer 3)

I arbeidet med å ruste elevene til å håndtere eget liv, bruker Lærer 3 også fredagene til LINK-undervisning. Dette støtter opp under at Lærer 3 anser livsmestringstematikken som viktig. Vi tolker det slik at undervisningen kan oppleves som en mer helhetlig arbeidsprosess og muligens øke elevenes bevissthet rundt tematikken ved at uken både starter og avsluttes med LINK. I tillegg virker det som at Lærer 3 mener at skolen er en god arena for barn å opparbeide seg en livsmestringskompetanse. Undervisningen i livsmestringstematikken skal ifølge det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» gå inn i alle relevante fag. Lærer 2 ytrer i den forbindelse at lærere må bli mindre fagorientert:

Det fine med det [LINK] er kanskje at vi lærere må begynne å tenke litt nytt igjen, for vi er veldig fagorientert mange av oss og det er godt å få en annen innfallsvinkel. (Lærer 2)

Slik vi forstår Lærer 2 er det en styrke at lærerne får mulighet til å tenke nytt, i den form av at livsmestringstematikken er noe som skal arbeides med i alle relevante fag og noe lærerne skal samarbeide om.

6.1.2 Didaktiske utfordringer

Å opparbeide seg en livsmestringskompetanse har til nå blitt beskrevet som et kontinuerlig og komplekst arbeid. Ett naturlig samtaleemne i intervjuene ble det faglige innholdet til LINK, og i den forbindelse uttrykker lærerne svakheter knyttet til LINK sitt undervisningsinnhold. Disse svakhetene har medført at ikke alle lærerne følger LINK sine undervisningsopplegg fullstendig, men foretar endringer for å tilpasse undervisningen til elevgruppen og det som oppleves som aktuelt. I analysen kom det fram at Lærer 1 erfarer at LINK ikke er heldekkende når det kommer til å tilegne seg en livsmestringskompetanse:

Jeg tror at det finnes andre former for livsmestring som på en måte LINK ikke tar opp. For det finnes tusen ting man må forberedes på i voksenlivet som ikke handler om kjærlighet, tabuer og hemmeligheter. Jeg tenker man også kunne brukt LINK til å snakke om – siden det handler om livsmestring – de fysiske tingene i livet, slik som for eksempel personlig økonomi. Altså flere slike aspekter som ikke LINK nødvendigvis tar opp; slik som dette med internett, hvordan det er å vokse opp, politikk og hvordan livet er, og slike typer ting. Den [LINK] tar opp veldig mye av den emosjonelle siden av livet, men ikke så mye av den praktiske. (Lærer 1)

Slik vi tolker Lærer 1 i dette sitatet opplever læreren at LINK fokuserer mest på det emosjonelle aspektet ved livet, og ikke fullt så mye på det praktiske. I den forbindelse forstår vi at Lærer 1 erfarer at skoleprogrammet LINK har noen svakheter med tanke på innhold.

Eksempelvis påpeker Lærer 1 at personlig økonomi og politikk burde inngå i LINK. Det kommer også til uttrykk gjennom intervjuene at animasjonsbruken til LINK oppleves som en svakhet med skoleprogrammet. I det følgende bemerker både Lærer 1 og Lærer 2 at animasjonene til PowerPointene ikke fungerer optimalt:

Akkurat for mitt trinn så har vi snakket litt om at det er litt for barnslig anlagt. Det er slike stock-photos, med sånne dyr og ballonger, og babyer som gråter, og jeg tror ikke det er slik man vinkler seg inn til dagens ungdom. (Lærer 1)

(...) når det gjelder bildene så merket vi som har mellomtrinnet at ungene nok synes at bildene var for barnslige. Også er de selv for barnslig. Men – på småtrinnet vil jeg tro at det treffer bedre. Og også på ungdomskolen vil det nok også treffe bedre, fordi de ikke er så barnslig selv, så de klarer å distansere seg fra «dette her» og skjønne poenget. (Lærer 2)

Svakheten lærerne erfarer oppleves i hovedsak å omhandle at animasjonene som blir brukt i LINK ikke synes å fungere hensiktsmessig på mellomtrinnet. De nevner at animasjonene oppleves som «barnslige», og vi tolker det til at bildene kan ha vært et uromoment i undervisningen. En annen svakhet lærerne erfarer med LINK er dens metodiske grep. Når der kommer til de metodiske grepene i LINK, erfarer Lærer 3 at å plassere pultene i «hestesko» i LINK-undervisningen ikke fungerer:

Når vi for eksempel har prøvd å sitte i «hestesko» opplever jeg at noen elever ikke vil sitte i «hesteskoen». Det er veldig koselig å sitte i «hestesko», men det er noen elever som sliter litt med det. Noen trenger jo tryggheten av å sitte på en fast plass og da blir det litt vanskelig. Og siden jeg ikke får alle til å delta, vurderte jeg det til at vi sitter på de vanlige plassene. (Lærer 3)

Av dette sitatet framkommer det at Lærer 3 har valgt å gå bort fra LINK sitt metodiske grep om å sitte i «hestesko» ettersom noen elever ikke er komfortable med en slik gruppering. Den opplevde ukomfortabelheten kan skyldes at alle elevene sitter slik at de kan se hverandre, noe som kan medføre at man får et større fokus på seg selv dersom man er muntlig aktiv. En annen erfart svakhet knyttet til de metodiske grepene til LINK er bruken av ritualer:

Vi ser ikke noen forskjell på hvordan ungene reagere på ritualene, så de har vi valgt å gå bort fra. (Lærer 2)

Slik vi forstå sitatet erfarer Lærer 2 at LINK sine ritualer ikke påvirker undervisningen til det bedre, og har derfor valgt å gå bort fra LINK sin oppfordring om at all LINK-undervisning skal følge samme struktur. Lærer 1 erfarer også at ritualene ikke fungerer hensiktsmessig:

LINK foreslår at man skal vise at dette er en helt annen time med å tenne lys, ha stolene i en sirkel og skru av lys og sånt. Og det prøvde jeg ut i starten, men da opplevde jeg at det ble så ukomfortabelt for elevene å snakke om ting at det virket litt mot sin hensikt. (Lærer 1)

Lærer 1 synes å erfare at ritualene gjør elevene ukomfortable, og har derfor valgt å gå bort ifra dette metodiske grepet. I det videre synes det å virke som at svakhetene lærerne erfarer, har fått lærerne til å gå bort fra å følge undervisningsoppleggene til LINK fullstendig:

Når vi fikk LINK presentert så tenkte jeg «yes, dette blir bra», men jeg opplever nok at det [PowerPointene] er litt for ensidig eller ensporet, og da kjedelig. (...) Det er som med læreboka: jeg bruker det som et eksempel eller et forslag. Og jeg tenker LINK også er et forslag. Jeg bruker LINK som en idebank, også henter jeg ut det som passer. (Lærer 2)

I sitatet ovenfor framstilles det at Lærer 2 var svært positiv til LINK ved innføringen, men har etter en tid valgt å bruke LINK som en inspirasjonskilde. Lærer 2 har tidligere ytret at animasjonsbruken ikke passer mellomtrinnet og viser her at også PowerPointene oppleves som ensidig. For å tilpasse undervisningen til elevgruppen har både Lærer 1 og Lærer 2 valgt å kombinere LINK med andre ressurser:

(...) man skal ikke legge for mye vekt på det. Men slik som vi har gjort det, så har vi gått litt vekk fra de ferdige oppleggene og egentlig laget våre egne. Da blir det mer en samtale om temaene framfor at det skal bli en PowerPoint man går igjennom i «stakkato». (Lærer 1)

Når vi bruker andre verktøy enn de bildene så klarer de å leve seg litt mer inn i dette her spesielt de små filmsnuttene. Og da får vi bedre respons og det blir på en måte litt bedre samtaler. (...) NRK har ganske mye bra som vi bruker. (Lærer 2)

Det viser seg at Lærer 1 og Lærer 2 erfarer at de må foreta endringer gjennom å hente litt materiell fra LINK og litt fra eksempelvis NRK, for at undervisningen i livsmestrings-tematikken skal tilpasses deres elevgruppe. Ved å gjøre endringer erfarer Lærer 2 at elevdeltagelsen og samtalene om tematikken blir bedre. Vi tolker det slik at en svakhet ved LINK derfor kan synes å være at lærerne erfarer å måtte tilpasse LINK sine undervisningsopplegg.

6.1.3 Oppsummering

I denne studien er det to hovedfunn til det første forskningsspørsmålet. Slik vi ser det av studiens funn erfarer lærerne at skoleprogrammet LINK både har styrker og svakheter. Det første funnet viser til at en styrke ved LINK er den *setter fokus på livsmestring*. Herunder presiseres det av lærerne at LINK er med på å tydeliggjøre arbeidet med å tilegne barn en

livsmestringskompetanse. Dette underbygges ved at skoleprogrammet tilbyr en rekke undervisningsopplegg som synliggjør ulike aspekter som kan vektlegges i livsmestrings-tematikken. I tillegg er LINK med på å lette lærerens planleggingsarbeid. Andre elementer som også bygger opp under dette funnet er at det å tilegne seg en livsmestringskompetanse er en kontinuerlig prosess som går over tid. Dette da det å mestre eget liv erfarer å bli mer sentralt grunnet samfunnets utviklingsbilde. I denne sammenheng poengteres det et ønske om å vektlegge livsmestringstematikken i større grad enn det som er timeplanfestet.

Det andre funnet viser til at en svakhet ved LINK er at lærerne erfarer *didaktiske utfordringer*. Herunder kommer det fram at lærerne ikke følger LINK sine undervisningsopplegg fullstendig. En av grunnene skyldes at LINK ikke oppleves som heldekkende, da den burde tatt for seg flere praktiske aspekter med livet når det kommer til å tilegne seg en livsmestringskompetanse. En annen grunn skyldes at animasjonene ikke fungerer optimalt. Og et annet element er at PowerPointene er ensidige. Lærerne påpeker derfor at de i hovedsak bruker LINK som en inspirasjonskilde, og tar i bruk andre ressurser i arbeidet med livsmestrings-tematikken.

6.2 Tematisk analyse 2: Lærernes erfaringer med Følelsskolen

Lærerne har gjennom intervjuene gitt oss innblikk i deres erfaringer med å arbeide med Følelsskolen. Denne tematiske analysen viser til de erfaringene lærerne har gjort seg når det kommer til å arbeide med barns emosjonelle kompetanse i et livsmestringsperspektiv. I denne tematiske analysen utkrystalliserte det seg tre temaer som vil analyseres: 1) *bevisstgjøring av emosjoner*, 2) *viktigheten av gode relasjoner*, og 3) *et behov for en kompetanseheving*.

