

Implementeringen av skoleprogrammet LINK og dens betydning for lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjonen

En kvalitativ studie om hvordan lærere opplever hvordan implementeringen av skoleprogrammet LINK kan påvirke lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjonen

GEORG SAUTOGLU

Masteroppgave i pedagogikk –
retning spesialpedagogikk

VEILEDER

Heidi Omdal

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Forord

Jeg er endelig ferdig! Å skrive masteroppgave har vært en reise. Arbeidet med denne oppgaven har vært veldig lærerikt, men har også vært veldig krevende. Men nå som jeg er ferdig, har det vært verdt det. Jeg kjenner på en stor glede og takknemlighet.

Først og fremst vil jeg takke RVTSSØR for muligheten til å kunne samarbeide om denne masteroppgaven. Jeg vil takke informantene som stilte frivillig opp til intervju og åpent delte sine tanker. Og til slutt vil jeg takke min veileder Heidi Omdal for konstruktive tilbakemeldinger og støtte gjennom denne prosessen.

Kristiansand, Juni, 2019

Georg Sautoglu

SAMMENDRAG

Denne oppgaven handler hvordan lærere opplever endringer i relasjoner etter bruk av det nye skoleprogrammet LINK (livsmestring i norske klasserom). Fokuset mitt på denne oppgaven har vært på lærer-elev relasjonen. Jeg ønsket å ta utgangspunkt i læreres opplevelse av dette og valgte derfor en kvalitativ tilnærming til temaet. Det ble gjort tre fokusgruppeintervjuer fra tre forskjellige skoler, og jeg brukte en intervjuguide som utgangspunkt for å få svar på følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere at implementeringen av LINK-programmet påvirker relasjonen mellom lærer og elev og elev – elev relasjonen?

Resultatene viser at flere lærere opplever en bedre relasjon til elevene etter bruk av skoleprogrammet LINK. Gjennom temaene man går gjennom i dette programmet blir det et større fokus på hvordan man skal samhandle med hverandre. Lærere bruker mer tid med elevene sine og prøver å forstå dem mer og kommunikasjonen har blitt bedre. Det viser seg også at lærere har lært å bruke noen nyttige verktøy gjennom LINK-timene som brukes med elevene. Videre kommer det frem at elev-elev relasjonen er blitt bedre da lærerne opplever en økt sosial kompetanse blant elevene som påvirker relasjonene positivt.

Hvordan lærere opplever effekten av skoleprogrammet har vært forskjellig fra lærer til lærer. De som har hatt en klar struktur og en plan på hvordan man skal komme gjennom alle temaene fra LINK har positive opplevelser med å få inn skoleprogrammet inn i timeplanen. Lærere som ikke hadde noe struktur opplevde at skoleprogrammet ble en tidspress for timeplanen og hadde ikke like godt utbytte med gjennomføringen av skoleprogrammet.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og formål.....	1
1.2 Oppgavens oppbygning	3
1.3 Skoleprogrammet LINK.....	3
1.3.1 En kort presentasjon	3
1.3.2 Alderstilpasset progresjon	4
1.4 Problemstilling og avgrensning	7
2.0 Teori.....	8
2.1 Kommunikasjon	8
2.1.1 Batesons kommunikasjonsteori	9
2.2 Relasjoner.....	10
2.2.1 Lærer-elev relasjonen	10
2.2.2 Hvordan relasjoner kommer til uttrykk i forskjellige lærerstiler	11
2.2.3 Banking time	14
2.2.4 Piantas teori om emosjonell støtte i interaksjoner.....	14
2.2.5 Wubbels interaksjonsmodell	15
2.2.6 Tillit.....	16
2.2.7 Anerkjennelse.....	17
2.3 Sosial kompetanse og jevnalderrelasjon.....	18
2.5 Implementering	20
2.5.1 Implementeringsteorien.....	20
2.5.2 Implementeringsdrivere i Fixsen mfl. (2005) sitt rammeverk for implementering	22
2.5.3 Barrierer ved implementering	24
3.0 Metode	25
3.1 Kvalitativ metode	25
3.1.1 Fenomenologisk perspektiv.....	26
3.2 Forskerens forforståelse	26
3.3 Fokusgruppeintervju.....	26
3.4 Utforming av intervjuguide	27
3.4.1 Semistrukturert intervju.....	28
3.5 Utvalg og rekruttering av informanter.....	28
3.6 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene.....	29
3.7 Vurdering av studiens datagrunnlag	30
3.7.1 Reliabilitet	30

3.7.2 Validitet	31
3.7.3 Generalisering	32
3.8 Forskningsetikk	32
3.9 Analyse.....	33
3.10 Mulige feilkilder.....	34
4.0 Presentasjon av funn og drøfting.....	36
4.1 Kommunikasjon og relasjon.....	36
4.1.1 Kommunikasjon og relasjon mellom lærer og elev	36
4.1.2 Kommunikasjon og relasjon mellom elevene	42
4.2 Implementering	46
4.2.1 Struktur og støtte	46
4.2.2 Verktøy fra LINK programmet	53
5.0 Oppsummering	58
Litteraturliste.....	61
Oversikt over vedlegg.....	64

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Først i innledningen vil jeg si noe om bakgrunnen for min masteroppgave. Jeg vil si noe om hvorfor akkurat tema relasjon har blitt så viktig for meg.

Jeg har hatt mange forskjellige lærere gjennom min skolegang og de fleste har vært gode lærere. Det har betydd mye for min motivasjon og glede på skolen med støttende lærere. Det har også mest sannsynlig bidratt til at jeg har valgt å studere videre. Jeg kjenner også andre som har hatt lærere som har betydd mye for deres utvikling som mennesker og elever. Jeg kjenner for eksempel til en elev som byttet skole fordi eleven opplevde læreren sin som mobbende. På bakgrunn av mine erfaringer med ulike lærere har min faglige interesse blitt vekket for hva det er som gjør at en lærer oppleves som støttende, hvordan en god lærer-elev relasjon utvikles og hvilke konsekvenser den har.

Barn og unge bruker i dag mye av sin tid i skolen, derfor er det viktig at skolen er en plass der elevene trives, opplever mestring og kan utvikle seg selv (Nordahl, 2012). I det siste har det blitt lagt mer vekt på lærer-elev-relasjonen i skolen. Når lærere mobber elevene sine, skjer det motsatte av å skape en god lærer-elev relasjon. Dessverre er det tall som viser at dette ikke er uvanlig i Norge. Elevundersøkelsen er en landsomfattende, nettbasert, anonym spørreundersøkelse, som blant annet spør om elever opplever å bli mobbet på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018). I Elevundersøkelsen for 2018 oppgir flere barn at de blir mobbet flere ganger i måneden av både voksne og barn. 1,6 prosent av elevene svarer at de blir mobbet av voksne på skolen to til tre ganger i måneden. Det viser seg også at mobbing skjer blant medelevene. 6,1 prosent svarer at de blir mobbet av medelever, to til tre ganger i måneden eller oftere (Wendelborg, 2019). De høye tallene fra elevundersøkelsen viser at det er behov i norsk skole for lærere og elever med en dypere forståelse for hvordan man kan skape en god relasjon i klasserommet.

Kunnskap om hvordan man kan skape gode relasjoner i klasserommet, er et viktig tema for lærere. Læreren har ansvar for at klassen skal fungere positivt, blant annet gjennom gode relasjoner til klassen sin (Nordahl, 2012). Hvordan relasjonen mellom læreren og andre elever er kan påvirke elevens relasjon med hverandre (Luckner & Pianta, 2011). Læreren er en viktig

rollemodell når det gjelder sosial samhandling i klassen. Elever legger merke til hvordan læreren forholder seg til andre elever og bruker læreren som eksempel for hvordan de selv kan tillate seg å oppføre seg overfor andre (Luckner & Pianta, 2011). Det er funnet bevis for hvis en lærer har en negativ, avvisende eller ignorerende væremåte overfor en elev, kan det bidra til at elevene avviser den samme eleven (Hughes, Cavell, & Wilson, 2001). Derfor er det en forutsetning at læreren er høflig, vennlig og respektfull med sine elever for at elevene skal behandle hverandre med respekt. En annen forskning fra 2016 undersøkt av Scandinavian Psychologist har et forskerteam fra Høgskolen i Sørøst-Norge sett nærmere på betydningen av en god lærer-elev relasjon. Deres hovedfunn er at når relasjonen er god, er det lavere risiko for at eleven dropper ut av skolen. Et annet funn er at når relasjonen er god får elever bedre selvfølelse og færre depressive symptomer. Sammenhenger går motsatt vei. En negativ relasjon mellom lærer og elev tyder på at det er en risiko for utvikling av psykiske problemer (Krane, Karlsson, Ness, Kim, 2016).

I skolen skal det legges det vekt på både det faglige og sosiale, men det kan virke som lærere og samfunnet gir mest oppmerksomhet til den faglige delen. Det er viktig å legge vekt på blant annet psykisk helse og det burde få større oppmerksomhet gjennom at det får en større og viktigere plass på elevenes timeplan. Siden barn og unge bruker mye tid av dagen på skolen blir det en riktig arena for å innføre et psykisk helsefag om hvordan man lærere å mestre livet. LINK (livsmestring i norske klasserom) er et undervisningsopplegg som handler om livsmestring og psykisk helse. LINK går gjennom mange forskjellige temaer. Et tema de går gjennom LINK er temaet kommunikasjon. Her går man gjennom hva som er god kommunikasjon og at god kommunikasjon er preget av åpenhet, vilje, trygghet, anerkjennelse av barnet og ikke kontrollere barnet. I innledningen til lærerne står det at lærerne skal snakke med barn og ikke til barn. Den går veldig inn på hvordan lærere skal snakke og oppføre seg med barn. På denne måten kan målsetningen i LINK kobles til arbeidet med hvordan man skaper gode lærer/elev relasjoner. Det er ikke bare lærere som får økt bevissthet i kommunikasjonen, men også elevene. Gjennom opplegget fra LINK har de rollespill hvor de for eksempel observerer hverandres kroppsspråk, lærer verbal og nonverbal kommunikasjon og diskuterer dette i samlingen (RVTSSØR, 2017).

1.2 Oppgavens oppbygning

Videre i dette kapitlet vil jeg presentere mer om skoleprogrammet LINK.

Kapittel 2 danner det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen.

kapittel 3 inneholder forskningsprosessen, metodevalg, prosessen rundt rekruttering av informanter og gjennomføring av fokusgruppeintervjuene.

Kapittel 4 inneholder en presentasjon av resultater og drøfting av funnene i lys av det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2

Kapittel 5 inneholder avsluttende refleksjoner knyttet til funnene i undersøkelsen og noen tanker jeg har om videre forskning.

1.3 Skoleprogrammet LINK

1.3.1 En kort presentasjon

LINK (livsmestring i norske klasserom) er et undervisningsprogram som handler om livsmestring og psykisk helse. Dette programmet Dette programmet er utviklet i samarbeid med lærere, helsesøstre og Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging. Programmet har et felles mål som kunnskapsløftet å forberede elevene på å møte livets utordringer, bygge selvfølelse, gi trygghet og bygge relasjoner. Disse elementene er viktig for livsmestring og psykisk helse. I LINK-timene går man gjennom mange seriøse temaer og fokus på å bygge de ressursene hver elev har. Det kan skape trygghet og da er det lettere å bygge relasjoner. For å få til disse bestemmelsene har man fått inn dette skoleprogrammet som skal omsette dette til praktisk arbeid i klasserommene. Lærerens rolle er å aktivisere elevene i timen for gode prosesser. Det skal ikke være noe klare fasitsvar i timen, og derfor skal læreren ikke være kunnskapsformidleren som vet svaret på alle aktuelle

spørsmål. Man skal sammen i timen lære av hverandre gjennom felles diskusjon og refleksjon (RVTSSØR, 2017).

1.3.2 Alderstilpasset progresjon

LINK er et opplegg som går fra barneskolen til ungdomsskolen, fra 1.10 klasse. Her deler man elevsamlingene i tre hovedgrupper, og hver gruppe består av ca. 10 elevsamlinger. Totalt er det 30 samlinger. De tre hovedgruppene er:

- Følelsseskolen
- Jeg og de andre
- På godt og vondt

I arbeidet med LINK trenger man ikke følge noe i bestemt rekkefølge. Ved å være bevisst i valget av samlinger gir dette størst utbytte. Det anbefales å begynne med samlinger fra følelsseskolen da disse vil være nyttige når man jobber med de andre samlingene. I mellomtrinnet jobbes det mer med «Følelsseskolen» og «Jeg og de andre». På bolken «På godt og vondt» jobber elevene med dette på ungdomsskolen.

Følelsseskolen har fokus på å kjenne til, forstå og akseptere sine egne følelser. De første samlingene gir en forklaring på hva som skjer i hjernen og hvordan følelser kan ta overhånd. Her lærer barn at hjernen kan trenes som en muskel og ved å bruke den aktivt blir den sterkere og sterkere

Jeg og de andre fokuserer på relasjonsbyggingen. Dette innebærer å styrke elevenes selvbilde, skape trygghet og god samhandling barn trenger for å fungere godt. Samlingene tar for seg følelser som elever kan oppleve som vanskelig og utfordrende i relasjon med andre. Her kommer det temaer som selvbilde, vennskap, roller og forventninger med mer. Det som står *På godt og vondt* er det fokus på utfordringer vi møter i livet som pubertet, seksualitet, smertetrykk og smertemestring. Det er temaer som representerer både det beste og det vanskeligste vi kan møte på i livene våre. Det skal settes ord på tabuer som blant annet selvmordstanker og selvskading. Målet her er at de unge skal vite sannheten om livet, da det er en god helseforebygging i å gjøre det. Lærerne må fremstille verden slik de unge opplever den i dag. (RVTSSØR, 2017).

Under kan du se ulike samlinger som blir gått gjennom fra 1-7 klasse. Jeg skal lenger nede forklare noen av temaene/verktøyene som kom mest frem i funnene fra lærere fra intervjuene.

Klassetrinn	Høst	Vår
1. klasse	En god venn Sinne	Glede Tristhet
2. klasse	Konflikt Å være utenfor	Selvtillit Tabu og hemmeligheter
3. klasse	Kommunikasjon Hemmeligheter Mot	Sinne Misunnelse Nysgjerrighet
4. klasse	Den tredelte hjernen Redsel Medfølelse Selvbilde	Toleransevinduet Stress Fremtid Tristhet
Klassetrinn	Høst	Vår
5. klasse	Følelser Vennskap Den tredelte hjernen Glede	Sinne Redsel Selvbilde Nysgjerrighet
6. klasse	Toleransevinduet Stress Selvtillit Tristhet	Roller og forventninger Medfølelse Misunnelse Kommunikasjon
7. klasse	Mot Konflikt Tabu og hemmeligheter Skam	Stress Fremtid Pubertet Fortsatt leken?

(RVTSSØR, 2017)

To av oppleggene elevene går gjennom i LINK timene er toleransevinduet og den tredelte hjernen. Disse verktøyene beskriver hvordan sanser, følelser og fornuft virker sammen. Ved å bruke disse verktøyene i møtet med barn og unge gir man dem en forståelse av hva som skjer i hjernen og hvorfor man reagerer som man gjør (RVTSSØR, 2017).

Toleransevinduet ble utviklet av Daniel Siegel i 1999 og er en teoretisk modell som brukes for forståelse og hjelp for plager etter traumatiske hendelser. Den handler om å være passe aktivert følelsesmessig. Når man er innenfor sitt toleransevindu innebærer dette at man fungerer normalt emosjonelt. I denne tilstanden har vi forutsetninger for å lære og fungere fornuftig. Når man derimot er over eller under sitt toleransevindu er vi ikke i stand til det.

I denne tilstanden kan man oppleve uro, aggresjon, nummenhet, følelsen av å være død osv.

Vi klarer ikke tenke fornuftig og klarer ikke ivareta oss selv på en god måte.

Lærere i LINK timen tegner et vindu for å forklare dette. Når man kan se ut av vinduet og se alt jeg har lært som er klokt og lurt. Hjernen fungerer som en datamaskin. Når man opplever noe utrygt vil hjernen varsle deg, så kommer følelsen ekstra sterkt. For eksempel at man går mer forsiktig når det er glatt ute. Følelsen kan også komme etter noen har smelt en dør, eller noen har snakket med høy stemme, kjeftet, eller sett på oss med et stygt blick. Når vi har opplevd det noen ganger, så vil dette lagres i programmet. Så hver gang vi for eksempel opplever en smelt dør blir programmet satt i gang. Når programmet blir veldig aktivt kan man føle frykt og vi ser ikke lenger ut av vinduet. Når man ikke kan se ut av vinduet kan man ikke se alle de lure tingene jeg kunne ha gjort og alt jeg har lært. I denne tilstanden tenker man ikke klart og ser bare veggen. Alt er håpløst og ingenting nytter.

Gjennom dette temaet lærer man at dersom en elev eller lærer skriker eller kjefter, så betyr det ikke at de er slemme, men fordi at programmet i hjernen beskytter oss fra fare. Men dette kan opplæres og vi kan øve oss på å være i vinduet. Vi kan øve på å forstå hva som skjer når det klikker for en slik at man kan reagere annerledes enn å bli sur. Barn og unge trenger å trene på å hjelpe seg selv og hverandre til å utvide sin tåleevne, å utvide sine toleransevinduer (RVTSSØR, 2017).

Den tredelte hjernen er en modell som ble lansert av den amerikanske nevrologen Paul MacLean på 1960-tallet. Den forklarer hvordan tre ulike nivåer i hjernen samhandler. Av og til kan det klikke for noen og da er det greit å vite hva som skjer. For det første har vi ikke en hjerne, vi har tre hjerner som består av sansehjernen, følelseshjernen og tenkehjernen.

Forskjellen på de tre kan være viktig å vite om. Delene har ulike funksjoner og forskjellige måter å reagere på, og for at hjernen skal fungere godt. Noen ganger samarbeider den tredelte hjernen bra, og andre ganger ikke. Modellen fra den ”den tredelte hjerne” viser oss at våre følelser og kroppslige reaksjoner er en naturlig del av vår biologi. Den lærer oss også at for å regulere de dypere hjernenivåene i oss selv er ikke gjennom ”kontroll”, men gjennom kommunikasjon og samarbeid (RVTSSØR, 2017).

1.4 Problemstilling og avgrensning

I LINK timene jobber lærer og elev sammen på en annen måte enn i andre timer. Det kan derfor være interessant å se om denne måten å være sammen på påvirker relasjonen.

Hovedfokuset i denne oppgaven er lærer-elev relasjoner, men informantene snakket også noe om elevene imellom. Dermed endte jeg med denne problemstillingen:

Hvordan opplever lærere at implementeringen av LINK-programmet påvirker relasjonen mellom lærer og elev og elev – elev relasjonen?

2.0 Teori

2.1 Kommunikasjon

Begrepet ”kommunikasjon” kommer av det latinske ordet *communicare*, som betyr å gjøre noe felles, ha en forbindelse med eller delaktiggjøre en annen (Eide & Eide, 2010).

Kommunikasjon kan defineres på mange ulike måter. Kaufmann og Kaufmann (2009) sier at kommunikasjon er: «*Den prosessen der en person, gruppe eller organisasjon (sender) overfører informasjon til en annen person, gruppe eller organisasjon (mottaker) og der mottaker(ne) får en viss forståelse av budskapet*» (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 275).

Hvordan en mottaker oppfatter og forstår et budskap kan være forskjellig fra person til person. Her kan det oppstå feiltolkning av senderens budskap. I en kommunikasjonsprosess er det derfor viktig at den som mottar budskapet forstår det som kommer frem (Jensen & Ulleberg, 2018). Ifølge Eide & Eide (2010) kan man skille ut 2 hovedgrupper av ferdigheter i kommunikasjon, det er verbal og nonverbal kommunikasjon.

I verbal kommunikasjon skiller vi mellom toveis og enveiskommunikasjon. Det som kjennetegner en toveiskommunikasjon, er en aktiv sender og mottaker. Fordelen er at man kan gjøre opp for misforståelser og komme til en felles forståelse. Enveiskommunikasjon kjennetegnes ved at man har en aktiv sender og en passiv mottaker. Her kan man nå ut til mange på kort tid, men det kan føre til at budskapet ikke blir forstått (Eide & Eide, 2010).

Nonverbal kommunikasjon viser til kommunikasjon uten lyd. Det kan være kroppsspråk, blikk, ansiktsuttrykk og hvordan man bruker stemmen. De nonverbale uttrykksformene avslører ofte ens spontane reaksjoner, uten at man er bevisst på det.

Denne måten å kommunisere på anvender hjelperen gjennom hele prosessen av kommunikasjonen. Dette forteller noe om begge parter i en dialog og relasjonene mellom dem (Eide & Eide, 2010).

For å skape gode relasjoner med hverandre er kommunikasjon et viktig verktøy å bruke med andre mennesker. Begrepene relasjon og kommunikasjon er sentrale begreper som går inn i og påvirker hverandre. Uten kommunikasjon vil det altså være vanskelig å skape relasjoner.

Man må aktivt bruke kommunikasjon for å bygge relasjoner (Nordahl, 2010). Som lærer er det viktig å tenke over hvordan man kommuniserer med elevene sine, for eksempel vite hvordan elevene mottar budskapet, og hvordan få til en bedre kommunikasjon med elevene (Lassen & Breilid, 2010). Gode relasjoner og et godt fellesskap i klassen er en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere (Ogden, 2012).

2.1.1 Batesons kommunikasjonsteori

Systemteoretikeren Gregory Bateson retter fokuset på kommunikasjon innen et relasjonsperspektiv. Han mener at kommunikasjon handler om våre forhold til andre mennesker. Kommunikasjonen følger et sirkulært forståelsesprinsipp, det vil si at den enkelte påvirker og blir påvirket i enhver relasjon. Bateson sier vi kommuniserer på ulike nivåer hele tiden, og det er umulig å ikke kommunisere. Vi sender budskap blant annet gjennom innhold, kroppsspråk, ikke-kommunikasjon eller holdninger i ulike kontekster (Bateson, 1972).

Denne kommunikasjonsteorien er rettet mot den kommunikasjonen som forekommer mellom mennesker. Batesons hovedinteresser er det som ligger i ordene – eller i dem – over dem – og under dem – og ikke minst det som kommuniseres utenfor språket (Jensen & Ulleberg, 2019). Begreper som står sentralt i denne teorien er metakommunikasjon, kontekst, sirkularitet og relasjoner.

Metakommunikasjon handler om budskapet om budskapet. Vi kommuniserer alltid på flere nivåer. Kommunikasjon er ikke bare ord og innhold, men summen av alt vi sier med kropp, blick og stemme. Derfor må vi være bevisst alle former for verbal og ikke-verbal kommunikasjon i en relasjon. Metakommunikasjon blir en sentral side ved all kommunikasjon, siden vi kommuniserer på flere måter og på flere nivåer samtidig (Jensen & Ulleberg, 2019).

Kontekst er den psykologiske forståelsesrammen for å forstå situasjoner, handlinger og mening. Man sier for eksempel i «skolekonteksten» og understreker hvilken betydning denne forståelsesrammen kan ha for hvilken mening vi gir fenomener, situasjoner og erfaringer som opptrer i denne konteksten. Hvordan vi tyder informasjon som ord og atferd, markerer en kontekst og avgjør hvordan vi forholder oss i gitte situasjoner. Mennesker vil alltid tolke og prøve å skape mening i det vi ser og erfarer (Jensen & Ulleberg, 2019).

Bateson snakker om sirkularitet i kommunikasjonen. Han mener mennesket har tendenser til å tenke lineært hvor fokuset rettes mot årsak og virkning. Hvis vi ser sammenhengen med «sirkulære briller», kan vi se at det andre like gjerne kan være årsaken til det første. Det vil si at årsakene forklares ut fra den helheten interaksjonen foregår i da mennesker kan ha ulike oppfattelser av virkeligheten (Jensen & Ulleberg, 2019).

Relasjon i Batesons kommunikasjonsteori er forholdet eller kontakten mellom to eller flere personer. Man skal ta vare på relasjonen da denne kommer først. Hvis to personer krangler, så skal kommunikasjonen rettes mot selve forholdet, istedenfor å beskrive den andre som aggressiv. Det er relasjonen som er preget av aggresjon (Jensen & Ulleberg, 2019).

Kommunikasjon er et av temaene som elevene går gjennom i LINK-timene og hvordan man kommuniserer med hverandre kan bidra til relasjonsbygging blant lærer-elev og elev-elev.