6.2.1 Bevisstgjøring av emosjoner

Skoleprogrammet LINK har som tidligere nevnt tre samlinger, hvor Følelsskolen er en av dem. Under Følelsskolen lærer elevene om hvorfor man har følelser, hvordan følelsene kommer til syne og hvordan disse påvirker livet. Gjennom analysen blir det tydelig at lærerne synes å ha en god forståelse av hva som ligger i begrepet «emosjonell kompetanse» og reflekterer om hvorfor det er viktig å arbeide med følelshåndtering:

Jeg legger i begrepet at man må ha bevissthet og ansvarsfølelse over egne følelser. Barn i ung alder vil jo på en måte kanskje ikke klare å tenke «nå er jeg emosjonelt påvirket» og «det er ikke nødvendigvis han eller hun som har skylden». Så jeg tror i den bevisstgjøringen om at dette er en følelse alle har og den kommer av «det og det» og «da blir man sint og da kan man finne på å si ting man ikke mener» og sånt. At man kanskje kan være med på å forhindre konflikter i neste omgang. Så ja; kontroll, til den grad det er mulig i en ung alder, samt forståelse og ansvar over egne og andre sine følelser. (Lærer 1)

Jeg tenker begrepet viser til hvordan elever eller unger reagere i ulike hendelser eller situasjoner. Hvordan de reagerer på uforutsette ting som skjer litt underveis, da tenker jeg hvordan elevene har det, hvordan de reagerer, hvordan de tar det og hvordan de bearbeider det. (Lærer 2)

Emosjonell kompetanse handler om at elevene klare å håndtere egne emosjoner. Og det betyr ikke at de alltid må være glad, men at de er bevisste på følelsene, for eksempel at «nå er jeg sint». Og at de klarer å reflektere over det i stedet for å bare være sint og kaster noe eller slå noen, og at de heller tenker «hvorfor er jeg egentlig sint?» og «hva kan jeg gjøre i en sånn situasjon?». Det handler om at man kontrollere følelsene, men det betyr ikke at man ikke får lov å være trist for eksempel. Det skal man få lov til å være. Men man må vite hvor man kan få hjelp eller hva man trenger når en er trist, og hva man trenger i ulike situasjoner. Jeg tror det handler om å bli bevisstgjort om de emosjonene man har. (Lærer 3)

Både Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3 synes å erfare at emosjonell kompetanse omhandler å ha kunnskap om at mennesker har emosjoner, at man må bevisstgjøres hvordan de skiller seg fra hverandre og hvordan de preger ens handlinger. I prosessen med å bevisstgjøre elevene om emosjoner erfarer alle tre lærerne at de teoretiske modellene følelsskolen presenterer legger grunnlag for et felles begrepsapparat ved skolen. Lærer 1 forteller følgende:

Jeg liker veldig godt modellen som viser til fyrbøteren, maskinisten og kapteinen, da den illustrerer hvordan hjernen fungerer når følelsene tar overhånd. Jeg vet ikke om alle elevene forstod metaforene, men det er jo en fin måte å tenke på. Og jeg tror uansett at de forstår at forskjellige følelser aktiverer forskjellige deler av hjernen eller at når man mister besinnelsen så er det en helt annen del av hjernen som brukes. For det har vi fått til etter en konflikt, at de har reflektert rundt det og da var det fyrbøteren som skuflet på. (Lærer 1)

Ifølge sitatet over har Lærer 1 positive erfaringer med begrepene som Følelsskolen presenterer i forbindelse med den tredelte-hjernen. For at fagbegrepene skal fungere optimalt i kommunikasjonsprosessen med elevene tolker vi det slik at Lærer 1 erfarer at samtaler med enkeltelever etter konflikter kan være en god måte å øke elevenes bevissthet om emosjoner. En-til-en-samtaler med elevene gir læreren rom til å benytte metaforene konkret i henhold til situasjonen eleven nettopp har opplevd. Dette kan tolkes til at LINK bidrar til å bygge et felles språk for følelshåndtering i skolen. I forlengelsen erfarer Lærer 1 at det å bevisstgjøre elever om følelshåndtering og emosjoner kan ha positiv innvirkning dersom man starter i ung alder:

Det høres nok litt klisje ut men det skjer jo masse med små barn med tanke på kropp og utvikling, og da er det også mye følelser som man kanskje ikke forstår hvor kommer fra. Så det å snakke om følelser og å normalisere dem, tenker jeg godt kan starte i ung alder. At man blir klar over dem [følelsene], og at det er et tema som ikke blir tabu. Mange føler kanskje at man sitter og brenner inne med følelser man ikke tørr å snakke om, og det blir nesten aldri en god kombinasjon. Så jeg tror at det å ansvarliggjøre og

bevisstgjøre elever rundt følelser, både andres og egne, at man kan bli med på å få et bedre samarbeid, mindre konflikter, og så videre. (...) Jeg bruker å si at det er viktigere at dem [elevene] går ut av barneskolen med gode arbeidsvaner og god sosial kompetanse til å kunne takle nye folk og nye situasjoner, enn at de har stålkontroll på alt i historiedelen i samfunnsfag for eksempel. (Lærer 1)

Dette utsagnet forstår vi slik at Lærer 1 erfarer det som betydningsfullt å starte tidlig med å snakke med barn om følelser, da dette kan tenke å bidra til å normalisere temaet *følelser*. Siden elever begynner på skolen i en tidlig alder kan man i denne forbindelsen anse skolen som en viktig arena for å bekjempe tabubelagte temaer. Det å belyse komplekse temaer, som for eksempel følelser, tolker vi ut fra utsagnet til Lærer 1 at kan bidra til en positiv utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Denne kompetansen erfares av Lærer 1 som viktigere enn en ren faglig kompetanse. Lærer 2 erfarer følgende om elevenes utbytte av arbeidet med følelsesskolen:

(...) Selv om vi har inntrykk av at de [elevene] ikke har så mye igjen for det nå, så har de kanskje det allikevel når man kommer lengre opp i trinnene. Så jeg tror ikke det nytter å gi opp. Et halvt år er for liten tid til å tenke at dette er dårlig. Jeg tror nok at dette [arbeidet med LINK] er hensiktsmessig, og at det kommer til å fungere fint. (...) Jeg tenker at det er vel så viktig av en lærer å gi elevene verktøy til å takle ulike ting og kjenne på ting. De trenger svar på ting de lurer på, følelser og slik. (Lærer 2)

Dette sitatet gir oss en forståelse om at Lærer 2 til nå erfarer liten effekt av LINK-undervisningen, og begrunner dette med at de kun har arbeidet med skoleprogrammet i seks måneder. Det kan likevel synes som om Lærer 2 tenker at et langsiktig arbeid med LINK kan gi resultater på elevenes livsmestringskompetanse. Lærer 2 forteller at det er viktig å gi elevene ulike verktøy til å håndtere livets utfordringer, noe Lærer 3 underbygger med følgende refleksjon:

Om elevene kommer i en situasjon hvor de må reagere eller der de får en eller annen emosjon som de ikke er så komfortabel med, er det viktig at de vet hvorfor de har fått denne følelsen. I slike tilfeller er det viktig at man ikke prøver å unngå motstand. For eksempel når det er noe som er vanskelig. Men at man ser på det som en utfordring. Man vet «okei, dette er vanskelig, men nå har jeg noen verktøy til å møte utfordringen eller til å gjøre noe med dette». Og jeg tror det er viktig at elevene lærer om det [emosjonell kompetanse], slik at de ikke bare unngår alle problemene eller tror at noen kommer til å hjelpe dem. De må skjønne at det av og til kan være tungt, og at de må vite hva de kan gjøre eller hvor de kan få hjelp. (Lærer 3)

Slik vi tolker dette sitatet erfarer Lærer 3 det som viktig å bevisstgjøre elevene om eget følelsesregister og at livet noen ganger byr på utfordringer. Lærer 3 påpeker at det er viktig at elevene ikke unngår motstand. Dette kan tolkes til at flere elever i dagens samfunn er overbeskyttet, og av den grunn ikke får øvd nok på å tilegne seg strategier og verktøy til å håndtere situasjoner som oppleves utfordrende. Lærer 1 trekker også fram at LINK kan bidra til å gi elevene verktøy til å håndtere eget liv:

Det blir jo naturlig at når man snakker om enkelte følelser at man kanskje diskuterer måter man kan kontrollere følelsene på. Og det har vi gjort om sinne: «hva gjør du når du blir sint?», og så er det sånn «teller til 10», «holder pusten», eller diverse slike ting. Hvis man kjenner «okei, nå er jeg faktisk sint» og «oi, det snakket vi om i LINK-timen», så blir man kanskje ikke så impulsiv for eksempel. At man bare ved det å bevisstgjøre elevene om teori og refleksjoner rundt følelsen, tenker jeg kan føre til at det blir enklere å være reflektert neste gang de opplever slike følelser. Det tror jeg absolutt. Det er jo en start på en livsmestringsstrategi. Det er jo et veldig stort ord, men det er jo på en måte bare det at man skal bli moden, lære og få erfaringer til å bli flinkere neste gang. (Lærer 1)

I dette utsagnet tar Lærer 1 i bruk begrepet «*livsmestringsstrategi*». Slik vi oppfatter ytringen om dette begrepet får vi en forståelse av at Lærer 1 i hovedsak fokuserer på å øke elevenes forståelse, og i forlengelsen bevisstgjøre dem om hvordan følelser påvirker dem og hvordan de kan agere hensiktsmessig. I denne forbindelsen legger Lærer 1 opp til at elevene skal reflektere over eget følelsesregister. Dette kan være utfordrende for elevene da ikke alle ønsker å dele personlige erfaringer. Lærer 1 og Lærer 2 beskriver dette på følgende måte:

Jeg kunne pekt på enkeltelever som var ekstra stille en økt, og det bruker jo å være et tegn på at de har ett eller annet som de ikke har lyst å si. (...) Det er jo enkelte som tar det veldig greit og som kan dele ting. Og jeg tror bare det at omså man ikke tør å dele, at man kan høre andre snakke om følelser. Om man ikke tør å rekke opp hånden, så kan man høre at «hun har det også sånn» og «han også av og til». Så ideelt sett tenker jeg at det er veldig fint, men det kan være litt utfordrende. (Lærer 1)

Min opplevelse for mange unger er at vi kan snakke om følelser, men det gjelder ikke dem. De føler kanskje ikke at det treffer de helt, så det er mer slik at vi snakker om andre, og ikke dem. De tar det ikke helt innover seg selv bestandig. (Lærer 2)

For oss framkommer det av sitatene at både Lærer 1 og Lærer 2 erfarer at noen elever er tilbakeholdne i samtaler om følelser. Lærer 2 mener elevdeltakelsen er annerledes ved samtale om følelser fordi elevene opplever det som lettere å snakke i generelle termer. Lærer 1 mener at varierende grad av muntlig aktivitet kan være et tegn på at elevene ikke ønsker å dele personlige erfaringer og at dette kan skyldes frykt. Likevel synes Lærer 1 å mene at det er nyttig å fortsette å samtale om emosjoner i klassen, da de elevene som velger å dele kan bidra til å normalisere følelsesmessige utfordringer, samtidig som elever kan bli bevisste at medelever også opplever ulike følelsesreaksjoner. I denne sammenheng erfarer Lærer 3 følgende:

En utfordring kan for eksempel være at enkelte elever er veldig positive og snakker om at de får støtte hjemme, mens det er noen elever som kanskje ikke får like mye støtte og ikke har det like enkelt eller får like mange ting osv. De hører jo hva de andre [elevene] sier, og så tenker de at «alle andre har det bedre». Men jeg tror det er positivt at de deltar. (Lærer 3)

Slik vi forstår dette sitatet erfarer også Lærer 3 at det å snakke om følelser er viktig for å øke elevenes bevissthet, men også for at følelser ikke skal bli et tabubelagt tema. Likevel erfarer

Lærer 3 at elevdeltakelsen kan være varierende på bakgrunn av elevenes hjemmesituasjoner. Slik vi oppfatter det vil elevenes foreldre, familiens kulturelle bakgrunn, familiens økonomiske posisjon, etc. variere i ulik grad og gjennom undervisningen kan forskjellene i hjemmet bli synliggjort. I tillegg kan dette bli ekstra utfordrende for de elevene som opplever liten støtte i hjemmet og, slik vi tolker det, en mulig belastning. Ved spørsmål om lærerne opplever det som utfordrende å undervise i spesifikke emosjoner, svarer Lærer 1 følgende:

Jeg kommer ikke på at jeg føler noen følelser er mer utfordrende å undervise i enn andre. Jeg tenker at hvis man først skal snakke om og bruke tid på å snakke om følelser så må man setter seg ned og prøve å få til en refleksjon rundt dem. Min første reaksjon er at da er det er enklere å ta de vanskelige følelsene før de positive. Men jeg har egentlig bare valgt de temaene jeg har opplevd som aktuelle. (Lærer 1)

Lærer 1 viser å ha reflektert over egen rolle når det kommer til å undervise i sensitive temaer, slik som følelser. Slik vi oppfatter det erfarer Lærer 1 at man ved alle emosjoner må prøve å legge til rette for gode reflekterende samtaler. Det erfares også som lettere å snakke om vanskelige følelser, for Lærer 1, ettersom det oppleves som at elevene er mer aktive i samtale om disse. En tolkning av dette kan tenkes å være at elevene er aktive fordi de ønsker å tilegne seg kunnskap om følelser de muligens ikke føler de har nok kompetanse i.