2.2 Relasjoner

Ifølge Nordahl er relasjon hva slags inntrykk eller oppfatning du har av andre mennesker. Dette innebærer hva andre mennesker betyr for deg (Nordahl, 2012). Med dette mener han at relasjoner vil være påvirket av hvilke oppfatninger man har til hverandre, hvordan man forholder seg til hverandre og hva man betyr for hverandre. For å få til en god relasjon handler om å være et godt menneske og at samspillet og kommunikasjonen med andre fungerer godt.

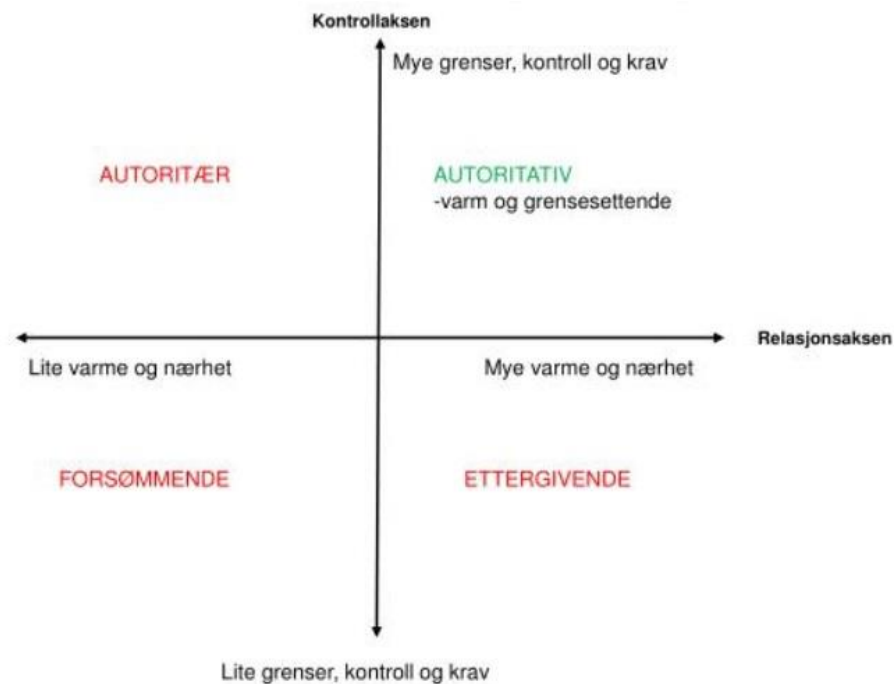
2.2.1 Lærer-elev relasjonen

Lærer-elev relasjonen har ifølge Nordahl (2012) ikke vært et prioritert område i pedagogikken, men har de siste årene fått et større oppmerksomhet i skolepolitikken og pedagogisk forskning de siste årene. I følge Skaalvik og Skaalvik (2018) har lærer-elev relasjonen en stor betydning for elevenes trivsel, motivasjon og læring. Å arbeide meg å utvikle lærer-elev relasjonen vil også fungere som en beskyttende faktor for utvikling av sosioemosjonelle vansker (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

Det å bygge relasjoner er en sentral oppgave for en lærer som skal være profesjonell i læreryrket sitt. Ifølge Bø og Helle (2003) innebærer det å være profesjonell å ha en god relasjonskompetanse. Videre beskriver de relasjonskompetanse som evnen til å etablere, utvikle og vedlikeholde de relasjonene vi befinner oss i. Nordahl mfl. (2005) mener også at det er sentralt for lærere å ha kompetanse i hvordan man skaper en god lærer-elev-relasjon. For å skape en god relasjon må læreren kunne skape tillit, anerkjennelse og verdsetting, og læreren må se den enkelte elev og være i posisjon til eleven. Relasjonskompetansen til læreren er med på å påvirke lærer-elev relasjonen. En lærer som er relasjonskompetent ser elevene som aktør i eget liv og viser respekt overfor dem (Nordahl mfl. 2005). Den samlede yrkeskompetansen til læreren inneholder både den faglige og relasjonskompetansen. Dette innebærer at læreren ikke kun kan være sterk på det faglige, men læreren må også ha en god samhandling med de elevene han/hun jobber samme med (Drugli, 2012). Det er videre viktig at læreren får kjennskap til eleven og elevens behov for å skape et positivt forhold seg imellom (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

2.2.2 Hvordan relasjoner kommer til uttrykk i forskjellige lærerstiler

Baumrind (1991) er en utviklingspsykolog som har forsket på hvordan forskjellige typer å oppdra barn på kan påvirke deres psykologiske og skolefaglige utvikling. Han utviklet videre en oppdragelsesmodell som var ment for foreldre. Internasjonalt ble dette en innflytelsesrik modell som skulle vise sammenhengen mellom forskjellige oppdragelsesstiler og dens konsekvenser for barn (Nordahl, 2012). Oppdragelsesstilene kan illustreres ved hjelp av en modell, der den ene akse er kontroll og den andre relasjon. Baumrind setter oppdragelse i to dimensjoner: relasjon/varme og kontroll/grensesetting. Disse fasene står i dynamiskforhold til hverandre og er alltid i samhold. Dette samholdet påvirkes av kontekst/situasjon. Når disse dimensjonene blir satt sammen får man fire foreldrestiler: autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende. Modellen under viser de ulike oppdragerstilene til Baumrind (1991).



(Baumrind 1991)

1. Autoritativ voksenstil

Den autoritative voksenstilen kjennetegnes ved å være forståelsesfulle samtidig som de setter krav og klare grenser. De ønsker at barnet skal bli trygge på seg selv, samarbeidsvillig og selvregulerende (Baurmind,1991). Ved å utføre denne oppdragelsen kan de voksne påvirke utviklingen av barns kompetanse og atferd (Nordahl, 2012). Barn som kom fra autoritative hjem viste høy selvkontroll, gode sosiale ferdigheter, samarbeidsvillighet og de var prestasjonsorienterte. Denne oppdragelsen har en god balanse som viser omsorg, varme og har en passende grensesetting. Voksenrollen handler om at den voksne er støttende og i nære relasjoner til barn, men samtidig setter tydelige krav (Baurmind,1991).

2. Autoritær voksenstil

Den autoritære voksenstilen krever og er opptatt av at beskjeder skal følges uten forklaring. Fokus er på lydighet, har klare regler og konsekvenser dersom reglene blir brutt. Rutiner, regler og lydighet er bra, men med denne oppdragelsen kan barn bli mer aggressive, ved at de føler seg undertrykt, har manglende støtte og varme (Baurmind,1991). På den måten kan det være en risikofaktor for utvikling av utfordrende atferd. En autoritær lærer kan oppleve ro og disiplin i klassen, men elevene trives ikke nødvendig. Ved at læreren ikke viser varme og bruker maktstrategier, blir det mer et spørsmål om frykt for læreren, framfor respekt (Nordahl,2012).

3. Ettergivende voksenstil

Ettergivende voksenstil har stor grad av relasjonsbygging. De er mer forståelsesfulle, varme og omsorgsfulle. De stiller lave krav til barna, er forsiktige og unngår konfrontasjoner med barna. Graden av kontroll er lav og barn kan fort bli aggressive når den voksne prøver å håndheve regler. Det blir vanskelig for den voksne uten kontroll å forme og påvirke barnet i ønsket retning. Det viser seg også at barn som har blitt oppdratt fra ettergivende foreldre ofte hadde lav selvkontroll og selvtillit (Baumrind, 1991). Barn som har vokst opp i ettergivende hjem kan også få kommunikasjonsvansker og det kan oppstå problemer mellom barnehage og hjemmet. Denne oppdragelsesstilen kan være god på å skape relasjoner, men vil få problemer i møte med krevende elever på grunn av manglende kontroll (Roland & Størknes, 2012). I skolen vil et klasserom med ettergivende lærere føre til at elever kan føle seg utrygge på grunn av manglende regler og struktur. Noen elever vil også prøve å utnytte situasjonen (Nordahl, 2012).

4. Forsømmende voksenstil

Denne voksenstilen hverken krever, støtter, responderer eller er strukturerte. De har lite kontroll og lav grad av varme til barnet. Dette er uengasjerte voksne som ikke viser interesse og det er ingen struktur eller grenser. Denne måten å oppdra et barn på kan føre til omsorgssvikt. Det viser seg også at barn som kom fra slike hjem viste dårligst resultater og negativ utvikling i form av lav selvfølelse, høyt aggresjonsnivå og impulsiv atferd (Baumrind, 1991).

Denne oppdragelsesstilen ble etter hvert overført til lærerstil i barnehage og skole.

De forskjellige lærerstilene kan gi en positiv eller negativ relasjon mellom lærer og elev. For mye makt vil skape frykt hos elevene, mens for lite kontroll vil skape en usikkerhet. Dette vil skape en negativ lærer-elev relasjon da det er preget av lite varme, kontroll og omsorg som gjør at eleven ikke føler seg sett eller viktig. Den ettergivende og forsømmende voksenstilen gir et ujevnt forhold mellom varme og kontroll. Dette påvirker også lærer-elev relasjonen negativt. Den autoritative lærerstilen er preget av både mye varme og kontroll og denne lærerstilen vil være med på å skape en positiv lærer-elev relasjon (Nordahl, 2012).

I følge Baumrind (1991) har barn med autoritative foreldre de beste resultatene på skolen faglig og sosialt. Tidligere forskning viser at en autoritativ klasseledelse har en god effekt i skolen faglig og sosialt, og fremmes positiv atferd hos elevene (Nordahl, 2012).

2.2.3 Banking time

Pianta (1999) bruker begrepet «banking time», som vil si kvalitetstid og som er et sentralt begrep med relasjonsbygging. Han sier at en lærer må bruke mer tid med hvert enkeltelev fordi det kan føre til relasjonsbygging. Denne tiden brukes til å bygge positive relasjoner til eleven. Tanken bak «banking time» er at læreren skal bruke tid og gjøre noe gøy sammen med eleven i ca. 10 minutter med elevens premisser. Ved å investere i relasjonsbygging kan det dra nytte av at man lettere løser konflikter og uenigheter uten at relasjonen mellom lærer og elev blir ødelagt Pianta (1999).

Når læreren setter av tid til å bygge relasjoner med enkeltelever i disse situasjonene kan det overføres til andre kontekster, for eksempel undervisningssituasjon. Tidligere skrev jeg om den autoritative lærerstil som hadde best resultater med relasjonsbyggingen. «Banking time» har en klar sammenheng med aksene i det autoritative perspektivet. Å investere tid med elevene på denne måten er en måte for å klatre opp på relasjonsaksen. Når læreren får bedre relasjon med elevene vil det være lettere for eleven å respektere regler du setter og går høyt på kontrollaksen.

2.2.4 Piantas teori om emosjonell støtte i interaksjoner

Et sentralt begrep i Piantas teori er emosjonell støtte som handler om interaksjon mellom en lærer og elev. Det handler om hvordan læreren i et klasserom klarer å få til et godt klassemiljø i form av støtte og omsorg. Emosjonell støtte fra en lærer vil si at læreren bryr seg om elevene, setter pris på dem og har tro på dem. Det er tre dimensjoner i teorien til Pianta; 1) positivt klima, 2) lærersensitivitet og 3) ta hensyn til elevenes perspektiver (Pianta,1999).

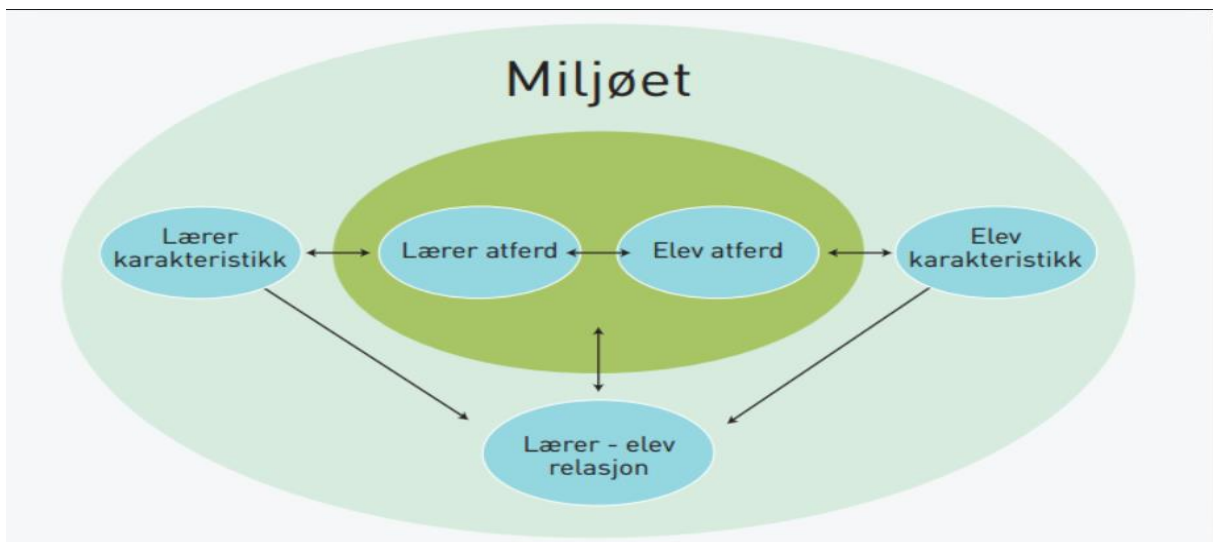
I et klasserom med et positivt klima handler det om at læreren skal ha en fysisk nærhet til elevene, ha positive samtaler, kommentarer og vise respekt for deres elever. Læreren er varm og støttende, og er interessert i elevenes hverdag. Det skal klart komme frem lærerens forventinger til elevene, og miljøet skal være preget av glede og entusiasme. (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003).

Lærersensitivitet handler om at lærere skal være oppmerksom når det gjelder signaler fra elevene. Dette innebærer å sjekke ut utfordringer, gi positive tilbakemeldinger til elevene, tilpasse tempoet i opplæringen og være bevisst på at elevene har det bra. Når læreren er sensitiv er det større sannsynlighet at elevene trives i klassen, de opplever å bli sett og vil søke støtte og veiledning ved behov (Pianta mfl. 2003).

Den siste dimensjonen sier noe om i hvilken grad lærerne tar hensyn til elevenes perspektiver som dreier seg om å vise fleksibilitet, legge vekt på elevenes interesser, motivasjon, høre på elevenes ideer, koble innholdet til deres livsverden og skape elevsamarbeid (Pianta mfl. 2003).

2.2.5 Wubbels interaksjonsmodell

Wubbels mfl. (2015) snakker om interaksjoner i utvikling av relasjon. Interaksjoner kan allerede skje ved første møtet mellom lærer og elev. Lærer-elevrelasjoner kan forstås som det mellommenneskelige, hva lærer og elev vektlegger i interaksjoner med hverandre.



(Wubbels mfl. 2015)

Modellen forteller oss at interaksjonene kan ses på som gode byggesteiner i arbeidet med relasjonsbygging og den viser samspillet mellom lærer og elev i interaksjonene. Wubbels trekker frem begrepet sirkularitet. Alle de som inngår i interaksjonen påvirker hverandre, for eksempel læreren påvirker eleven som igjen påvirker læreren. For å ivareta sirkulariteten må

vi lete etter forståelse som kan gi nye handlingsalternativer, og åpne for kreative løsninger når samspillet låser seg. Hvis en elev bråker i klassen og blir møtt av en lærer som kjefter vil det stimulere mer av holdningen til eleven. Det samme hvis en lærer er veldig streng ovenfor en klasse og er opptatt av kontroll, kan læreren oppleve et motspill fra elevene. Kvaliteten i relasjonen som disse interaksjonene har skapt vil igjen legge føringer for den neste interaksjonen (Wubbels mfl. 2015).

Spørsmålet blir da hvordan læreren skal utvikle kvalitet i interaksjonen med elevene sine? Her er det viktig at læreren møter elevene på et emosjonelt nivå noe som kan gi kvalitet i en relasjon. Wubbels mfl. (2015) sier videre at det er to nivå man må lære å forholde seg til; lærerens relasjon med den enkelte elev og lærerens relasjon til klassen som helhet. Vi må fokusere på begge nivåene i arbeidet med å bygge relasjoner. Individuell relasjonsbygging kan være med på å skape nærhet og det kollektive relasjonsarbeidet kan bidra til å treffe flere elever på en gang.

2.2.6 Tillit

Det er mange måter å definere begrepet tillit og man har ikke i faglitteraturen blitt enig om en felles betegnelse for hva tillit er. I stedet defineres tillit ut fra den sammenhengen som det diskuteres og praktiseres innenfor (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2011). Spurkeland (2011) definerer tillitt slik: «*Tillit er en kompleks dimensjon av både følelser, holdninger og ferdigheter.*» (Spurkeland, 2011, s. 71).

For å skape gode relasjoner mellom to parter er tillit et viktig begrep som er nødvendig mellom to personer (Eide mfl. 2011). Spurkeland (2011) sier videre at tillit er en subjektiv opplevelse og at det derfor ikke trenger å være gjensidig. Nordahl (2010) hevder at begrepet står sentralt i litteraturen om lærer-elev relasjon. «*De som har en god relasjon til hverandre, vil oftest ha gjensidig tillit til hverandre også.*» (Nordahl, 2010, s. 139). Overland (2007) poengterer også at tillit er en betingelse for en god lærer-elev relasjon og for at undervisningen skal fungere. Tillit er noe man må skape over tid mellom lærer og elev, men det er også noe som fort kan ødelegges (Overland, 2007).

Tillit svinger i relasjonen, og den må vedlikeholdes, og bygges gjennom kompetanse, forutsigbarhet, lojalitet og ærlighet. Det viktigste en lærer kan gjøre er å støtte elevene sine, ha tro på dem og vise varme med å bry seg om dem. Det er viktig at læreren og elevene blir kjent med hverandre, som betyr at læreren må «by på seg selv» i samspill med elevene. Relasjonsetableringen skjer når en gjør noe annet sammen enn det faglige (Drugli, 2012).

2.2.7 Anerkjennelse

Drugli (2012) mener anerkjennelse er et sentralt begrep når det kommer til å skape gode lærer-elev relasjoner. Anerkjennelse vil si at det er et likeverdig forhold mellom lærer og elev i relasjonen. Ifølge Schibbye (2012) innebærer dette en opplevelse av å bli sett og hørt av lærer gir eleven økt mulighet for læring, og lærer opplever økt forståelse av eleven. Videre mener han at en anerkjennende lærer er en lærer som forstår, lytter og aksepterende til elevene sine.

Å lytte handler mer enn å bare høre på ordene som blir sagt. For å kunne lytte må man være tilstede. Man må være fokusert, konsentrert og være levende i situasjonen. Når man lytter skal man være stille å vente, og gi den andre tid til å uttrykke seg og snakke ferdig. Når en lærer forstår barnet betyr det at lærer er mottakelig og viser interesse for barnet og dets perspektiv. Forståelse er et annet viktig begrep i anerkjennelse. Det handler om å forstå den andres opplevelsesverden og være nysgjerrig på hvordan den andre opplever verden. Aksept handler om å ikke dømme den andres opplevelser. Man skal verdsette og bry seg om den andres følelser og meninger (Schibbye 2012).

I en samtale mellom lærer og elev kan eleven oppleve å bli sett av læreren. Derfor bør lærere anerkjenne elevene sine i samtalene med dem. Det er viktig at lærere vet at de har en påvirkning på elevene og tenker over måten de oppfører seg på med elevene (Drugli, 2012). Hattie (2009) påpeker at det er viktig å vise elevene respekt for å etablere gode relasjoner. Det å bli sett og verdsatt er den sterkeste anerkjennelsen man kan få (Hattie, 2009).

2.3 Sosial kompetanse og jevnalderrelasjon

Ogden (2009) viser til at sosial kompetanse i likhet med andre psykologiske begreper er vanskelig å definere på en entydig måte. I litteraturen blir sosial kompetanse nå ofte beskrevet gjennom ferdigheter og utøvelse. Ogden (2009) definerer sosial kompetanse på følgende måte: «*Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap*» (Ogden, 2009, s.207).

Nordahl (2002) sier at sosial kompetanse dreier seg om å kunne tilpasse seg til ulike sosiale miljøer, og er knyttet til de kunnskaper, ferdigheter og holdninger man velger å benytte seg av for å mestre de ulike miljøene. Sosial kompetanse gjør barn i stand til å samarbeide, fungere sammen med andre mennesker og bidrar til at barn kan utøve en atferd som ikke skader andre eller seg selv. Sosial kompetanse er ikke noe man er født med, men det utvikles gjennom hele livet i samhandling med andre mennesker.

Utdanningsdirektoratet (2016) viser til en inndeling i fem ulike dimensjoner som kan være nyttige brukt i skolesammenheng. Dette er empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. De fem følgende ferdighetsdimensjonene utgjør de viktigste faktorene av de sosiale ferdigheter som trengs for å omgås andre i sosiale situasjoner, og er således indikatorer på sosial kompetanse.

Empati er evnen en har til å leve inn i andres situasjon. Det handler om å se situasjoner fra andres synsvinkel og ha forståelse for andres følelser, tanker og perspektiver. Empati krever oppmerksomhet og lytting som gjør at man kan tolke ulike sosiale signaler. Empati består av en kognitiv del (å kunne se ting fra en annens synspunkt), og en emosjonell komponent (å leve seg inn i en annens situasjon). Eksempler på barns empati i praksis kan være når de trøster andre barn og lytter til deres problemer. Dermed er empati en del av etableringen av nære relasjoner og vennskap (Utdanningsdirektoratet 2016, Ogden 2009).

Selvhevdelse handler om å hevde egne meninger og rettigheter på en positiv måte. Det innebærer at man klarer å gi uttrykk for egne behov og meninger og gjør seg forstått av andre. Selvhevdende elever kan si fra hvis regler virker urettferdige, eller de mener læreren er

urimelig. Kort sagt handler det om å uttrykke uavhengighet, samt å ta sosial kontakt.

Selvhevdende barn har lettere for å ta kontakt med jevnaldrende og voksne

(Utdanningsdirektoratet 2016, Ogden 2009).

Selvkontroll er en ferdighet som balanserer forholdet mellom atferd og følelser. Det betyr å ha evne til å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Hvis man opplever frustrasjon, motgang eller konflikter kommer evnen til selvkontroll frem i måten man reagerer på. I sånne situasjoner vil det være aktuelt med denne ferdigheten (Utdanningsdirektoratet 2016, Ogden 2009).

Ansvarlighet handler om å gjøre oppgaver på en ansvarsfull måte og vise respekt for egne og andres eiendeler. Dette innebærer å kunne spørre voksne om hjelp, si ifra om negative episoder til rette vedkommende, avvise forslag som er ufornuftige og be om å bruke andres eiendeler osv. For å få til dette er det viktig å ha tillit til barnet, og redusere regler og kontroll overfor barnet. Barn som må forholde seg til regler og som er preget av kontroll vil ikke utvikle evnen til å vise ansvarlighet på en tilfredsstillende måte (Utdanningsdirektoratet 2016, Ogden 2009).

***Samarbeidsferdigheter** handler om å hjelpe hverandre, dele og følge beskjeder og regler. Det handler også om å kunne gå over til andre aktiviteter uten å protestere. Samarbeidsferdigheter innebærer evnen til å kunne samarbeide barn med barn og barn med voksne. Denne ferdigheten øves i samarbeidssituasjoner der begge parter må bidra med sin kompetanse. Manglende samarbeid er det vanligste problemet når barn har et konfliktfylt samspill med voksne (Utdanningsdirektoratet 2016, Ogden 2009).*

Jevnaldersrelasjon

Med jevnaldersrelasjon refererer Frønes (2006) til sosial interaksjon med andre på omtrent samme alder eller i samme alderskategori. Videre sier han at jevnaldersrelasjon skiller seg fra voksen-barnrelasjon som er preget av ulikt maktbalanse, hvor det er den voksne som styrer relasjonen. I en jevnaldersrelasjon er kjennetegnet en opplevelse av likhet, noe som skaper grunnlaget for en opplevelse av felleskap (Frønes, 2006). Relasjoner mellom elever kan bety mye for den enkelte elev. Resultater fra Nordahls (2000) undersøkelse viser seg at barn som har gode relasjoner til sine jevnaldrende, opplever høy trivsel på skolen, og ga uttrykk for god

støtte av sine lærere. Samhandling med andre barn og unge på skolen gir også mulighet til å utvikle den sosiale kompetansen.

Barnas sosiale kompetanse er viktig for hvordan de klarer å skape relasjoner med jevnaldrende og hvem de etablerer relasjoner til (Utdanningsdirektoratet, 2018). Forskning viser at barns evne til å etablere vennskap i stor grad henger sammen med den sosiale kompetansen deres (Utdanningsdirektoratet, 2018). Barn trenger jevnaldrende venner og kontakten med andre barn fyller dem med viktige funksjoner. Vennskap gir blant annet anledning til å lære sosiale ferdigheter. Det gir også mulighet for sosial sammenlikning og dermed grunnlag for utvikling av egen identitet og styrking av selvfølelse (Bø, 2000). Utvikling av sosial kompetanse foregår ofte gjennom å øve på sosiale ferdigheter.