6.2.2 Viktigheten av gode relasjoner

I analysen kom det fram at relasjon er sentralt i arbeid med barn, og da særlig når man arbeider med en kompleks tematikk som livsmestring. Lærer 2 erfarer følgende om relasjonens betydning:

Relasjon er pri-en altså. Har du god relasjon med ungene så blir alt mye enklere. Så det er viktig. Har du en god relasjon vil ungene høre på deg, de er trygge på at du vil deres beste. Har du ikke en god relasjon med ungene kan du bruke evigheter. De vil ikke høre på deg, og de tror ikke du vil deres beste. (Lærer 2)

Av sitatet over framkommer det at Lærer 2 har en forståelse for viktigheten av en god relasjon med sine elever. Lærer 2 erfarer at en positiv relasjon fører til at elevene har mer respekt for læreren og en trygghet om at læreren vil deres beste. Lærer 3 erfarer også at relasjon er viktig:

Ja, relasjon er viktig. Min elevgruppe er veldig muntlig aktive, noe jeg tror kan skyldes relasjonen de bygde opp med deres lærer på småtrinnet. Der var det slik at om noen sa noe viktig eller relevant, så var det ikke sånn at «nei, nå jobber vi med dette så vi skal ikke snakke om det», men når elevene kom med innspill så ble de lyttet til og læreren tok de på alvor. Dette har nok gjort det lettere å snakke om ting med meg også, etter at de ble tryggere på meg. (Lærer 3)

I hovedsak virker det til at Lærer 3 erfarer at relasjonen elevgruppen hadde opparbeidet seg med sin forrige lærer har virket positiv inn på elevgruppens muntlige deltakelse. Denne relasjonen har også synes å virke inn på Lærer 3 sin egen lærer-elev-relasjon, og har muligens gjort undervisningsarbeidet i Følelsseskolen lettere. Lærer 1 synes også å erfare at relasjon virker inn på dynamikken i LINK-undervisningen:

Jeg tror at man får til gode samtaler gjennom LINK og at det virker positivt inn på relasjonsbyggingen. Det tror jeg helt klart. Men det tenker jeg igjen kan gå litt sånn som «hva kom først av høna eller egget?». Fordi jeg tror også at for å få til en god samtale så må man allerede ha en god relasjon med de elevene. (Lærer 1)

Selv om Lærer 1 mener at relasjon er viktig, kan det synes som om Lærer 1 er usikker på om lærer-elev-relasjonen blir bedre på grunn av LINK-undervisningen eller om man må ha en god relasjon for å få til en god undervisning i LINK. Til tross for dette avslutter læreren utsagnet med å si at gode samtaler avhenger av en god relasjon. Dette tolker vi som om Lærer 1 mener at relasjon er betydningsfull, og i hovedsak må utarbeides før en kompleks og tidskrevende tematikk, slik som livsmestring, skal samtales om. Ettersom relasjonsbygging blir vektlagt ved spørsmål om lærerens kompetanse, anser vi at lærerne vurderer relasjonsbygging som en vesentlig del i arbeidet med Følelsseskolen. En god relasjon påvirker også lærerens evne til å tilpasse opplæringen, da læreren må kjenne elevene både for å formidle og tilpasse innholdet til dem. Slik vi tolker det er Lærer 1 påpasselig med at undervisningen må tilpasses klassen og deres behov:

Mye av forberedelsene går til «hvordan får jeg *min* gruppe til å snakke om dette på en hensiktsmessig måte?». Så da må jeg prøve å finne på litt relaterbare eksempler eller kanskje jeg deler noen erfaringer jeg har. Det vil variere. (Lærer 1)

Av dette sitatet framkommer det at Lærer 1 forsøker å tilpasse undervisningen ved å bruke eksempler som oppleves som autentiske for elevene. Det å gi elevene autentiske eksempler, mener vi impliserer at Lærer 1 må kjenne elevene for å kunne ha en god relasjon til dem. Lærer 1 påpeker også at egne erfaringer blir trukket fram i undervisningen, for å hjelpe elevene i deres forståelse.

6.2.3 Et behov for en kompetanseheving

Studiens analyse viser at lærerne erfarer livsmestringstematikken som kompleks. Dette medførte at lærerne vektla å reflektere over egen kompetanse i forbindelse med arbeidet i

Følelsseskolen. Gjennom analysen kom det fram at det å være bevisst ens egen teoretiske- og emosjonelle kompetanse er et sentralt aspekt innenfor det å undervise i LINK:

Uansett om man følger nettressursene slavisk eller om man bare følger årshjulet som LINK foreslår, vil det være teoretiske temaer som man må sette seg inn i. På den måten vil det være en kompetanseøkning [for lærerne]. Men, man bør også reflektere litt over det ansvaret man får med å på en måte gå såpass konkret inn i følelsesregisteret til unge barn. Det er et ansvar man tar på seg og det er også veldig annerledes enn andre fag, fordi jeg tror voksne klarer å dele eller å snakke om følelser i en større grad enn barn. Sånn sett blir det en kompetanse man [som voksen] allerede har bare på livserfaring. Så både teoretisk og refleksjonsmessig er man som lærer nødt til å måtte sette seg inn i hva faget går ut på. Om man er egnet til det [å undervise i Følelsseskolen]– det får det bli opp til ledelsen å avgjøre. (Lærer 1)

Lærer 1 mener det kreves en kompetanseøkning hos læreren i og med at man må sette seg inn i det teoretiske materialet som LINK presenterer. Dernest vektlegger Lærer 1 at en må være bevisst egen livserfaring når det kommer til kompetansen som kreves av en «LINK-lærer». I den forbindelsen erfarer Lærer 1 at man må tenke igjennom egen emosjonell kompetanse før man ber barn åpne opp sitt følelsesregister. Videre uttrykker Lærer 1 at det kan stilles spørsmål om læreren er egnet til å undervise i Følelsseskolen:

(...) Man må jo stille seg spørsmålet «blir det for mye å forvente av en barneskolelærer til slutt?». En har jo på en måte hatt det ansvaret hele tiden. Altså man blir jo på en måte en oppdrager av barn, særlig på første til fjerde trinn. Jeg anser det ikke som negativt, men jeg stiller meg spørsmålet «er dette et fag alle lærere skal ha kompetanse i å undervise i?». Men det er bare en undring. (Lærer 1)

Dette kan oppfattes som at Lærer 1 erfarer at lærerutdanningen muligens ikke er dekkende nok til å gi en kompetanse til å undervise om temaer som kan oppleves som personlig og sensitive. På den måten kan det tenkes at spørsmålet om egnethet medfører at kompetansekravet beveger seg mot psykologistudiet. Denne tolkningen kan underbygges av Lærer 2 som forteller:

Jeg er for å trekke inn fagpersoner i skolen generelt sett. Vi bruker helsesøster aktivt og vi har heldigvis god dekning på helsesøster på skolen her og godt samarbeid og god erfaring med det. (Lærer 2)

Lærer 2 uttrykker i dette sitatet at lærerne samarbeider med helsesykepleieren ved skolen og har positive erfaringer med det. At Lærer 2 stiller seg positiv til å hente inn fagkompetanse fra andre hold kan forstås som at læreren opplever livsmestringstematikken som krevende. De andre lærerne stiller seg også positiv til å trekke inn fagpersoner i LINK-undervisningen, men påpeker at det avhenger av skolens ressurser. I den forbindelse forteller Lærer 1 at de i første omgang har valgt å legge til rette for erfaringsdeling om LINK i utviklingstiden som et tiltak til å videreutvikle lærernes kompetanse:

Vi har hatt sånn «Teacher's corner's» på fellestiden og på trinntiden hvor man kan dele erfaringer rundt det [LINK]. Så enkelte trinn som har gjort noe spesielt lurt i LINK har da fått mulighet til å dele det

felles. Det har vært veldig nyttig, for det er veldig åpent hvordan man styrer LINK egentlig. Noen tar det helt bokstavelig, og noen ser klassen sin litt mer an. Men det er fint å få innblikk i hvordan forskjellige lærere løser det. Det er nok en stor frihet fra lærer til lærer hvordan man velger å håndtere det [LINK-undervisningen]. Og det tror jeg er lurt, fordi jeg tror ikke man klarer å lage et undervisningsopplegg som passer alle gruppene. (Lærer 1)

Med dette utsagnet oppfatter vi at Lærer 1 har gode erfaringer med å få innblikk i hvordan andre lærere på skolen arbeider med LINK. Vi tolker det til at Lærer 1 erfarer en styrke med LINK å være at lærerne har mulighet til å variere framgangsmåten og innholdet, da alle elevgruppene er forskjellige og har ulike forutsetninger. En slik vurdering baserer seg på lærernes kompetanse, i form av relasjonskompetanse, teoretisk kompetanse og didaktisk kompetanse. Lærer 1 erfarer også at den emosjonelle kompetansen påvirker undervisningssituasjonen:

Det er litt slik at du må gi av deg selv for å dra i gang en LINK-time, særlig hvis det ikke er noen [elever] som vil dele noe. En blir jo på en måte personlig. Det er vanskelig å forholde seg helt teoretisk til det [å undervise i følelser]. Og det er klart, det er jo temaer som er ukomfortabelt å snakke om. For eksempel selvmord og slikt. Eller jeg ville nok ikke brukt ordet ukomfortabelt. Men det er jo vanskelig. Altså lærere har jo følelser de også. (Lærer 1)

Lærer 1 trekker fram at man må «gi av seg selv» i situasjoner der elevene ikke bidrar til at samtalen opprettholdes, og slik vi oppfatter det må lærere være bevisst ens egen emosjonelle kompetanse. For å kunne undervise i Følelsseskolens ulike aspekt bør man derfor være bevisst eget følelsesregister, hvilke erfaringer man selv synes er utfordrende, og hva man er villig til- og hva som er forsvarlig å dele med elevene.

6.2.4 Oppsummering

Denne tematiske analysen tar for seg studiens andre forskningsspørsmål, og viser til arbeid med Følelsseskolen og emosjonell kompetanse. Som vist i presentasjonen av analysen ser vi at lærerne har en god forståelse for hva som inngår i begrepet emosjonell kompetanse.

Forskningsspørsmålet søker svar på hvilke erfaringer lærere har med Følelsseskolen i arbeidet med emosjonell kompetanse, og gjennom analysen framkommer det av datamaterialet tre funn. Det første funnet viser at lærerne erfarer at *bevisstgjøring av emosjoner* er sentralt i arbeidet med Følelsseskolen. Herunder trekkes det fram at lærerne erfarer at Følelsseskolen bidrar til å bygge et felles språk i skolen for å samtale om følelser. Dette ved at fagbegrepene Følelsseskolen presenterer, kan bidra til å øke elevenes bevissthet om emosjoner. Lærerne erfarer også at arbeidet med Følelsseskolen har hatt en varighet på under seks måneder, og de har derfor for liten erfaring til å ytre seg om effekten av undervisning i Følelsseskolen. Det de

likevel vektlegger er at de har troen på at et langsiktig arbeid kan gi resultater på elevenes livsmestringskompetanse. I den forbindelse erfarer lærerne det som betydningsfullt å starte tidlig med å arbeide med barns emosjonelle kompetanse, og at skolen er en arena som kan bidra til å normalisere og belyse tematikken. En annen erfaring er at elever på barneskolen bør oppleve mer motstand, da det gir dem øvelse i å håndtere livets utfordringer. Lærerne erfarer også at det er utfordrende å samtale om følelser og at elevenes muntlige aktivitet varierer i arbeidet med følelsesskolen. I analysen kom det til uttrykk at dette kan skyldes en forsvarsmekanisme om å verne om personlige erfaringer og deres hjemmesituasjon. Lærerne anser likevel at det å snakke om emosjoner er en måte å normalisere følelsesmessige utfordringer og øke elevenes bevissthet – noe som er vesentlig for å kunne opparbeide seg en emosjonell kompetanse.

Det andre funnet viser til *viktigheten av gode relasjoner*. Relasjoner viser seg å være noe lærerne erfarer som svært betydningsfullt i arbeidet med Følelsesskolen og det å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse. I den forbindelse viser lærerne å erfare at gode samtaler avhenger av en god relasjon, og det er viktig å skape trygghet og vise elevene at de tas på alvor. En god relasjon påvirker ikke bare lærerens evne til å tilpasse undervisningen til elevgruppen, men påvirker alt som inngår av sosialt samspill i Følelsesskolen.

Det tredje funnet viser til et *behov for en kompetanseheving*, ettersom lærerne erfarer at Følelsesskolen krever en økt profesjonskompetanse. Dette da livsmestringstematikken erfares som kompleks, og det er sentralt å være bevisst ens egen teoretiske- og emosjonelle kompetanse i undervisningssituasjonen med tanke på hva som er forsvarlig å dele med elevgruppen. Eksempelvis må en i stor grad kunne «gi av seg selv» ved å gi eksempler fra eget følelsesliv, i tillegg til å forstå og presentere det teoretiske materialet som inngår i Følelsesskolen. Som et resultat av at lærerne erfarer at det er behov for en kompetanseheving, erfarer lærerne lærerutdanningen som noe mangelfull. Dette fordi den ikke forbereder lærerne på å samtale dyptgående om og rundt elevenes følelsesregister. I så måte stilles det spørsmålstegn ved lærernes egnethet til å undervise i Følelsesskolen. Som en reaksjon på dette er lærerne positive til å trekke inn fagpersoner i undervisningen. I et forsøk på å heve kompetansen i eget kollegium har lærerne delt sine erfaringer vedrørende Følelsesskolen i LINK, og opplevde det som positivt. Gjennom en erfaringsdeling i kollegiet kan lærerne få tips til å variere framgangsmåten og tilpasse innholdet i deres undervisning, da alle elevgruppene er forskjellige og har ulike forutsetninger.

7 Diskusjon

I dette kapitlet vil vi diskutere studiens empiriske funn i lys av studiens teoretiske rammeverk, relevant faglitteratur og tidligere forskning. Kapitlet kan sies å være todelt, men en diskusjon i henhold til studiens første forskningsspørsmål og en diskusjon til studiens andre forskningsspørsmål. Hensikten med diskusjonen er å besvare studiens to forskningsspørsmål som er:

- 1) *Hvilke styrker og svakheter erfarer lærere i arbeidet med skoleprogrammet LINK – livsmestring i Norske klasserom?*
- 2) *Hvilke erfaringer har lærere med følelsesskolen i arbeidet med emosjonell kompetanse?*

7.1 Lærernes erfarte styrker og svakheter med LINK

I det følgende vil vi diskutere styrkene og svakheterne lærerne erfarte med skoleprogrammet LINK i lys av relevant faglitteratur og annen forskning. Vi vil ta utgangspunkt i de to funnene gjort i den tematiske analysen, nemlig at lærerne erfarer at LINK setter fokus på livsmestring, men har noen didaktiske utfordringer.

7.1.1 Å tydeliggjøre livsmestring i skolen

Ett av funnene i denne delanalysen er at lærerne erfarer at arbeid med skoleprogrammet LINK styrker fokuset på livsmestring i barneskolen. Det anses som en styrke ettersom skoleprogrammet tilbyr undervisningsopplegg til en rekke temaer som synes å være viktig i arbeidet med å tilegne seg en kompetanse til å mestre eget liv, da styringsdokumenter ikke er tydelig på hvordan lærere skal legge opp undervisningen. Eksempelvis uttrykkes det i opplæringsloven at skolen skal «sikre elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, § 9-A), men det uttrykkes ikke på hvilken måte skolen og dens lærere skal sikre et godt fysisk og psykososialt miljø. Også i LK20 under overordnet del uttrykkes det at det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her tydeliggjøres det heller ikke på hvilken måte lærere skal legge opp undervisningen slik at elevene tilegner

seg de kompetansene som trengs. Det kan derfor forstås at LINK bidrar til å tydeliggjøre sentrale temaer innenfor livsmestringstematikken.

Trivsel-begrepet synes også å være sentralt i arbeidet med livsmestring og LINK. I analysen kom det til uttrykk at det å jobbe med elevenes psykiske helse kan kobles opp mot lærernes tidligere arbeid med trivsel. Ifølge Ekornes (2018, s. 31) har trivselsbegrepet blitt brukt om et helsefremmende arbeid i de tidligere læreplanene i norsk grunnskole. Dette da det argumenteres for at begrepet «trivsel» favner positive følelser og tilfredshet, samt en opplevelse av muligheter, vekst, utvikling og sosiale relasjoner (Ekornes, 2018, s. 18). I så måte hevder Ekornes (2018, s. 31) at trivselsbegrepet viser til et arbeid som kan sies å omhandle psykisk helse, og da også livsmestring. Dette synes å samsvare med Midtlyngsutvalget (NOU 2009:18, s. 134) sin definisjon på psykisk helse: «psykisk helse refererer til utvikling av og evne til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav i forhold til ulike livsaspekter. Det handler om emosjonell utvikling, evne til velfungerende sosiale relasjoner og evne til fleksibilitet». Denne definisjonen mener vi peker mot at livsmestringstematikken ikke er et nytt ansvarsområde i skolen, men et område som trenger tydelige kriterier på hvordan arbeidet skal gjennomføres.

En styrke som lærerne løftet fram er at LINK bidrar til å tydeliggjør og strukturerer arbeidet med forebyggende psykisk helsearbeid og livsmestring i skolen. Dette kan ses i sammenheng med Drugli og Lekhal (2018, s. 51) som presenterer fire sentrale elementer som de hevder virker positivt på elevers psykiske helse og livsmestring. Elementene er *gode relasjoner, følelser, sosiale ferdigheter* samt *mestring og læring* (se kap. 3.3.1). Disse elementene kan sies å være godt integrert og vektlagt i skoleprogrammet LINK. Eksempelvis legger LINK opp til å skape positive relasjoner, særlig igjennom samlingen Jeg og de andre, som fokuserer på vennskap og tilhørighet (RVTS Sør, 2017a, s. 19). I tillegg vektlegger LINK følelser gjennom samlingen Følelsskolen, som fokuserer på barns emosjonelle kompetanseutvikling (RVTS Sør, 2017a, s. 16). Videre vektlegges sosiale ferdigheter i stor grad i de fleste elevaktivitetene som LINK har i sine undervisningsopplegg, ettersom flere aktiviteter fokuserer på gode samspillserfaringer (RVTS Sør, 2017a, s. 8). Og gode mestringsopplevelser kommer til uttrykk i lærerveiledningen til LINK hvor det presiseres at læreren skal veilede barn i læringssituasjoner slik at de kan få til felles refleksjoner, erfaringsutvekslinger og muligheten til å lære av hverandre (RVTS Sør, 2017a, s. 6). Siden de fire elementene Drugli og Lekhal (2018, s. 51) påpeker er sentrale i arbeidet med livsmestringstematikken er vektlagt

i skoleprogrammet LINK, kan lærernes erfaring om at LINK konkretiserer arbeidet med livsmestringstematikken støttes opp. Ved å inkludere disse elementene i skoleprogrammet legges det til rette for at elever får utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer i livet, noe som er i tråd med intensjonen til det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

7.1.2 Å timeplanfeste livsmestringstematikken gjennom LINK

Det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» har ikke klare retningslinjer, og livsmestringstematikken kan ifølge Ekornes (2018, s. 64) derfor oppleves som uoversiktlig og stressende for lærere. Av studiens analyse kom det til syne at lærerne har en positiv erfaring med å timeplanfeste LINK, og at de i den forbindelse opplever å bli mindre fagorientert og måtte tenke nytt. Å timeplanfeste livsmestringstematikken gjennom skoleprogrammet LINK synes å være i tråd med Klomsten (2014), som hevder at livsmestringstematikken må timeplanfestes som et eget fag for å bli vektlagt, og Andersen (2019, s. 64), som hevder at arbeidet med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», blir bortprioritert dersom det ikke timeplanfestes.

Ved å timeplanfeste LINK kan det settes spørsmålstegn ved hvordan tverrfagligheten opprettholdes. Undervisningsoppleggene til LINK er knyttet opp mot enkeltemner innenfor tematikken livsmestring, og fordrer ikke nødvendigvis et tverrfaglig samarbeid. Faren er da at det tverrfaglige aspektet forsvinner og at livsmestring på den måten blir et undervisningsområde på lik linje med fagene norsk og matematikk. I stortingsmelding 28 påpekes det at de tre tverrfaglige temaene skal inn «i de fagene hvor det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Det kan tenkes at en slik spesifisering om tverrfagligheten i stortingsmelding 28, er uttrykt på bakgrunn av at det er en fare for at livsmestringstematikken blir et undervisningsområde på lik linje med eksempelvis norskfaget. Særlig i skoleprogrammer som LINK, som tilbyr ferdige undervisningsopplegg, er det derfor særlig viktig at man legger til rette for et samarbeid på tvers av fagene slik at tverrfagligheten opprettholdes.

En annen erfaring som synes å være framtrødende i analysen var at lærerne ønsket å vektlegge livsmestringstematikken i større grad enn det som var timeplanfestet. På den ene siden kan det, dersom man ser på rapportene til Bakken (2017; 2019) og Folkehelseinstituttet (2018a)

som viser at det i de siste årene har vært en økning i psykiske plager hos elever i norsk grunnskole (se kap. 1.2), ses på som forståelig at lærerne ønsker å vie mer tid til livsmestringstematikken. På den andre siden kan det tenkes at pålegget om at den krevende og komplekse tematikken til det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» skal inn i undervisningen, erfares som for omfattende for de 45 minuttene som er satt av i uken til å arbeide med livsmestringstematikken. Dette kan tyde på at lærerne ikke opprettholder tverrfagligheten om at livsmestringstematikken skal inn i alle relevante fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det å timeplanfeste arbeidet med livsmestring kan i så måte sies å ta bort handlingsrommet for tverrfaglighet.

I rapporten «Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt miljø» presiseres det at et systematisk og kontinuerlig forebyggende arbeid er nødvendig for å oppfylle elevens rettigheter motivert ut fra hensyn til helse, trivsel, læring og sosial tilhørighet (NOU 2015:2, side 213). Dette er med på å underbygge lærernes erfaring om at livsmestringstematikken viser til et komplekst arbeid som krever mye tid. Klomsten (2014) presiseres at skoler verken har tilstrekkelig med tid eller ressurser til å arbeide systematisk med livsmestring, og at det fort kan oppleves som en byrde i en allerede fullsatt timeplan. Likevel har en stor internasjonal studie vist at forebyggende skoleprogrammer på universelt nivå¹ har en klar positiv effekt på elever psykososiale miljø, samt læreres og elevers kunnskap om psykisk helse (Ekornes, 2018, s. 33). I så måte kan man trekke slutningen om at LINK vil kunne bidra positivt på elevenes psykiske helse og livsmestring.