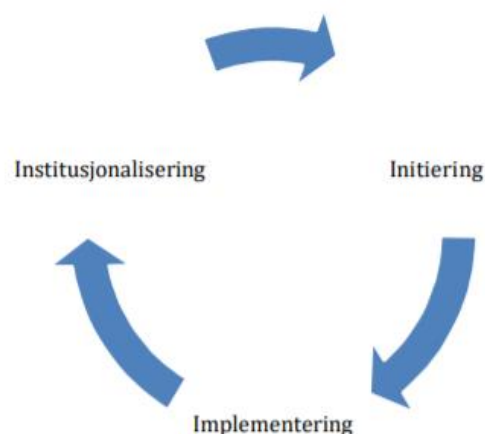
Andre faktorer som har betydning for relasjon mellom elevene er lærerens relasjoner til elevene (Spurkeland, 2011). Elevene ser ofte på hvordan lærerens relasjon til en elev er før de bestemmer seg for hva slags relasjon de vil ha til eleven selv. Hvis læreren har en dårlig relasjon til elev er det større sannsynlighet for at de selv får en dårlig relasjon til samme elev (Drugli, 2012).

2.5 Implementering

Fullan (2007, s. 84) definerer implementering som: ” *prosessen ved å sette et program, en idé eller en aktivitet eller struktur ut i praksis, hvor ideen er ny for de som er forventet å ta det i bruk*».

2.5.1 Implementeringsteorien

Fullan (2007) beskriver endringsarbeidet i skolen gjennom tre faser med begrepene: initiering, implementering og institusjonalisering. Hvis disse faktorene sammen støtter arbeidet med implementeringen er det større sannsynlighet for at det blir en endring.



Figur nr. 1. En modell av hovedfaser i endringsprosessen basert på Fullan (2007) sin teori.

Initieringsfasen

Initiering er alt skolen gjør før de bestemmer seg for å sette i gang med den nye intervensjonen. Denne fasen fører til at det er en erkjennelse av det er behov for endring. Dette er en forberedelsesfase hvor man kartlegger behov og valg av intervensjon. Initierringen er en viktig fase som er starten på en utviklingsprosess. Initierringsfasen er viktig fordi det ligger noen forutsetninger for en vellykket implementering. I denne fasen er planlegging og klargjøring som er det mest sentrale.

Ledelsen skal i oppstarten av dette arbeidet sette av ressurser og lage en plan for veien videre. De skal også beskrive rollene hos de ansatte og kjernekomponentene i det endringsprosjektet som er valgt (Fullan, 2007).

Implementeringsfasen

Denne fasen er en periode med kontinuerlig arbeid over tid. I denne fasen skal ideene gå over til handlinger. Dette er den mest krevende og avgjørende fasen av implementeringsprosessen, og er den mest avgjørende for en vellykket implementering. Her skal alle ideer, tanker og nye kunnskap settes ut i arbeid. Her er det viktig også å jobbe med skolekulturen for å oppnå ønskede resultater. Dette innebærer en kultur der lærere

samarbeider sammen, diskuterer og jobber mot et felles mål. Her skal man trene opp lærerne med opplæring og gjøre dem klare for prosessen (Fullan, 2007).

Fullan (2007) sier denne prosessen som tar tid og kan ta fra 3-5 år for at en endring skal bli implementert. For å få til ønsket resultater må det et godt samarbeid til for å oppnå ønsket resultater over tid og at det derfor krever en støttende ledelse som har evnen til å administrere utviklingsarbeidet (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005).

Institusjonaliseringsfasen

Institusjonalisering vil si at man må se på implementering som en prosess over tid. Denne fasen blir også kaldt for videreføringsfasen, og vil si at endringene er blitt en del av organisasjonen. En viktig fase i denne fasen er evaluering. Det må brukes tid til å se på hva man har gjort, oppnådd, og hva som kan gjøres bedre. Det skal legges til rette for læring og kompetanseutvikling blant personalet i tillegg til opplæring av nyansatte.

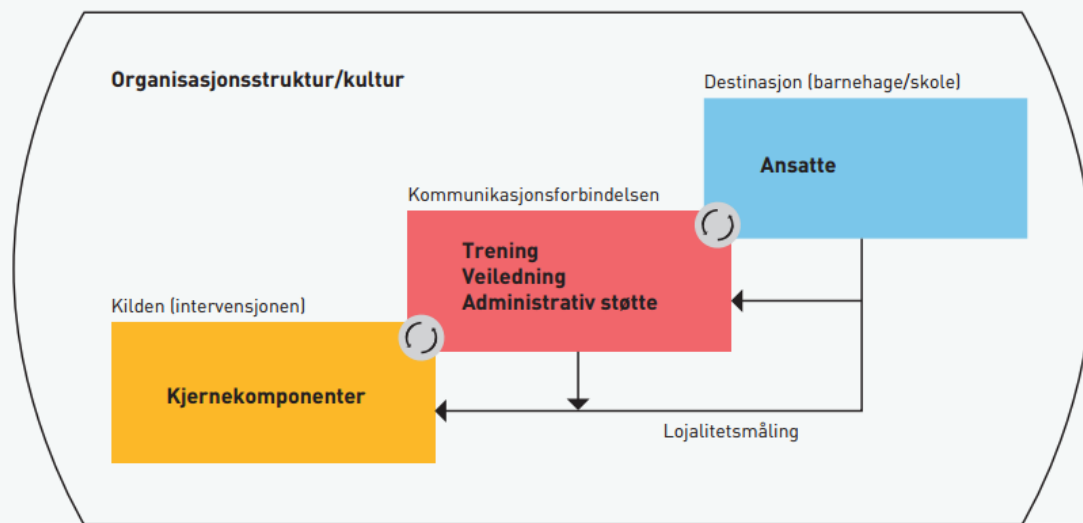
I denne fasen ønsker man at de ansatte og de som er en del av organisasjonens kultur skal sitte igjen med en endring (Fullan, 2007).

Oppsummert kan man si at de tre hovedfasene i en innovasjonsprosess bygger på hverandre for å få til en vellykket implementering.

2.5.2 Implementeringsdrivere i Fixsen mfl. (2005) sitt rammeverk for implementering

Dean Fixsen mfl. (2005) har utviklet en modell som gir en god forståelsesramme av hva som skjer i selve implementeringsprosessen. Modellen forklarer suksessfaktorer for å lykkes med implementeringsarbeid.

Fig.1 Rammeverk for implementering. (Fixsen m.fl. 2005).



Organisasjonsstruktur er hvor gode systemer det er i organisasjonen. Det handler om strukturen som er der som for eksempel orden og hva slags kapasitet som ligger i organisasjonen før de begynner med endringen. Kultur dreier seg om verdinivåene i organisasjonen. En viktig verdi vi kan trekke frem som er viktig i norsk skole er inkludering (Fixsen mfl. 2005).

Kilden er intervensjonen eller endringen som skal implementeres. Det er innholdet i endringen du skal gjøre. Kjernekomponenter er hovedinnholdet i endringen. Det kan være kjernekomponenter som er laget på forhånd og det kan være kjernekomponenter som lages etter hvert, som utvikler seg etter hvert (Fixsen mfl. 2005).

Destinasjonen er et uttrykk for organisasjonen som har besluttet å gjennomføre et endringsforsøk, for eksempel barnehagen eller skolen. Det er de ansatte som skal motta eller innføre eller omsette kjernekomponentene som er selve intervensjonen. Her skal kjernekomponentene nå frem til (Fixsen mfl. 2005).

Kommunikasjonsforbindelsen er et mellomliggende ledd. Det er et uttrykk for implementeringsdrivere. Her er det tre implementeringsdrivere; trening, veiledning og

administrativ støtte. Trening vil si hvordan kjernekomponentene, eller i denne sammenhengen LINK, innlæres og omsettes i praksis. Veiledning kan handle om innspill til programmet. Administrativ støtte kan være hvordan ressursene blir delt ut økonomisk og motivering av ansatte. Disse tre punktene er viktige elementer når det handler om å omsette kjernekomponentene inn til skolen. Her handler det om hvordan du skal gjøre det. Kjernekomponenter (kilden) er mer hva du skal gjøre. Du må få til begge de to nivåene for å kunne få det opp til de ansatte (Fixsen mfl. 2005).

Administrativ støtte er ledelsens regulering, stykke ressurser og motivasjon. Fixsen har et poeng her. For å få til hele prosessen, må du ha god kunnskap til kjernekomponentene, og du må kjøre implementeringsdrivere i prosessen. Hvis ikke er det vanskelig å få effekt i skolen og hos de ansatte (Fixsen mfl. 2005).

Videre har vi en strek som går fra de ansatte og ned til kommunikasjonsforbindelsen og en ned videre til kjernekomponentene. Og der er det et begrep som er sentralt og det er lojalitet. Det betyr hvor lojal er de ansatte med tanke på implementeringsdrivere (arbeidet der) og kjernekomponentene og innholdet i dem. Hvor lojale de ansatte er til endringsarbeidet, er viktig for å få effekt av endringsarbeidet (Fixsen mfl. 2005).

2.5.3 Barrierer ved implementering

Barrierer er ulike faktorer som kan hemme effektiviteten av intervensjonen. Barrierer ved implementering handler blant annet om manglende tid og konkurrerende gjøremål, og mangel på klare prioriteringer mellom oppgaver. I en studie fra Naylor, Nettlefold, Race, Hoy, Ashe, og Higgins (2005) vises det til ulike faktorer som påvirker implementeringen. Den mest hyppigste rapporterte faktoren som hindret gjennomføringen var tidspress, tid til planlegging og gjennomføring. Andre faktorer var grad av opplæring og støtte (Naylor mfl. 2015). Fixsen mfl. (2005) påpeker at kvaliteten på opplæringen og veiledningen er viktig, og at det legges vekt på arbeidsform, innhold og struktur.

3.0 Metode

Ordet metode betyr følge Kvale og Brinkmann (2015) opprinnelig veien til målet. Målet med dette kapitlet er å gi lesere en grundig beskrivelse for hvordan denne masteroppgaven har blitt gjennomført og begrunnelse for mine valg gjennom oppgaven. Ifølge Thagaard (2018) er det viktig å begrunne valg og løsninger man velger å bruke for å vise et reflektert forhold til de metodiske beslutningene som er gjort. Jeg vil først begrunne valg av metode og design. Videre skal jeg si noe om hvordan det ble hentet inn data og hvordan jeg valgte å jobbe med analyse av innhentet data. Jeg skal også vurdere studiens datagrunnlag med å se på validitet og reliabilitet. Til slutt vil jeg si noe om forskningsetikk og mulige feilkilder som kan oppstå i denne studien.

3.1 Kvalitativ metode

Temaet for denne forskningen og innfallsvinkelen har pekt retning for hvilket valg av metode som er blitt valgt ut i denne oppgaven. Fokuset er lærernes opplevelse av skoleprogrammet LINK. For å oppnå innsikt i dette er det blitt valgt å bruke kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming for forskningen.

I den samfunnsvitenskapelige forskning skilles det mellom kvantitativ og kvalitativ tilnærming. I kvantitative metoder har man fokus på utbredelse av et fenomen, mens i kvalitative metoder ønsker man å undersøke hvilken mening hendelser og erfaring har for de som opplever dem og hvordan de forstås av andre (Thagaard, 2018). Dette innebærer å løfte frem og synliggjøre informantenes perspektiv. Dette kan ifølge kvalitative forskere gi en dypere forståelse av et fenomen enn hvis man skulle brukt en kvantitativ tilnærming som metode (Thagaard, 2018). Den kvalitative tilnærmingen tar ofte for seg en mindre andel av personer, men det gir en rikere informasjon av de personene man skal analysere (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når man velger å benytte seg av kvalitativ forskning er det flere forskningsdesign å velge mellom, blant annet etnografi, grounded theory, casedesign og fenomenologi.

Fenomenologisk design er valgt for dette prosjektet.

3.1.1 Fenomenologisk perspektiv

Fenomenologi betyr «læren om fenomenene» (Kvale & Brinkmann, 2015). Det handler om det som viser seg, altså det synlige. Videre sier de at man tar i bruk en fenomenologisk tilnærming når den som forsker ønsker å utforske og få forståelse for menneskers erfaringer og opplevelser av et fenomen.

Det å studere mennesket må gjøres utfra menneskets subjektive virkelighetsoppfatning. Den subjektive opplevelsen av fenomener er en forutsetning for å oppnå forståelse. Det kan være hvordan personen føler, tenker eller opplever en situasjon som er av betydning i den aktuelle situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette studiet vil det være å se på de felles erfaringene som lærerne har i forhold til problemstilling.

3.2 Forskerens forforståelse

Malterud (2011) skriver at forskerens forforståelse ofte er motivasjonen for å sette i gang med forskning rundt et tema. Det er ryggsekken forskeren bærer med seg inn i en studie før den starter. Ryggsekken kan bygge på erfaringer, antagelser og tanker rundt et tema. Et generelt trekk hos mennesker er at vi forstår verden ut fra vår forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg som forsker må være bevisst på at jeg og informantene har forskjellige forståelser av et fenomen. Min forståelse kommer frem i innledningen hvor jeg redegjør for bakgrunn av valg av tema. Når man som forsker er bevisst på at man har forskjellige forståelser enn intervjupersonene av et fenomen er dette med på å styrke dette prosjektet. Hvis man ikke er bevisst på dette kan forskningen påvirkes i negativ retning og vil gjøre det vanskelig å fullføre forskningsstudiet (Malterud 2011).

3.3 Fokusgruppeintervju

Et fokusgruppeintervju er et intervju der en samler flere mennesker til diskusjon og samtale om et eller flere temaer (Malterud, 2011). Intervjueren leder diskusjonen etter punkter som skal dekkes, det er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om temaet som er i fokus for gruppen. Det er ikke et formål å komme til enighet eller presentere løsninger på

spørsmålene. Jeg som intervjuer har som oppgave å skape en åpen atmosfære, slik at personlige og motstridende synspunkter fremstår (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fordelene med fokusgruppeintervju er at det gir mulighet til å diskutere temaer slik at lærerne selv kan reflektere rundt begreper og meninger uten at jeg som forsker skal lede de i noen retning. Dette er positivt for forskningen da det vil hjelpe deltakerne i samspill med hverandre, og det vil være lettere å huske situasjoner eller erfaringer. Andre fordeler med fokusgruppeintervju er at en kan bringe opp nye relevante temaer som forskeren kan utforske (Malterud, 2011, Kvale & Brinkmann, 2015).

Når man velger å benytte seg av fokusgruppeintervju kan det bidra flere synspunkter mellom lærere på grunn av samspillet, der man kan diskutere og ha forskjellige meninger. Dette gjør at flere erfaringer deles og synliggjøres. På den måten vil mer data produseres enn i en intervjusituasjon med enkeltpersoner, som også er en av fordelene ved å bruke fokusgruppeintervju som metode.

Ulempene ved fokusgruppeintervju er at noen kan være mer ivrige under intervjuet som kan føre til at de som er litt mer stille og tilbakeholdne ikke får sagt det de ønsker.

Dette kan føre til at dataen blir unøyaktig presentert da man ønsker å representere mening som en helhet i gruppen. Maktforhold mellom intervjuer og deltaker kan være et annet problem, dersom for eksempel intervjueren kommer fra en bestemt institusjon som skal evalueres (Malterud, 2011, Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4 Utforming av intervjuguide

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervjuguide som et manuskript som strukturerer et intervjuforløp. Det blir en hjelpemiddel for forskeren i intervjuet og det skal representere det man ønsker å forske på. Intervjuguiden skal sikre at vi har med alle de emnene og detaljene som man ønsker å diskutere med informantene.

Intervjuguiden (vedlegg 3) er utviklet av forsker ved r-bup, i samarbeid med RVTS Sør.

Intervjuguiden i studien er strukturert satt opp, med egne temaer og kategorier og ferdig lagde spørsmål som skal stilles opp i riktig rekkefølge. Fordelen med å strukturere intervjuguiden er

at man det blir lettere å sammenlikne svarene, fordi informantene går gjennom og svarer på de samme temaene (Thagaard, 2018).

3.4.1 Semistrukturert intervju

Selv om det var en strukturert intervjuguide fikk jeg tillatelse fra RVTSSØR til å stille andre spørsmål og oppfølgingsspørsmål under intervjuet som kan gi svar på problemstillingen vi forsker på. Når intervjuguiden har planlagte temaer med forslag til spørsmål og man har mulighet til å stille tilleggsspørsmål, er dette en semi-strukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordelene med å benytte seg av denne type intervjuguide er at man sikrer at informantene fra alle skolene blir stilt samme spørsmål, og det åpner også opp for å stille andre spørsmål man trenger til problemstillingen sin.

3.5 Utvalg og rekruttering av informanter

For å innhente data i en studie må man ta stilling til hvem informasjonen skal komme fra (Thagaard, 2018). I en kvalitativ studie styres resultatene i stor grad av utvalg av informanter. Undersøkelsen er basert på intervju med strategisk valgte informanter. Det kjennetegnes av at informantene har kvaliteter eller egenskaper som kan hjelpe i prosessen med å besvare forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018).

RVTSSØR ønsket å se om lærere synes skoleprogrammet LINK var nyttig og om det fungerte i praksis. Det var også et ønske om å se hva slags effekt det hadde på selvbilde og klasse miljø. Tre av fire skole svarte ja til dette. Informantene fra de tre skolene ble valgt ut på bakgrunn av to kriterier: At de er lærere og har undervist i faget LINK. Det var 4-8 informanter på hver skole av de tre skolene. Informantene hadde noe spredning på hvor mye de hadde undervist i LINK. Noen hadde undervist over lengre tid, mens andre hadde bare vært med et par ganger. En kan si at intervjupersonene er valgt ut strategisk i forhold til prosjektet sin problemstilling, men at det er blandede kvalifikasjoner på læreres erfaring med LINK.

RVTSSØR rekrutterte informantene ved å kontakte rektor på de tre skolene som har begynt å bruke skoleprogrammet LINK.

3.6 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

Det er viktig å tenke før man kommer til et intervju at informasjonen man får påvirkes av relasjonen mellom informanten og den som intervjuer. I denne studien er det fokusgruppeintervju, dermed vil svarene man få inn også påvirkes av relasjonen mellom informantene (Malterud, 2011).

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på et ledig rom ved informantenes arbeidsplass. Rektor tok ansvar for å finne et ledig rom for å unngå forstyrrelser. Når vi intervjuer informantene på kjente omgivelser for dem er fordelene med dette at de blir mer avslappet som kan gjør at de responderer mer troverdig (Thagaard, 2018).

Vi var tre personer som intervjuet samtidig og fordelte spørsmålene. Vi startet hvert intervju med å presentere oss selv og prosjektet. Deretter fortalte vi dem om taushetsplikt, informert samtykke, anonymisering av informantene i oppgaven, og at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet og prosjektet. Vi fikk også tillatelse fra alle informanter om at vi fikk spille inn lyden på våre smarttelefoner. Vi erfarte flere fordeler ved å bruke opptak, både ved at du fanger hvert ord som blir sagt, og at forsker kan ha fullt fokus på samtalen med informanten (Thagaard, 2018). Intervjuer kan med dette unngå forstyrrende notering og i stedet konsentrere seg om samtalen. Vi startet samtaler med informantene om andre ting enn temaet vårt for å skape en god stemning i rommet som kan bidra til at informantene åpner seg mer om temaene vi ønsket å snakke om på gruppeintervjuet (Thagaard, 2018).

En strategi jeg brukte under intervjuet var å unngå å hoppe til neste spørsmål selv om det ble en stillhet. Jeg ga dem tenkepause og det fungerte bra fordi det oppmuntret dem til å fortsette å snakke og det ble mer refleksjoner rundt temaet. Vi var også bevisste på å holde øyekontakt, vise interesse for alt som ble sagt, smile og gi oppmuntrende kommentarer tilbake. Jeg opplevde at informantene ikke holdt tilbake noe under intervjusamtalen, og delte alle erfaringer som var relevant til studien.

3.7 Vurdering av studiens datagrunnlag

Innenfor kvalitativ undersøkelse brukes begrepene reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) som kriterier for kvalitet. Sammen med disse to vil jeg vurdere evnen til generalisering på bakgrunn av studien.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet, noe som betyr at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves av andre forskere (Dalland, 2017). Det sentrale spørsmålet vil være hvorvidt forskningen er utført på en tillitvekkende måte. Et viktig aspekt er om resultatet kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere ved å bruke de samme datainnsamlingsmetodene (Dalland, 2017).

For at man skal kunne vurdere om kvalitativ forskning er reliabel og troverdig, er det viktig med åpenhet rundt de valgene jeg har tatt, og konsekvensene for dem sånn at leseren får innblikk i prosessen. Dette gir andre forskere og lesere av studien til å ta på seg de samme «forskerbrillene» som jeg har hatt (Dalland, 2017).

Det kan være vanskelig å tilfredsstille krav om reliabilitet i kvalitative undersøkelser. I denne undersøkelsen er det flere faktorer til dette. I kvalitativ forskning bruker man sin egen erfaringsbakgrunn når man tolker. Ingen har samme erfaringsbakgrunn. Ulike personer vil derfor kunne tolke et kvalitativt intervju forskjellig. En annen faktor er at fokusgruppeintervjuet besto av tre intervjuere og flere informanter noe som kan påvirke intervjupersonene under intervjuene. Det kunne også vært en fordel å sende intervjuguiden til lærerne i forveien slik at de fikk muligheten til å forberede seg. En annen faktor til at det er vanskelig å få til høy reliabilitet er at det er samtalen som styrer hvilken data forskeren får. Dette fordi det ikke vil være mulig for andre å gjenta det samme som har blitt sagt. Informantene kan ikke huske det som har blitt sagt. Det vil være vanskelig for en forsker å vite om man får de samme svarene i et nytt intervju.

For å oppnå høyest mulig reliabilitet i denne oppgaven kan jeg redegjøre for hvordan studien er gjennomført, underveis i oppgaven, og hvordan denne prosessen har gått fram. I denne

oppgaven har jeg beskrevet bakgrunn og formål med oppgaven og argumentert for metode for datainnsamlingen og analyse. Videre kan transkriberingsprosessen påvirke undersøkelsens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg var derfor opptatt av at intervjuene ble skrevet ned og transkribert så snart som mulig mens det enda var ferskt i minnet. For å forsikre meg om at jeg siterte informantenes utsagn korrekt, leste jeg over de ferdige transkripsjonene samtidig som jeg hørte på lydbåndopptakene. I tillegg har jeg en veileder som har utført kritiske evalueringer av prosessen, noe som styrker studiens reliabilitet.

3.7.2 Validitet

Validitet handler om hvordan forskeren har tolket det innsamlede materialet ved analyser og konklusjoner, og om forskningen undersøker det den er ment å undersøke (Dalland, 2017). Dersom fremgangsmåten og datainnsamlingen skaffer data som er relevant for problemstillingen kan man si at validiteten vil være høy. Derfor er det viktig med høy reliabilitet. Validitet handler også om hva som blir sagt av informanten. Dersom dataene ikke er pålitelige er de ikke gyldige for problemstillingen (Dalland, 2017). Det kan være vanskelig å vite om svarene man får inn er sann. Når deltagerne har fått uttale seg fritt, må en anta at svarene er sanne, og representerer deres opplevelser.

For meg var det viktig å vise stor grad av åpenhet og skape en trygg ramme rundt intervjusituasjonen. Derfor var jeg bevisst på å først fortelle at jeg ikke er fra LINK prosjektet, men kun samarbeider med dem. Dette kan ha gitt mer trygghet til informantene slik at de var mer åpen rundt temaet og kunne få frem utfordrende sider også. Jeg kan derfor anta at informantene var ærlige og åpne. Det var også viktig å skape en god relasjon til informantene som også kan bidra til at de føler seg trygge i situasjonen, dette for å ikke risikere å kun få begrenset og overflatisk informasjon.

Under alle intervjuer jeg var med på tok jeg lydopptak som jeg transkriberte kort tid etter, for å ha intervjusituasjonene friskt i minne. Å bruke lydopptak gir ikke et helhetlig bilde av intervjuet, hevder Kvale & Brinkmann (2015), da den ikke inneholder de visuelle aspektene ved situasjonen, verken omgivelser eller deltakernes ansiktsuttrykk og kroppsspråk.