7.1.3 LINK har et ensidig fokus

I analysen kom det fram at en svakhet med LINK er at skoleprogrammet ikke oppleves som heldekkende, til tross for at det ble ettertrykkelig vektlagt av lærerne at de opplever LINK som er positivt verktøy i arbeidet med livsmestring. Dette skyldes at LINK i hovedsak tar for seg de emosjonelle sidene ved livet. I den forbindelse påpekes det at LINK kunne tatt for seg flere praktiske aspekt med livet. I Stortingsmelding 28 trekkes det fram at livsmestringstematikken omhandler både et individuelt-, samfunnsmessig- og sosialt perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Dette impliserer at også det praktiske aspektet ved livet bør inngå i LINK, slik som kunnskap om privatøkonomi, politikk, etc. (ibid.).

¹Å arbeid på universelt nivå viser til et arbeid som er rettet mot alle elever (Ekornes, 2018)

I overordnet del presenteres det aktuelle områder som bør vektlegges for å tydeliggjøre hva som skal være i fokus gjennom undervisningen i det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring»:

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Ser vi LINK sin tematiske oppbygging i lys av områdene i overordnet del LK20, kan det konkluderes med at LINK ikke er et dekkende verktøy for å undervise i livsmestringstematikken. Fysisk helse, rusmidler, forbruk, mediebruk og personlig økonomi er alle eksempler på områder som ikke er inkludert i undervisningsoppleggene til LINK. Trekker man derimot livsmestringstematikken inn i alle fag vil det kunne tenkes at alle de aktuelle områdene som bli presentert i overordnet del kan bli overholdt. Eksempelvis vil sammenhengen mellom fysisk- og psykisk helse være vesentlig å trekke inn i kroppsøvningsfaget. Det å kun bruk skoleprogrammet LINK, kan derfor tenkes å hindre intensjonen som ligger til grunn for det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring».

7.1.4 LINK byr på didaktiske utfordringer

Analysen viser at lærerne erfarer at LINK har noen didaktiske utfordringer. Dette medfører at lærerne ikke følger undervisningsoppleggene til LINK fullstendig, men velger å foreta endringer for å tilpasse undervisningen til deres elevgrupper. Slik vi forstår det omhandler dette lærerens profesjonelle skjønn. En lærers skjønnsmessige beslutninger baserer seg på erfaringer og faglitteratur, og må tas innenfor de avgrensningene som Opplæringsloven og Kunnskapsløftet for læreplanverket gir (Madsen, Tangen & Løhre, 2020, s. 123-124). Lovverket vil i denne sammenheng basere seg på elevens rett til at opplæringen tilpasses «evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998, §1-3).

I lærerveiledningen til LINK uttrykkes det at skoleprogrammets undervisningsopplegg gir stort handlingsrom og muligheter til tilpasninger (RVTS Sør, 2017a, s. 8). Dette viser at LINK legger til rette for å tilpasse innholdet, men det påpekes likevel at de ikke oppfordrer til å endre på de metodiske grepene (se kap. 1.4.1.1). Det at lærerne velger å gå bort fra denne oppfordringen kan diskuteres ettersom LINK påpeker at den faste strukturen bidrar til

forutsigbarhet og gjenkjennelse (RVTS Sør, 2017a, s. 8). En mulighet er at lærerne ikke har satt seg inn i skoleprogrammet og dermed ikke fått med seg LINK sin begrunnelse for hvorfor de metodiske grepene bør tas i bruk. En annen forklaring kan være så enkel som at lærerne på bakgrunn av deres profesjonelle skjønn har valgt å gå bort fra å ta i bruk ritualer og «hestesko»-plasseringen da det erfarer som å ikke fungerer hensiktsmessig.

En annen svakhet ved LINK som framkom i analysen er at lærerne erfarer at LINK sine undervisningsopplegg ikke fungerer optimalt på mellomtrinnet grunnet animasjonsbruken. Lærerne vektlegger derimot at det ikke er utformingen til LINK sine undervisningsopplegg som er viktigst, men innholdet og dets samtalefunksjon. Dersom vi ser dette i forlengelsen av Pettersvold og Østrem (2019, s. 20-21) sitt syn på skoleprogrammets forenkling av temaers kompleksitet, kan man oppfatte det slik at lærerne utøver profesjonelt skjønn dersom de fokuserer på innholdet til LINK og henter ut det de mener er aktuelt for sin elevgruppe. På denne måte følger lærerne lovverket med å tilpasse opplæringen, til tross for at de går bort fra LINK sine oppfordringer i henhold til undervisningsutøvelse. Et annet aspekt om hvorfor animasjonene og dermed undervisningsoppleggene kan tenkes å ikke fungere, kan ifølge Røvik (2007, s. 320) skyldes et mislykket forsøk på implementeringen av LINK. Med dette menes det at dersom ikke skoleprogrammet og dens retningslinjer følges til det fulle, vil ikke LINK kunne bli en integrert ressurs i lærernes arbeid med livsmestring. Det at lærerne kun bruker noe av materialet til LINK, kan medføre at implementeringen gjennomgår det Røvik (2007, s. 320) beskriver som en frastøting (se kap. 3.1). Det kan derfor tenkes at LINK ikke er implementert godt nok inn i lærernes hverdag, noe som kan medføre at potensialet til LINK ikke blir brukt. Likevel viser lærerne god evne til å tilpasse undervisningen da de finner andre ressurser som får undervisningen til å fungere optimalt for deres elevgrupper.

7.1.5 LINK bidrar til å redusere planleggingsarbeidet

Til tross for at lærerne i denne studien erfarer noen didaktiske svakheter med LINK, er de svært tilfreds med at planleggingsarbeidet til undervisning i livsmestringstematikken minskes gjennom å ta i bruk skoleprogrammet LINK. Skoleprogrammet og dens tilhørende undervisningsopplegg bygger på nyere forskning og er utarbeidet i et samarbeid mellom lærere, helsesykepleiere og ansatte i *Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging* (se kap. 1.4.1). Det at skoleprogrammet LINK framstår som troverdig, i og med at dem støtter seg på forskning, kan være en grunn til at lærerne ikke legger like mye

tid i planleggingsarbeidet. I lærerveiledningen vektlegges det blant annet at LINK «krever ingen spesiell kompetanse eller utstyr» og at «oppleggene er i prinsippet selvinstruerende» (RVTS Sør, 2017a, s. 4). På den andre siden opplever vi dette som motsiende da lærerne erfarer og påpeker at livsmestring er en kompleks tematikk som krever et systematisk og kontinuerlig arbeid. Planleggingsarbeidet i henhold til livsmestringstematikken burde, slik vi ser det, vært mer omfattende. Dette underbygges av Pettersvold og Østrem (2019, s. 20-21) som hevder at skoleprogram ikke kan forenkle kompleksiteten i en tematikk slik som livsmestring, og at det ikke er tilstrekkelig med forhåndsdefinerte prosedyrer.

7.2 Lærernes erfaringer med Følelsskolen

I det følgende vil vi diskutere erfaringene lærerne har med Følelsskolen i LINK i arbeidet med emosjonell kompetanse, i lys av relevant faglitteratur og annen forskning. Vi vil ta utgangspunkt i de tre funnene gjort i den tematiske analysen, nemlig at lærerne erfarer at Følelsskolen legger til rette for en *bevisstgjøring av emosjoner, viktigheten av gode relasjoner* er sentral og det er et *behov for en kompetanseheving*.

7.2.1 Betydningsfullt med en emosjonell kompetanse og et felles begrepsapparat

Lærerne i denne studien synes å definere begrepet emosjonell kompetanse slik vi har gjort i denne studien, ettersom de påpeker at emosjonell kompetanse viser til evnen å oppdage og forstå emosjonelle uttrykk, samt evnen til å reagere adekvat på egne og andres emosjoner (se kap. 1.4.3). I tidsskriftet *Bedre skole* kommer det i et intervju av universitetslektor Helleve fram at lærerens bevissthet om hvordan egne og elevenes emosjoner påvirker læringsarbeidet er avgjørende for å undervise i livsmestring (Brøyn, 2018a, s. 10). Dette mener Helleve omhandler lærerens evne til mentalisering, noe som igjen er forbundet med lærerens bevissthet om egen emosjonell kompetanse (ibid.). For å øke elevenes emosjonelle kompetanse er det derfor viktig at lærere selv har god følelsskompetanse (se kap. 3.3.3), og at det utvikles et begrepsapparat for å snakke om emosjoner med elevene.

Å bygge et felles begrepsapparat er noe lærerne har erfart som positivt gjennom Følelsskolen. Glavin og Lindbäck (2014, s. 65) hevder at å etablere et felles «følelsspråk» er nødvendig for å utvikle emosjonell kompetanse. Et felles følelsspråk vil ifølge Glavin og Lindbäck (2014, s. 65) gjøre elevene i stand til å sette navn på følelser, oppdage hvordan de

kommer til uttrykk hos seg selv og andre, samt vite hvordan følelser påvirker tanker og handlinger. Dette er i tråd med det lærerne i denne studien erfarer at et felles begrepsapparat kan bidra til å øke elevenes emosjonelle bevissthet, samt være hensiktsmessig når det kommer til følelshåndtering i skolen. Glavin og Lindbäck (2014, s. 67-68) påpeker at følelser er en av de viktigste komponentene i all faglig- og sosial læring på skolen, og at barn har behov for en spesifikk opplæring og veiledning om emosjoner. Slik vi forstår Glavin og Lindbäck (2014) vil et felles språk om emosjoner også tenkes å kunne bidra til å normalisere tematikken for elever.

7.2.2 LINK som forebyggende tiltak

For LINK og andre helsefremmende tiltak i skolen vil et kontinuerlig og systematisk arbeid være vesentlig (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 295). Et forebyggende arbeid omhandler å beskytte og skjerme mot ulike former for risiko, samtidig som man setter barn og unge i stand til å takle risikofaktorene på deres livsarenaer (Befring, 2016, s. 135). Å gjøre elevene i stand til å takle risikofaktorer er også noe som kommer fram i analysen, ettersom en av lærerne trekker fram at det er viktig at elever ikke overbeskyttes, men også erfarer motstand. Ifølge Befring (2016, s. 136) er forebygging i skolen sentralt for å begrense læringsvansker og psykososiale vansker. I forebyggende arbeid er tidlig innsats et nøkkelord, og viser til en iverksettelse av helsefremmende tiltak i en begynnende fase av en uønsket utvikling hos eleven (Befring 2016, s. 137). I denne studien kommer det fram at våre informanter har arbeidet i seks måneder med skoleprogrammet LINK og erfarer liten effekt av arbeidet, i form av at elevene fortsatt trenger hjelp til følelshåndtering. Til tross for dette har de stor tro på at LINK kan bidra til et kunnskapsutbytte og en helsefremmende effekt hos elevene på lang sikt. Dette synes å samsvare med Hesselberg & Tetzchner (2016) og Befring (2016), om at livsmestringstematikken krever et kontinuerlig og systematisk arbeid.

Lærerne erfarer at det er lettere å snakke om negative emosjoner framfor positive emosjoner. Dette kan tenkes å ikke være unaturlig ettersom Fallmyr (2017, s. 94) påpeker at vi har flere negative emosjoner enn positive, noe som trolig er et resultat av menneskets jag etter overlevelse. For noen kan det kanskje tenkes å være viktigere å lære barn å håndtere de negative følelsene, da de i større grad kan ha uheldig utfall dersom de ikke håndteres riktig (Fallmyr, 2017, s. 63; Kvello, 2015, s. 160). Pettersvold og Østrem (2019, s. 17) trekker fram at det er en økning av bekymring fra lærere ovenfor barn i skolen, ved at det i økende grad er

blitt legitimt å snakke om problemer som kan komme til å påvirke barnas liv. Et slikt syn medfører at det nærmest er blitt normalt at barn i skolen *har* problemer, framfor at barna kan komme til å *få* problemer (ibid.). Det å undervise om følelser og bare fokusere på de følelsene som anses som negative, kan med andre ord bygge opp under lærernes økte fokusering på at barn kan komme til å møte store emosjonelle utfordringer. Til tross for at det er en overvekt av negative følelser, er det viktig å vektlegge alle følelsene i undervisning i Følelsseskolen. Det er viktig at man ikke legitimerer noen emosjoner, og stigmatiserer andre, noe som også trekkes fram av Wisted (2019, s. 57). I den forbindelse kan det dermed tenkes at erfaringen om at det er lettere å undervise om negative følelser kommer av bekymringen om at elevene kan komme til å utvikle en uheldig følelsesreaksjon dersom de ikke lærer seg å regulere dem.