I denne studien har jeg vært med å samle inn data fra to av tre skoler. Ulempen med å ikke være med på den ene skolen er at jeg kunne fått annerledes resultater dersom jeg hadde vært med. Jeg har tolket alle resultatene selv. Fordelen med dette er at det gir meg en bra overblikk over materialet som er samlet inn. Ulempen er at det er ingen som går gjennom det samme og kvalitetssikrer de tolkningene jeg har gjort.

3.7.3 Generalisering

Generaliserbarhet beskriver den grad resultatene i en situasjon kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvis en annen forsker hadde gjennomført samme studie i en annen kontekst med andre informanter, skulle forskeren da fått det samme funnen som jeg har fått i min studie. All vitenskapelig kunnskap krever generaliserbarhet, men blir ofte knyttet til den kvantitative forskning hvor utvalgene er store (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det som kan være aktuelt her er lesergeneralisering. Det kan være andre som leser teksten og jobber med eleven kan kjenne seg igjen i det jeg skriver om. Hvis lærere fra andre situasjoner har en tanke om at det kan gjelde mine elever snakker vi om lesergeneralisering. Funnene mine kan kanskje ikke generaliseres, men det kan ha en overførbarhet og kan brukes av andre lærere i lignende situasjoner.

3.8 Forskningsetikk

I alle former for undersøkelser med bakgrunn i menneskelige betraktninger, dukker det opp et spørsmål om forskningen er etisk utført. Før det gjennomføres eksempelvis et intervju er det viktig å tenke på de etiske dilemmaene man står ovenfor. Alle forskere i Norge er underlagt forskningsetikkloven (2017). Denne angir at «forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer» (forskningsetikkloven, 2017, §4).

Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste – NSD (Vedlegg 1). Thagaard (2018) poengterer at et hvert forskningsprosjekt må starte med deltakeren/enes informerte samtykke. RVTSSØR og Rbup har stått for innhenting av samtykkeerklæring fra rektor, lærere og elever, som gjennom samtykkeerklæringene har gitt informert samtykke til å delta i

studien. Informert samtykke vil si at informanten sier seg villig til å delta i prosjektet, men at han/hun må ha tilstrekkelig informasjon til å vurdere hva det innebærer (Thagaard, 2018).

Skolen og lærere som omtales i denne oppgaven er anonymisert og jeg har gitt alle deltakerne nye navn, slik at de ikke skal kunne bli identifisert. Før intervjuet startet ble informantene igjen minnet på det, at alt var anonymt og at de kunne trekke seg fra prosjektet hvis og når de ville.

Forskeren har et ansvar for at deltagelse i prosjektet ikke får noen negative konsekvenser (Thagaard, 2018). Jeg som forsker har et ansvar og må vurdere om hvilke negative konsekvenser deltagelsen kan ha for informantene, og i størst mulig grad begrense disse. Etter selve intervjuet gav informantene inntrykk av at det var positivt å delta, og at de opplevde at temaet for prosjektet var svært nyttig.

Når undersøkelsen er ferdig, senest 01.06.19, vil alle opplysninger bli slettet. Jeg kommer til å slette lydopptak, og materialet i sin helhet foreligger i en form hvor ingen kan gjenkjennes. De transkriberte intervjuene inneholder ingen navn på personer, og har heller ingen andre opplysninger som kan føre til at noen utenforstående kan identifisere informantene.

3.9 Analyse

Analyseprosess viser til det arbeidet forskeren utfører for å utvikle en forståelse av det innsamlede datamaterialet. Det vil derfor være en fordel at forskeren analyserer selv (Thagaard 2018). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) betyr det å analysere noe, å dele opp noe i elementer. De vanligste formene for dataanalyse i dag er kategorisering eller koding av intervjuuttalelsene, hvor forskeren leser gjennom transkripsjonene og kategoriserer de relevante avsnittene (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjon vil si å overføre tekst fra en form til en annen og i dette tilfellet var det fra lyd som ble tatt opp fra telefon og overført til skrift (Thagaard, 2018).

Det er mange andre strategier å analysere på. Fordi denne oppgaven bygger på en kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming har jeg valgt å benytte meg av en analysestrategi som ivaretok dette. Etter intervjuene satt jeg igjen med mye data. Jeg begynte analysearbeidet

av intervjuene med å transkribere lydbåndopptakene relativt raskt etter hvert av intervjuene var gjennomført. Intervjuene ble transkribert ordrett, men skrevet på bokmål da det er mer naturlig for meg enn å skrive på dialekt. For å bli kjent med mitt datamateriale leste jeg gjennom de tre intervjuene flere ganger og legge merke til uttalelser som kunne framstå som sentrale og viktige. Jeg organiserte materialet først gjennom å kode materialet ved å dele det inn i temaer og kategorier.

Fra hvert transkriberte intervju ble det samlet sammen informasjon til hver av kategoriene. På denne måten ble det lettere å identifisere sentrale temaer og mønstre i materialet mitt. Mine sentrale temaer jeg hadde var implementering, kommunikasjon og relasjon mellom lærer og elev og kommunikasjon og relasjon mellom elevene.

Etter å ha kodet alle intervjuene sammenlignet jeg informasjonen jeg fikk fra informantene om hvert tema som var relevant i forhold til problemstillingen min. Det ga meg en dypere forståelse av hvert enkelt tema. Det er disse temasentrerte tilnærmingene jeg ønsker å belyse i kapittel 4, ved å presentere utsnitt fra det informantene har svart og drøfte det opp mot teori.

3.10 Mulige feilkilder

I denne studien har jeg ansvar for at det skal være best mulig kvalitet med mest valide resultater. Jeg må samtidig se på ulike flere faktorer som kan påvirke forskningens resultater og være kritisk til dette. Under skal jeg presentere noen feilkilder som kan ha påvirket resultatene.

Intervjuguiden kan være utformet slik at informantene blir styrt i en bestemt retning, og oppfølgingsspørsmålene kan ha vært ledende. Når de vet vi samarbeider med RVTSSØR er det ikke sikkert om informantene er pålitelige. Det kan være de ikke har vært helt ærlig rundt skoleprogrammet, eller gitt oss noen svar som ikke stemmer.

Når det kommer til informantene ble de ikke kontaktet av oss, men av RVTSSØR. Hva som var kriteriene for deres utvalg har jeg ikke kontroll på. Det kan føre til at utvalget har forskjellige kvalifikasjoner og de kan føle seg presset til å delta.

Vi som intervjuet kjente ikke til informantene på forhånd som gjør at vi ikke får etablert noe relasjon. Dette kan føre til at informantene kan være litt mer tilbaketrukkne og ikke åpne seg helt. Dette kan påvirke resultatene vi har fått.

Registrering av data kan være en feilkilde. Jeg benyttet meg av opptaker på telefonen for å få med meg alt og jeg kunne transkribere det som ble sagt muntlig. Selv om jeg kunne høre på opptakene flere ganger, kan det føre til feilkilder. Det var mange informanter tilstede sammen med forskjellige dialekter. Deres dialekter kan ha forskjellige betydninger enn det jeg er vant til. Dette gjør at en ikke kan vært helt sikker på at en har forstått det som ble sagt slik det var ment.

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet skal jeg presentere mine funn ut fra analyse av de tre fokusgruppeintervjuene jeg gjennomførte med mine informanter. Datamaterialet fra intervjuene har blitt kodet og kategorisert i ulike kategorier. Utgangspunktet for oppgaven er en kvalitativ undersøkelse, hvor jeg forsøker å finne svar knyttet til følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere at implementeringen av LINK-programmet påvirker relasjonen mellom lærer og elev og elev-elev?

Resultatene blir presentert under hovedtemaene kommunikasjon og relasjon mellom lærer og elev, kommunikasjon og relasjon mellom elev og elev og implementering. Først vil funnene bli presentert og drøftingen kommer rett etter.

Utvalget har fått nye navn for å ivareta anonymiteten og vil bli presentert som skole 1, skole 2 og skole 3. Intervjuguide ligger som vedlegg.

4.1 Kommunikasjon og relasjon

4.1.1 Kommunikasjon og relasjon mellom lærer og elev

Informanter fra skole 1 og 2 forteller at man får en helt annen tilnærming i møtet med elevene sine etter at skoleprogrammet LINK kom inn i timeplanen og det gjør noe med relasjonen. Før handlet det bare om det faglige, men nå tar man seg tid til å sette seg ned med eleven og kommunisere på en annen måte enn tidligere.

En informant sier:

Skole 1: «Det hjelper jo med de enkeltelevne som du har tid til å sette deg ned med. Du har kanskje tidligere snakka om noe faglig, men så snakker du kanskje om noe faglig, men ikke på samme vis. Vi bygger relasjoner der».

En annen informant sier:

Skole 2: *«Det tror jeg er en stor endring i relasjonen etter bruk av LINK, det at man bruker den tilnærmingen i møtet med elevene tror jeg har mye å si for relasjonen. Jeg bruker mer tid på å sette meg ned med elevene og snakke dypere med dem enn jeg har gjort tidligere».*

Det ser ut til at disse to informantene skaper en god relasjonsbygging med elevene sine når man setter av et par ekstra minutter på å kommunisere med elevene muntlig.

Hvordan man kommuniserer med elevene sine kan være forskjellig. En informant fra skole 1 forteller at de gjennom LINK-timene har lært å kommunisere med elevene sine gjennom bilder. Her har de mulighet for å vise følelsene gjennom bilder. Det er ikke alle som klarer å uttrykke følelsene sine muntlig. Dette gir en bedre forståelse for læreren om hvordan denne eleven har det. Dette gjør at eleven er mer åpen med læreren og får en større tillit, noe som er positivt for relasjonen.

En informant sier:

Skole 1: *Jeg tenker at når vi snakker om følelser så blir det lettere for dem å snakke om følelser hvis de har en følelse. Jeg har en elev og vi snakker om følelser via bilder og snakker om følelser utfra bilder. Så når denne eleven blir sint løper han og skrur på dataen for å finne et bilde for å vise hvordan han føler det nå. Eleven klarer ikke si det med ord, men da har vi jobba mye med å sette uttrykk for følelsene sine og det har vært lettere for han å vise følelsene sine. Det gjør godt for eleven at endelig kan få vist frem følelsene og det gjør at eleven stoler mer på meg når vi har en annen måte å prate på.*

Informanter fra skole fra andre skoler er enige om at elevene har blitt flinkere på å uttrykke følelsene og at kommunikasjonen er blitt bedre mellom lærer og elev.

En informant sier:

Skole 2: *«Jeg opplever at elevene mine har blitt flinkere til å uttrykke seg mer om følelsene sine, De har blitt mye klarer i språket, og er blitt mye tydeligere til å si om du er triste, sinte eller glade. De klarer å definere det bedre».*

En annen informant sier:

Skole 3: «Jeg føler eller merker at alle er bevisste på navn med ulike følelser og det at elevene faktisk kan si hvordan de har det. Før var det tommel opp eller tommel ned, men nå er det 70 ting imellom også og det tror jeg ikke noen hadde fokusert på uten LINK, uten at vi var fokuserte på det».

Ut fra det disse to informantene forteller ser det ut som elevene har blitt flinkere å kommunisere til lærerne fordi de klarer å uttrykke følelsene sine og at dette gjør noe med relasjonen mellom lærer-elev. Men det er ikke bare elever som har blitt flinkere til å kommunisere. Etter bruk av LINK har to informanter blitt mer bevisst på at elevene kan ha vansker med å tolke hva slags humør man er i.

En informant sier:

Skole 2: «Det jeg lærte som jeg ikke har tenkt på før er at elevene har utrolig vansker med å finne ut av om du er alvorlig eller sint. Jeg viste frem et bilde av en lege og de trodde han var veldig sint. De leser bare de store følelsene, men de andre inni mellom har elevene problemer med å bli bevisst på. Da må jeg som lærer prøve å smile mer istedenfor å være alvorlig i ansiktet, så de ikke tror jeg er sinna».

En annen informant sier:

Skole 2: «Det at de selv ser på eller forstår hverandre. At de forstår at man kan tolke tegn forskjellig. At de lærer at man kan tolke ting forskjellig. Dette var ikke noe jeg var bevisst på før, men har blitt mer bevisst på dette etter at vi begynte med LINK.

Gjennom det disse to informantene forteller ser det ut som de har blitt mer bevisst på egen kommunikasjon gjennom det kroppslige. I LINK timene er det et tema som går gjennom forskjellige type kommunikasjon, og disse informantene har lært at elevene synes det er vanskelig å tolke om en lærer er sint eller ikke. Derfor har de blitt bevisst på egen kroppsspråk.

En informant fra skole 1 forteller at elevene har blitt mer åpne etter bruk av LINK.