7.2.3 Å verne om elevenes privatliv

Noe vi anser som et sentralt funn i denne studien er at lærerne opplever varierende grad av muntlig aktivitet ved samtale om emosjoner under samlingen Følelsseskolen. I presentasjonen av studiens funn (se kap. 6) tolker vi denne varierende elevdeltakelsen til å skyldes en forsvarsmekanisme om å verne om personlige erfaringer og deres hjemmesituasjon. Pettersvold og Østrem (2019, s. 30) avarer mot at læreren skal snakke med elevene om emosjoner og å vinkle seg inn mot deres individuelle erfaringer og forståelser, da den pseudoterapeutiske karakteren kan ha en negativ virkning (se kap. 3.1). Det å samtale med elever i en undervisningssituasjon og be elever uttrykke egne følelser og erfaringer kan anses som en form for gruppeterapi, og være på grensen for hva som er forsvarlig av en pedagog (Vedvik, 2020, s. 14).

I analysen kom det fram at å samtale med elever om emosjoner og deres erfaringer med emosjonelle reaksjonsuttrykk kan bidra i å øke deres emosjonelle kompetanse samtidig som det også kan bidra til å normalisere tematikken emosjoner, noe som er i tråd med Glavin og Lindbäck (2014, s. 67). Likevel kan det ut ifra lærerprofesjonens etiske plattform diskuteres hvorvidt det er forsvarlig og be elever i en alder av 6-12 år (barneskolealder) fortelle om private og sensitive erfaringer (Utdanningsforbundet, 2012). Av en lærer ble det understreket at noen elever opplevde det som utfordrende å få innsikt i medelevers hjemmesituasjon, da denne eleven fikk ett inntrykk om at ens egen hjemmesituasjon ikke var god. I denne forbindelse kan det tenkes at å samle en stor gruppe mennesker og å be de dele personlige opplysninger, kan føre til en belastning for andre ettersom sosiale ulikheter blir tydeliggjort.

Taushetsplikt er også et aspekt som kan vurderes i en slik sammenheng, da LINK-undervisningen ikke skal medføre en belastning eller være skadelig for de som deltar, verken på gjeldende tidspunkt eller senere i livet (Utdanningsforbundet, 2012).

Å verne om elevenes privatliv og integritet kan ses som på en av lærernes viktigste oppgaver (Utdanningsforbundet, 2012). Ettersom undervisningen i Følelsseskolen legger opp til at elevene skal dele personlige erfaringer knyttet til eget følelsesliv kan det tenkes at læreren beveger seg inn på et territorium som en ikke har kompetanse i. I et intervju i tidsskriftet *Utdanning* påpeker psykolog Flor at å drive med gruppeterapi i skolesammenheng er på grensen til uforsvarlig (Vedvik, 2020, s. 14). Flor mener at selv utdannede psykologer ville hatt en stor jobb med å passe på at alle elevene følte seg ivaretatt (ibid.). Flor og Kennair (2019, s. 114) hevder det er to elementer som er spesielt viktig når det kommer til å innføre livsmestring i skolen. Det første er at det å gjøre noe litt, ikke nødvendigvis betyr at det er harmløst. Det andre er at selv om vi liker noe, betyr det ikke at det gir et godt utbytte. Man bør med andre ord ikke innføre livsmestringsundervisning bare fordi en som lærer og foresatt ønsker tematikken inn i skolen, og man kan heller ikke tenke at å gjennomføre litt gruppeterapi ikke kan ha uheldige konsekvenser. Flor og Kennair (2019, s. 93-95) viser til en studie gjort i USA, hvor nær halvparten av deltakerne i et forskningsprosjekt på gruppeterapi mulig ble «gruppeterapiofre», i form av at de utviklet negative handlingstendenser. Flor og Kennair (2019, s. 113) hevder derfor at man ikke skal innføre skoleprogram før de er tilstrekkelig utprøvd og kan vise å ha positive effekter for elever. Likevel anser ikke Flor og Kennair (2019, s. 95) det som nødvendig å utstede en generell advarsel mot gruppeterapi-formatet, men de understreker at gruppeterapi krever gode forberedelser av psykologer, og at risikoelementer ikke er mulig å utelukke. Dette gjelder spesielt i arbeid med barn og unge, da de er mer sårbare, trenger bekreftelse, deres identitet og selvilde er under utvikling og påvirkningskraften til jevnaldrende kan ha en negativ konsekvens (ibid.).

7.2.4 Samspillet mellom relasjoner og emosjoner

En god relasjon er viktig i undervisning i Følelsseskolens tematikk. Det er viktig å vite at de som lytter på deg respekterer meningene dine og gir deg annerkjennelse når en uttrykker seg om egne følelsesmessige erfaringer eller synspunkter (Drugli & Lekhal, 2018, s. 52-53).

Lærerne i denne studien fremhever også relasjonenes betydning i arbeid med elevenes emosjonelle kompetanse. Fallmyr (2017, s. 18) hevder at gode relasjoner forutsetter forståelse

og håndtering av egne og andres følelser og behov. Dette betyr at gode relasjoner bygger på følelseskompetanse (ibid.). Fallmyr (2017, s. 21) hevder også at en følelsesfokuset tilnærming viser til en optimalisert lærer-elev-relasjon, hvor atferd tolkes i lys av underliggende følelser og behov (se kap. 3.3.3). Fallmyr (2017, s. 45) påpeker at en god relasjon virker som en beskyttende faktor for elever som er i risiko for å utvikle psykiske vansker, og det er ekstremt viktig at lærere fokuserer på å opparbeide gode relasjoner til alle elevene.

I et intervju med psykologen Torsteinson fremheves det at et følelsesfokuset samspill kan tenkes å være særlig viktig i undervisning om livsmestringstematikken, da læreren må se og ha et ønske om å forstå eleven (Brøyn, 2018b, s. 9). Ved at læreren utøver en følelsesfokuset tilnærming legger til rette for at elevene blir i stand til å utvikle tiltro til seg selv – noe som er sentralt for å mestre livet (ibid.). Torsteinson trekker fram at en fare ved å trekke inn livsmestringstematikken i skolens utdanningsforløp er at man legger ansvaret for egen livsmestringskompetanse over på elevenes skuldre (Brøyn, 2018b, s. 9). Dette er ifølge Torsteinson krevende oppgave da elevene tross alt skal få styrket tiltro til egne ferdigheter, utvikler selvtillit og trygghet til å kunne stå i egne valg. For at det ikke skal oppleves som en byrde som er lagt over på elevenes skuldre, mener vi det er viktig at læreren utvikler kunnskap og kompetanse til å veilede barn til å håndtere utfordringer og å utvikle evne til å selv håndtere utfordringer og motgang. Dette hevder også Torsteinson (Brøyn, 2018b, s. 9).

7.2.5 Lærers kompetanse preges av økte forventninger

Analysen viser at lærere erfarer at det å undervise i Følelsskolen krever at de øker sin følelseskompetanse. Livsmestringstematikken erfares av lærerne som kompleks, og de opplever det som sentralt å være bevisst ens egen teoretiske- og emosjonelle kompetanse i undervisningssituasjonen. Emosjonell kompetanse trekkes fram som et underkommunisert felt som må inkluderes i lærerutdanningen (Brøyn, 2018a, s. 11). Stortingsmelding 11 presiserer at lærerutdanningene må være innovativ, utviklingsorientert og tilpasningsdyktig (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 10). I rapporten «Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø» anbefales det at lærere gjennom lærerutdanningene tilegner seg overordnet kunnskap om kjennetegn på mildere psykiske vansker og hva som fremmer god psykisk helse og forebygger plager hos alle elever (NOU 2015:2, s. 172). Det impliseres også at lærere må vite hvordan man kan veilede og henvise elever til rett hjelpeinstans når det er

behov for det (ibid.). En slik kompetanse synes å være det lærerne i denne studien erfarer som nødvendig for at deres lærerkompetanse skal være dekkende.

Siden lærerne i denne studien ikke erfarer å ha en bred nok kompetanse fra deres lærerutdanning stilles det spørsmål vedrørende det å åpne opp og prøve å håndtere barns følelsesregister. Det uttrykkes i så måte en undring fra lærerne om hvorvidt de er egnet til å samtale så dyptgående om og rundt elevenes følelsesregister. I Stortingsmelding 11 blir det presentert ulike forventninger og krav som stilles til utøvelsen av læreryrket (se kap. 3.3), da lærerens rolle alltid vil være i endring, både på grunn av nye nasjonale føringer og som følge av lærerens egen utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12-15). Slik vi tolker det er det betydningsfullt at lærere er bevisst skolens betydning i samfunnet. Lærere møter en rekke forventninger som det kan være utfordrende å innvilge, eksempelvis å undervise i livsmestringstematikken. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2009, s. 12) er det flere oppgaver som ikke direkte er knyttet til opplæringen og som læreren ikke kan løse alene. Dette medfører at det kreves et samarbeid med andre instanser, både innenfor og utenfor skolen (ibid.). Likevel kan det tenkes at økt oppmerksomhet på psykisk helse i skolen fra regjeringen, eksempelvis i form av det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», kan implisere at det er lærere som skal ta på seg dette ansvaret. Dette er også en tanke Uthus (2017, s. 25-27) har gjort seg opp.

Lærerne i denne studien stiller seg også positiv til å bruke fagpersoner i arbeidet med LINK og Følelsseskolen. I et intervju med Hofgaard (Brøyn, 2018c, s. 8) kommer det fram at han anser et samarbeid med lærere og psykologer som betydningsfullt. Dette underbygges av at læreren har kompetansen til å formidle til elevene, mens psykologen har kunnskap om tematikken (ibid.). Et økt samarbeid på tvers av profesjoner kan dermed tenkes å være hensiktsmessig i arbeidet med å ruste elevene til å takle eget liv. Likevel påpeker lærerne i denne studien at det kan være krevende å få til et samarbeid med tanke på skolens tilgang på ressurser.

7.2.6 Et forsøk på å øke kompetansenivået i kollegiet

I utviklingstiden på skolen har lærerne gjort et forsøk på å øke kompetansenivået i kollegiet gjennom at alle lærerne som underviser i LINK tar del i en «erfaringsdeling». Ved å ta i bruk en slik metode kan lærerne få tips til å variere framgangsmåten og tilpasse innholdet i deres

undervisning i Følelsskolen. Dette viser til en skolebasert kompetanseutvikling hvor ledelsen og alle ansatte deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass, med hensikt om å utvikle skolens samlede kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2016). Filstad (2010, s. 213-214) hevder at å utvikle en sterk læringskultur må være en ambisjon for alle ansatte og et mål for organisasjonen. I den sammenheng må det legges til rette for en kunnskapsformidling blant de ansatte, med muligheten til å lære av kollegaer (Filstad, 2010, s. 215). Ved å gjennomføre erfaringsdeling viser kollegiet at de ønsker å heve egen kompetanse, og da undervisningspraksis. Dette er i tråd med Tronsmo (2020, s. 29) som hevder at et kollektivt arbeid med lærerplan, da eksempelvis med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», kan virke positivt på profesjonsfellesskapet fordi man orienteres om utfordringer og teorier på hvordan utfordringene kan løses. Altså vil en erfaringsdeling både kunne bidra til å øke lærernes kompetanse og virke positivt inn på profesjonsfellesskapet.

8 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å få et innblikk i hva lærere erfarer som styrker og svakheter med skoleprogrammet LINK og hvilke erfaringer lærere har med Følelsesskolen i arbeidet med emosjonell kompetanse. Vi vil i dette kapittelet svare på studiens forskningsspørsmål, før vi kort reflekterer over mulige veier videre med tanke på framtidig forskning på skoleprogrammet LINK. Til slutt vil vi komme med noen bemerkninger over hvordan denne studien har økt vår kompetanse som framtidige lærere.

8.1 Studiens konklusjon

I henhold til studiens første forskningsspørsmål kan vi konkludere med at LINK tilbyr en rekke undervisningsopplegg som bidrar til å konkretisere og systematisere arbeidet i et livsmestringperspektiv. Overordnet del i LK20 viser til aktuelle temaer som kan trekkes inn i undervisningen under det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og LINK oppfyller flere av disse temaene. Til tross for at LINK er et godt verktøy som kan konkretisere arbeidet med livsmestring på mellomtrinnet i barneskolen, kan det stilles spørsmål omkring det å timeplanfeste skoleprogrammet. Ved å timeplanfeste LINK viser denne studien at tverrfaglighet blir vanskelig å opprettholde. Videre viser studien at animasjonene og de ensidige PowerPoint-presentasjonene medfører at LINK i stor grad blir brukt som inspirasjon. Det at LINK tilbyr ferdige undervisningsopplegg som lærere kan la seg inspirere av, medfører at planleggingsarbeidet blir kraftig redusert. Å kunne utøve profesjonelt skjønn anses derfor som sentralt i arbeidet med livsmestringstematikken, da undervisningen må tilpasses elevenes forutsetninger og behov. Alt i alt har LINK flere gode kvaliteter å bidra med i lærerens arbeid med livsmestringstematikken, men det er utfordrende å skulle bruke LINK alene uten tilpasninger.

Når det kommer til studiens andre forskningsspørsmål viser studien at Følelsesskolen i LINK bidrar til å sette fokus på emosjoner og øke bevisstheten til både lærerne og elevene gjennom å gi et felles begrepsapparat. I denne forbindelse viser studien at lærernes følelseskompetanse er avgjørende i arbeide med å utvikle elevers emosjonelle kompetanse. Gode relasjoner bygger på lærerens følelseskompetanse, og en høy følelseskompetanse hos læreren viser til å optimalisere lærer-elev-relasjonen, samt elev-elev-relasjonene. Videre kan det konkluderes med at livsmestringstematikken bringer inn andre krav og forventninger til lærerens kompetanse. Et samarbeid mellom lærere og fagpersoner anses derfor som nyttig når det

kommer til å ruste elever til å mestre eget liv, og også en måte å unngå den pseudoterapeutiske karakteren som kan oppstå i arbeid med emosjoner. Å bringe to profesjonskompetanser inn i undervisningen i livsmestringstematikken kan ses på som en styrke i det helsefremmende arbeidet som nå skal inn i skolen gjennom det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring».

8.2 Veien videre

Vi har i denne studien undersøkt skoleprogrammet LINK gjennom et lærerperspektiv. Nå som forskningsprosjektet er avsluttet ser vi andre perspektiv som kunne vært sentralt å belyse for å utvikle en større forståelse ovenfor hvordan man kan arbeide med livsmestringstematikken i skolen. Det kunne vært av stor interesse å innhente et elevperspektiv på hvordan erfaringer elever har knyttet til livsmestringstematikken og LINK. Dette for å få innblikk i hva elevene anser som viktig for å mestre eget liv, og hvilken effekt de erfarer av arbeidet med LINK.

Et annet interessant forskningsprosjekt kan være å gjennomføre en longitudinell studie hvor man observere hvordan undervisningstimene i LINK foregår i praksis. I den forbindelse kunne man fått dypere innsikt i om lærerkompetansen er bred nok til å kunne bevege seg inn i elevenes følelsesregister og i en viss grad bedrive gruppeterapi. Ved å foreta observasjonsstudier kan man også kartlegge sensitiviteten i de tematiske aspektene LINK tar opp. Er det for eksempelvis forsvarlig å la barn i 6-12 årsalderen dele personlige erfaringer, og er læreren egentlig egnet til dette? Dette fører oss over til interessen for hvordan lærerutdanningen er bygd opp og hvilken kompetanse som vektlegges. En slik studie ville vært interessant da informantene i denne studien stiller spørsmål om deres kompetanse fra lærerutdanningen er god nok.

8.3 Avsluttende kommentar

Dette forskningsprosjektet har i stor grad bidratt til å øke vår undervisningskompetanse i livsmestringstematikken. Informasjonen vi har fått fra våre informanter, samt vår nyervervede teoretiske kunnskap og tidligere forskning har bidratt til å synliggjøre sentrale aspekt med hvordan man bør arbeide med livsmestring på mellomtrinnet. Vi anser tematikken studien tar for seg som svært viktig i dagens skole, i likhet med forskning på området. Vi håper at å arbeide helsefremmende gjennom det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» kan

bidra positivt til elevenes psykiske helse. At livsmestringstematikken er blitt vektlagt i skolen er et stort steg i riktig retning. Som avsluttende kommentar håper vi denne studien har bidratt med innsikt i noen sentrale aspekt i arbeidet med å undervise i livsmestringstematikken gjennom LINK og Følelsesskolen, og at lærere i den sammenheng kan inspireres av funnene i denne studien og slik fortsette det forebyggende arbeidet innenfor psykisk helse blant barn og unge.

Referanseliste

- Aannerud, N. (2019). *Livsmestring i Norske klasserom: Fra idè til virkelighet – i et lederperspektiv* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Andersen, L. (2019). *En kvalitativ studie av læreres holdninger og identitet ved implementering av livsmestringsbegrepet i skolen* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand
- Bakken, A. (2017). Ungdata 2017: Nasjonale resultater. Hentet 03.02.20 fra <https://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2017/08/Ungdata-rapport-2017-4-august-2017-web-utg-med-omslag.pdf>
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). *Generasjon prestasjon?: Ungdoms opplevelse av press og stress*. Hentet 07.02.20 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>
- Bakken, A. (2019). Ungdata 2019: Nasjonale resultater. Hentet 03.02.20 fra <http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk (1. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström & Tønder, A. H. (2012). *Utvikling av skoler: Prosesser, roller og forbedringshistorier (1. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Hentet 09.03.20 fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true&fbclid=IwAR1jJtfKjIQemiskzd4KU0zYKw-HIGPI-IQoyGSi4XFuROQ3CCubMi6oREA>
- Brøyn, T. (2018a). Emosjoner – et neglisjert og underkommunisert felt. *Bedre skole*, 2018(1), 10-11. Hentet 22.05.20 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202018.pdf>
- Brøyn, T. (2018b). Livsmestring hos barn og ungdom: -Vi voksne må starte å se på oss selv. *Bedre skole*, 2018(1), 10-11. Hentet 22.05.20 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202018.pdf>
- Brøyn, T. (2018c). Kunnskap er nøkkelen til livsmestring. *Bedre skole*, 2018(1), 10-11. Hentet 25.05.20 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202018.pdf>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene (1. utg.)*. Oslo: Abstrakt forlag

- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F. W. & Mausethagen, S. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag (1. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer: Profesjonalitetens mange ansikter (1. utg.)*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel (1. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse (1. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen (1. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming (1. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse (1. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Flor, J. A. & Kennair, L. E. O. (2019). *Skadelige samtaler – myten om bivirkningsfri terapi (1. utg.)*. Oslo: Tiden norsk forlag.
- Folkehelseinstituttet. (2018a). *Psykisk helse i Norge*. Hentet 04.02.20 fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Folkehelseinstituttet (2018b). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Hentet 04.02.20 fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unge_psykiske_helse_forebyggende.pdf
- Gjernes, M. F. (2019). *Diskurser om livsmestring: En kritisk analyse av hvordan livsmestring konstrueres som emne i skolen (Mastergradsavhandling)*. Universitetet i Bergen, Bergen.
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse (1. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder (2. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings (1st ed.)*. Albany: State University of New York Press

- Helse- og omsorgsdepartementet. (2013). *Folkehelsemeldingen: God helse – felles ansvar*. (Meld. St. 34 (2012-2013)). Hentet 17.02.20 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf>
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid (1. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse – inn på timeplanen!. *Bedre skole*, 2104(1), 10-14. Hentet 04.05.20 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202014.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11 (2008-2009)). Hentet 08.04.20 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet 04.02.20 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet 15.01.20 fra <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrappport-1.pdf>
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning? (2. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Loftås, K. (2019). *Enten går det bra, eller så går det over! : Arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring i skolen* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø
- Madsen, A. A., Tangen, T. N. & Løhre, A. (2020). Skjønn som profesjonell kompetanse hos lærerstudenter. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling (1. utg., s. 119–135)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Marthinsen, A. F. (2019) *Psykisk helse på timeplanen: En kvalitativ studie av grunnskolelæreres synspunkter relatert til betydningen av å ta vare på barn og unges psykiske helse i skolen* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Agder, Øvrebø
- Nes, R. B. & Clench-Aas, J. (2011). Psykisk helse i Norge (FHI, rapport 2011:2). Hentet 18.02.20 fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20112-psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 20.01.20 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet. Hentet 08.04.20 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Hentet 06.04.20 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:2 (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet 09.05.20 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 10.02.20 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 10.02.20 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern (1. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (1. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: For masterstudenter i lærerutdanning (1. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- RVTS Sør. (2017a). *Lærerveiledning til LINK*. Hentet 16.01.20 fra https://www.linktillivet.no/filer/Laererveiledning_LINK.pdf
- RVTS Sør. (2017b). *Undervisningsopplegget: Følelser*. Hentet 06.04.20 fra https://www.linktillivet.no/filer/Folelser_LINK.pdf
- RVTS Sør. (2017c). *Følelsskolen*. Hentet 16.01.20 fra <https://www.linktillivet.no/folelsskolen.php>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid (1. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon (1. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen (1. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stiegler, J. R., Sinding, A. I. & Greenberg, L. (2018). *Klok på følelser: Det følelsene prøver å fortelle deg (1. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (5. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis (3. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre skole*, 2020(2), 27-31.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet 06.05.20 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Hentet 27.05.20 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-utrinnet2012-2017/Skolebasert-komputv/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 16.01.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 15.05.20 fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larer_prof_etiske_plattform_a3_bokmal_hvit_rev_131114.pdf
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv (1. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vedvik, K. O. (2020). Livsmestring i skolen vekker debatt: Advarer skoler mot å innføre gruppeterapi. *Utdanning*, 2020(4), 10-17.
- Vikan, A. (2014). *Innføring om emosjoner (1. utg.)*. Trondheim: Akademika forlag
- Wisted, V. (2019). *Et kvalitativt casestudie av fenomenet undervisningsprogrammer: Med utgangspunkt i undervisningsprogrammet LINK – Livsmestring i Norske Klasserom (Mastergradsavhandling)*. Universitetet i Agder, Kristiansand
- Øien, I. (2019). *Barneskolelæreres erfaringer i arbeidet med å utvikle elevers emosjonelle kompetanse: En tematisk analyse av læreres erfaringer fra LINK-prosjektet med fokus på utvalgte verktøy og betydningen av trygghet (Mastergradsavhandling)*. Universitetet i Agder, Kristiansand

Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

22.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

LINK – et verktøy for å fremme elevens emosjons- regulering i et livsmestringsperspektiv

Referansenummer

116508

Registrert

22.01.2020 av Nora Johanne Bjørvik - nbj005@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Yvonne Sørensen, yvonne.sorensen@uit.no, tlf: 77644371

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nora Johanne Bjørvik, nbj005@uit.no, tlf: 41266616

Prosjektperiode

06.01.2020 - 30.06.2020

Status

14.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

14.02.2020 - 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 14.02.2020. Behandlingen kan starte.

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever 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.

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 30.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: 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 om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«LINK – et verktøy for å fremme elevers emosjonsregulering i et livsmestringsperspektiv»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som omhandler å undersøke hvordan nettressursen *LINK – livsmestring i norske klasserom* kan anvendes for å ruste elevene til å mestre eget liv gjennom arbeid med emosjoner og emosjonsregulering. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter ved lærerutdanning 1-7 trinn ved UiT Norges arktiske universitet som skal gjennomføre et forskningsprosjekt i forbindelse med vår masteroppgave hvor temaet er livsmestring. Gjennom dette forskningsprosjektet ønsker vi mer spesifikt å undersøke på hvilken måte «følelseskolen» i nettressursen LINK kan bidra til emosjonskompetanse hos elever, og slik ha en helsefremmende effekt i arbeidet med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Formålet er å få innsikt i hvorfor skoler velger LINK, hvordan lærere arbeider med LINK, hva lærere erfarer med å bruke LINK og hvilke erfaringer samt refleksjoner lærere har i forhold til emosjonskompetanse og LINK.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

De ansvarlige for forskningsprosjektet er studentene Linn Kristin Bratbak og Nora Johanne Bjørvik. Veilederne for dette forskningsprosjektet er førsteamanuensis Yvonne Sørensen og førsteamanuensis Kristin E. W. Bjørndal ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å forstå hvordan lærere arbeider med LINK, ønsker vi å gjennomføre individuelle intervjuer med tre lærere som bruker nettressursen i undervisning i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Hvis du velger å delta i prosjektet, medfører dette et samtykke til å delta på et intervju. Selve intervjuet vil ta ca. 60-90 minutter, og vil som tidligere nevnt omhandle LINK og dine erfaringer med arbeid i henhold til arbeidet med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Spørsmålene i intervjuet vil omhandle hvilke refleksjoner som er gjort i prosessen med å innføre LINK i undervisning. Spørsmål som vil stilles er hvorfor denne ressursen er blitt valgt, hvordan lærerne har forberedt seg og hvordan dette ble organisert for å bli timeplanfestet. Vi ønsker også å få informasjon om hvordan lærerne arbeider med denne ressursen, både når det kommer til forberedelser, selve undervisningen og eventuelt etterarbeid. Det vil også være av interesse å få fram lærerens refleksjoner, med fokus på emosjoner og emosjonsregulering, i arbeidet med å gi elever kompetanse til å ta ansvarlige livsvalg, som fremmer god fysisk og psykisk helse. Under intervjuet vil det bli tatt lydopptak og notater, men det vil ikke bli samlet inn personopplysninger. Datamaterialet vi samler inn vil bli lagret i tråd med universitets interne retningslinjer med passordbeskyttelse på universitetets server. Om ønskelig kan du få tilgang til intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt med undertegnende.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene som du gir under intervjuet til formålene vi har redegjort for i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De eneste som vil ha tilgang er veilederne ved UiT og undertegnede masterstudenter.
- Datamaterialet vil lagres passordbeskyttet på UiTs servere.
- Det vil ikke publiseres gjenkjennbare opplysninger i masteroppgaven.
- Datamaterialet vi innhenter vil bli slettet ved prosjektets slutt i juni 2020.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved studenter Linn Kristin Bratbak (lbr039@uit.no) og Nora Johanne Bjørvik (nbj005@uit.no) og veiledere Yvonne Sørensen (yvonne.sorensen@uit.no) og Kristin Bjørndal (kristin.e.bjorndal@uit.no).
- UiT Norges arktiske universitet sitt personvernombud: Joakim Bakkevold (personvernombud@uit.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Yvonne Sørensen og
Kristin E. W. Bjørndal
Veiledere

Linn Kristin Bratbak og
Nora Johanne Bjørvik
Studenter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «LINK – et verktøy for å fremme elevens emosjonsregulering i et livsmestringsperspektiv», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker at jeg: _____ ønsker å delta i et intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide om LINK

Spørsmål om nettressursen og innføringen av den:

1. Hvorfor ble denne nettressursen valgt for å arbeide med det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*? Utdyp.
 - Hvordan ble skolen/du oppmerksom på LINK?
 - Hvem har tatt initiativ til at denne ressursen er tatt i bruk?
 - På hvilken måte har dere gått frem for å kvalitetssikre nettressursen?
2. Hva er visjonen med innføringen av denne nettressursen?
3. Opplever du at du har måtte øke din kompetanse i forkant av å ta i bruk denne ressursen i undervisning, og kan du i så fall gi eksempler?
4. LINK har tre bolker «følelsesskolen», «jeg og de andre» og «på godt og vondt». Hvilken samling starter dere med først og hvorfor?
 - Hvordan har dere kommet fram til valget om progresjon, altså hva man starter med, og hvordan man går videre i samlingene?
5. Hvordan arbeides det med oppleggene i kollegiet eller på teamet slik at alle har en samlet forståelse for dette arbeidet?
 - Hvilken erfaring sitter du igjen med av en slik fellesplanlegging?
 - Hvilke utfordringer er det i henhold til dette førarbeidet?
6. Hvordan har skolen gått frem for å få timeplanfestet arbeid med denne tematikken: folkehelse og livsmestring?
 - Hvilke tanker har du om hvordan tverrfagligheten opprettholdes?
 - Hvordan er undervisningsansvaret fordelt i henhold til fagene?
 - Hvem tar disse avgjørelsene?

Spørsmål vedrørende det praktiske arbeidet med LINK:

7. Hvordan forbereder du deg til å arbeide med LINK? Utdyp.
 - På hvilken måte reflektere du over og vurderer din egen kompetanse før undervisning? Gi eksempler.
 - Forbereder du deg alene eller samarbeider du med dine kollegaer i teamet, og hvordan synes du et slik arbeid fungerer?
8. Hvilke refleksjoner har du til utformingen av undervisningsoppleggene til LINK?
 - Opplever du at det er en progresjon i undervisningsoppleggene til LINK? Utdyp.
9. Dersom du har gjort endringer på et undervisningsopplegg, kan du fortelle hvorfor du gjorde dette, og hva du endret på?
10. Hvordan opplever du elevenes respons (eller atferd) i undervisningen om tematikken livsmestring?
 - Hvorfor tror du elevene responderer slik?
11. Kan du gi eksempler på noe som du finner utfordrende med undervisningen gjennom LINK?
12. Hvordan stiller du deg til å trekke inn fagpersoner i en undervisning som baserer seg på å ruste elever til å mestre eget liv?
13. På hvilken måte formidles formålet med å arbeide med LINK til elevene?
 - Blir det formidlet eksplisitt til elevene om hvorfor man arbeider med LINK?

Spørsmål om undervisningen som knyttes direkte til emosjonskompetanse:

14. Hva legger du i begrepet «emosjonskompetanse»?
15. På hvilken måte tenker du at det å arbeide med emosjoner og elevers emosjonsregulering kan bidra til å øke elevenes livsmestring?
16. Hva synes du om oppleggene knyttet til følelser og «følelsskolen»?
 - Hvordan opplever du at elevene responderer på undervisningen om «den tredelte hjernen»?
 - Hvordan opplever du at elevene responderer på modellen «toleransevinduet»?
17. Er det noen følelser i «følelsskolen» sine undervisningsopplegg som du synes bør vektlegges mer enn andre?
18. Er det noen følelser du opplever det som vanskeligere å prate om, enn andre? I så fall; hvorfor?
19. Hvor lenge arbeider dere med hver emosjon?
20. Velger du å trekke inn andre emosjoner i undervisningen, i så fall hvilke emosjoner og hvorfor?
21. Har du erfaring med å trekke inn emosjoner og annet arbeid innen samlingen «følelsskolen» i annen undervisning? Gi eksempler.
22. På hvilken måte opplever du at undervisningsoppleggene om følelser kan hjelpe elevene til å utvikle ferdigheter til å regulere egne emosjoner? Utdyp.
 - Hvis ja: gi eksempler.
 - Hvis nei: hvorfor tror du dette er tilfellet?
23. Opplever du at elevene gir uttrykk for hva som er som utfordrende når det kommer til emosjoner og det å regulere dem i sosial sammenheng, i så fall hva oppgir de som grunn til dette?
 - På hvilken måte kan relasjoner være avgjørende for hvordan emosjoner kommer til uttrykk?
24. Formidles det eksplisitt om hvordan og hvorfor elever skal lære å regulere egne følelser?
 - Hvis ja: gi eksempler.
 - Hvis nei: hvorfor tror du dette er tilfellet?

Spørsmål knyttet til vurdering av LINK og egen undervisning:

25. Hva er dine tanker om hvordan de ulike oppleggene til LINK henger sammen med å styrke eleven til å mestre eget liv?
26. På hvilken måte erfarer du at elevene tar i bruk ferdighetene og kunnskapen som blir formidlet i undervisningssammenheng, i sosiale interaksjoner?
 - Hvorfor tror du det er slik?
27. Hvordan erfarer du at elevene har bedret sin emosjonelle kompetanse gjennom arbeid med «følelsskolen»? Gi gjerne eksempler.
28. Hvis du skal trekke frem minst tre positive elementer med LINK - hva er det?
29. Hvis du skal trekke frem minst tre utfordrende eller mangelfulle elementer med LINK - hva er det?
 - Hvordan ville du forbedret disse elementene?
30. Har du andre forslag til hvordan man kan arbeide med livsmestring og emosjonell kompetanse i barneskolen?

Vedlegg 4: Analysekategorier og koder

Koder tilhørende forskningsspørsmål 1:

Tema 1: Setter fokus på livsmestring		
Konkretiserer tematikken	Kompleks tematikk	Krever lite planlegging
Krever liten forberedelse	Kontinuerlig arbeid	Beskyttede hjem
Øve på motstand	Ønsker mer tid til tematikken	Mindre fagorientert
Tverrfaglighet	Krever liten forberedelse	

Tema 2: Didaktiske utfordringer		
Ensidig utforming	Barnslige animasjoner	Blir brukt som inspirasjon
Fungerer som idébank	Benytter andre ressurser	Ikke heldekkende
Tilpasse undervisningen	Ritualer fungerer ikke	Elevforutsetninger
Fokuserer på emosjonell kompetanse	Hestesko-plassering fungerer ikke	

Koder tilhørende forskningsspørsmål 2:

Tema 1: Bevisstgjøring av emosjoner		
Håndtere emosjoner	Forstå emosjoner	Felles begrepsapparat
Følelshåndtering	Barns utviklingsprosesser	Veiledning
Sosial kompetanse	Emosjonell kompetanse	Håndtere motstand
Beskyttede hjem	Livsmestringsstrategier	Lav deltagelse
Normalisere følelser	Samtale hypotetisk	Sosial kompetanse

Tema 2: Viktigheten av gode relasjoner		
Viktigste prioritering	Trygghet	Tillit
Ønsket om elevens beste	Anerkjennelse	Samspill
Gi tid til elever	Elevengasjement	Respekt
Forstå eleven	Lytte	Bruke elevenes innspill

Tema 3: Et behov for en kompetanseheving		
Stort ansvar	Livserfaring	Gi av seg selv
Evne til refleksjon	Forventninger	Positiv til fagpersoner
Bruker helsesykepleier	Erfaringsdeling	Utfordrende tematikk
Følelsesfokustert tilnærming	Kompetanseøkning	Lære av andre
Lærere har egne følelser	Oppdragerrolle	