Denne informanten har valgt å la de stille alle typer spørsmål i LINK-timene som gjør at det blir en større åpenhet og tillitt i klasserommet. Når de har mulighet til å gjøre dette skaper det gode relasjoner i klasserommet.

En informant sier:

Skole 1: «De har blitt mer åpne etter bruk av LINK, fordi vi tar opp en del problematikk og spørsmål. Jeg lar de stille alt de vil i de timene om de temaene vi har og jeg er også åpen og forteller om ting jeg har opplevd og det tror jeg er med på å skape relasjoner med elevene og med elevene og meg. Den dele kulturen på det personlige nivå har blitt bedre og de tørr å komme med all slags mulige konflikter og spørsmål. Dette er med på å bygge selvbilde, de tørr å komme og gi beskjed så det er veldig positivt og det gir veldig bra relasjon til mange elever på grunn av det».

Andre informanter forteller mener skoleprogrammet LINK er med overalt i forskjellige situasjoner og andre fag hvor det hele tiden har en relevans.

En informant sier:

Skole 2: «Det jeg synes er bra med LINK er at det blir en redskap for meg å minne på temaer vi har tatt opp. Det gjør meg med elever hvis det skjer noe i klassesammenheng. Vi trenger å gjennomgå ting, men vi voksne må hjelpe å plukke ut ting og ta det i hverdagen etter et friminutt, eller på en ukeplan. Hvis jeg ser klassen slite med noe så setter vi ord på det nå. Jeg kan også ta med LINK timene i andre fag hvis det oppstår konflikt. Da referer jeg til LINK timene og vi kommuniserer på en måte som vi gjør i LINK-timene.

En annen informant sier:

Skole 3: «Det som er bra med LINK-timene er at det er noe vi og elevene hele tiden har med seg og kan dra nytte av det man lærer der i de fleste situasjoner»

Ut fra funnene jeg har fått viser det seg at lærere har forskjellige erfaringer med hvordan LINK-programmet påvirker lærer-elev relasjonen. Lærere bruker programmet forskjellig og

har forskjellige opplevelser med hvordan de tar det i bruk med elevene sine. Noen informanter forteller om en annen måte å kommunisere på etter man begynte med LINK og at man er blitt mer bevisst på egen kommunikasjon. Andre informanter forteller om at elevene har blitt flinkere til å gi uttrykk for følelsene sine som er med på å skape en tillitt og anerkjennelse blant lærer og elev. Det viser seg også at LINK-timene har relevans i mange sammenhenger.

Drøfting

Noe elevene lærer gjennom LINK-timene er hvordan man kan tolke tegn forskjellig. Lassen & Breilid (2010) sier det er viktig som lærere å tenke over hvordan elevene mottar et budskap. Noen lærere forteller om at elevene kan ha problemer med å forstå om læreren for eksempel er sint eller bare alvorlig. Derfor har disse lærerne blitt mer bevisst på sitt kroppsspråk og signaler de gir elevene sine med å for eksempel smile mer, som er en form for nonverbal kommunikasjon (Eide & Eide, 2010). Bateson (1972) sier at kommunikasjon er noe som foregår hele tiden og vi sender budskap gjennom innhold, kroppsspråk, ikke-kommunikasjon og holdninger. Han kaller dette for metakommunikasjon som er summen av alt vi sier med kropp, stemme og blick. Ogden, (2012) sier at kommunikasjon og relasjon er to begreper som går inn i og påvirker hverandre. I LINK timene har man eget tema som heter kommunikasjon og her læres alle former for kommunikasjon. I timen brukes kommunikasjon aktivt som verktøy som er en forutsetning for å bygge relasjoner (Nordahl, 2010). Når lærere og elever gjennom LINK-programmet lærer mer om kommunikasjon eller blir mer bevisst egen måte å kommunisere på kan lærere oppleve at det påvirker relasjonen på en positiv måte. Noen elever kan oppfatte lærerne sine som sure fordi de tolker ansiktsuttrykket feil. Men når elevene lærer å forstå at det nødvendigvis ikke betyr at læreren er sur, samtidig som lærere er bevisste på å smile mer kan det tenkes har en positiv påvirkning på lærer-elev relasjonen.

Andre informanter forteller at etter LINK-programmet kom inn i timeplanen opplevde de positiv påvirkning i relasjonen med noen enkeltelever. Før kommuniserte de med enkeltelevne om bare noe faglig, men nå handler det om noe mer som å prøve å forstå eleven. Når lærere setter av mer tid å kommunisere med elevene sine er det en forutsetning for å skape gode lærer-elev relasjoner (Nordahl, 2012). Dette samsvarer også med teorien til (Pianta, 1999) om banking time som handler om at man styrker relasjonen mellom lærer-elev når man har kvalitetstid sammen. Derfor kan disse informantene oppleve en positiv påvirkning på lærer-elev relasjonen når de investerer mer tid med hverandre. Før var det

kanskje bare snakk om noe faglig, men nå handler det om å sette seg ned med elevene, prøve å forstå dem og gjenta noen temaer som er blitt gått gjennom i LINK-timene. Det kan gjøre noe med relasjonen fordi elevene føler seg sett. Hattie (2009) påpeker at det å bli sett er den sterkeste anerkjennelsen man kan få. Videre sier han at når en lærer respekterer elevene sine er det med på å bygge relasjoner. Ifølge Schibbye (2012) er kjennetegnet på en anerkjennende lærer en lærer som forstår, lytter og aksepterende til elevene sine. Derfor kan det tenkes at lærere gjennom LINK-timene blir mer anerkjennende overfor elevene sine hvor elevene føler seg sett, forstått, respektert og akseptert.

En annen informant forteller om at elevene har blitt mer trygge på seg selv fordi han lar elevene stille alle alt de vil om temaene de har i timen og forteller også om situasjoner læreren selv har opplevd som han mener er med på å skape relasjoner. Denne type lærerstil minner om en autoritativ lærerstil som blant annet kjennetegnes ved å være forståelsesfull, ha nære relasjoner til barnet og ønsker at barnet skal være trygg på seg selv (Baumrind, 1991). Forskning viser også til at denne type lærerstil har en god effekt i skolen faglig og sosialt og fremmer positiv atferd hos elevene (Nordahl, 2012). Når læreren velger å være så åpen med elevene sine kan dette være med på å skape en større tillit mellom læreren og elevene. Drugli (2012) sier det er viktig å bli kjent med hverandre, som betyr at læreren må «by på seg selv» i samspill med elevene. Relasjonsetableringen skjer når en gjør noe annet sammen enn det faglige. Derfor kan det tenkes at denne informanten opplever en relasjonsbygging med elevene sine gjennom LINK-timene ved å legge til rette timene slik.

Flere informanter snakker om at elevene har blitt klarere i språket og flinkere til å uttrykke følelsene sine etter at LINK-programmer kom inn. For noen av lærerne var det vanskelig å kommunisere med noen enkeltelever. En lærer forteller om at man i LINK-timene har lært å kommunisere gjennom bilder. Dette stemmer overens med det (Bateson, 1972) sier at det er mange ulike måter å kommunisere på. Andre informanter erfarer også at elevene klarer å uttrykke følelsene sine mer muntlig nå enn det de gjorde før, hvor det bare var tommel opp og tommel ned.

Når eleven klarer å uttrykke sine følelser til læreren skaper det en større tillitt til læreren som igjen skaper en god relasjon mellom læreren og eleven (Spurkeland, 2011).

Selv om en lærers oppgave alltid er å bygge relasjoner med elevene opplever jeg at implementeringen av LINK gjør at det blir en enda større fokus på dette. Implementeringen

ser ut til å gi lærerne en bedre relasjonskompetanse som er evnen til å etablere, utvikle og vedlikeholde de relasjonene vi befinner oss i (Bø og Helle, 2003). Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) mener lærerne må skape tillit og anerkjennelse for å skape relasjoner med elevene sine. Ut fra hvordan jeg tolker informantene blir de mer bevisste på dette etter bruk av skoleprogrammet LINK.

4.1.2 Kommunikasjon og relasjon mellom elevene

Et av spørsmålene var om lærerne så noen endringer i klassen etter bruk av LINK-timene. Flere informanter forteller om endringer hos enkeltelevne og spesielt en utvikling i deres sosiale kompetanse. To informanter fra skole 3 har lagt merke til at elevene har blitt flinkere til å lytte til hverandre og samarbeide i konfliktsituasjoner.

En informant sier:

Skole 3: «Elevene har blitt flinkere til å lytte til hverandre når vi løser en konflikt. I 3.klasse så er vi gode til å la folk snakke ferdig. Nå tar de heller to fingre i været, sånn at vi kan få frem de ulike synene av saken».

En annen informant sier:

Skole 3: «Jeg tror jeg kan se det hos noen enkeltelever at de har forstått det, tatt det til seg og klarer å snakke mye mer reflektert om det. Seinest i dag var det en konflikt vi løste og elevene klarte å løse konflikten sammen og det tror jeg er en utvikling at de klarer selv å ta en metaperspektiv og se på konflikten utenfra istedenfor å være opp det med alle følelsene. De klarer å uttrykke seg mer tydelig. De klarer å si hvordan de opplever hverandre og har fått et mye mer tydelig språk.

Hvordan elevene kommuniserer og samhandler med hverandre har også vært en positiv endring hos informanter fra andre skoler. Når de gjennom LINK-timene lærer om følelser har flere elever fått en større forståelse for hverandre.

En informant sier:

Skole 2: *«Jeg tenker at det blir fellesfokus på at det blir så vanlig at de kan fortelle om de har hatt en dårlig dag til hverandre, eller hvor mye de tåler den dagen. Så tar de hensyn til det og skjønner mer som gjør at de har mer forståelse for hverandre».*

En annen informant sier:

Skole 3: *«Noen har vi hatt fokus på hvordan vise følelser for andre når man er lei seg. De har blitt mye flinkere til det og respekterer hverandre mer nå. Elevene klarer å uttrykke om de har en dårlig dag. Tidligere har de bare løpt og ikke sett det, men nå har de blitt mer observante på dette fordi vi har noen som har trengt ekstra opplæring i akkurat det.*

Jeg tolker gjennom det informantene forteller at gjennom temaene elevene går gjennom i LINK-timene gir dem en bedre sosial kompetanse som kan være med på å skape bedre relasjoner mellom elev-elev. Elevene tilpasser seg etter hverandres humør, har mer respekt for hverandre og løser konflikter fordi de klarer å se saken fra begge perspektiv.

I LINK-timene kommuniserer man med hverandre på en annen måte enn andre fag. En informant fra skole 1 forteller om at i LINK-timene får elevene en annen tilnærming til hverandre fordi det blir et åpent klassemiljø hvor elevene kan snakke om alt, som er med på relasjonsbygging mellom lærer-elev.

En informant sier:

Skole 1: *«De har fått større åpenhet seg imellom og blitt flinkere til å snakke om alt. Det har blitt et veldig åpent klassemiljø hos oss og du kan stille spørsmål i klassen uten at noen ler og det tror jeg har med åpenheten å gjøre at man snakker om veldig mange temaer. Ingenting er tabu og ingenting er rart. Det gjør at elevene respekterer hverandre mer om hverandres følelser og det er veldig positivt for relasjonsbyggingen mellom elevene».*

En annen informant sier:

Skole 2: «Jeg lar de stille alt de vil i de timene om de temaene vi har og jeg er også åpen og forteller om ting jeg har opplevd og det tror jeg er med på å skape relasjoner med elevene og med elevene og meg».

Utfra alt informantene har fortalt ser det ut som LINK-timene kan bidra til en relasjonsbygging på grunn av flere faktorer. Kommunikasjonen mellom elevene har blitt bedre ved at de har blitt flinkere til å lytte til hverandre, fått et tydeligere språk og klarer å uttrykke seg bedre. Den sosiale kompetansen ser også ut til å ha blitt bedre hvor elevene samarbeider bedre, forstår hverandre mer og klarer å leve seg inn i hverandres perspektiver. I klassemiljøet ser det også ut til at elevene får større tillit til hverandre i LINK-timene hvor alle respekterer hverandre og ingenting er tabu å snakke om. Alt dette er faktorer som kan være med på relasjonsbyggingen mellom elevene.

Drøfting

Mange av temaene man går gjennom skoleprogrammet LINK kan være med på å utvikle den sosiale kompetanse hos elevene. Et spørsmål lærerne fikk i gruppeintervjuet om de merket noen endringer i klassen eller hos enkeltelever etter bruk av LINK. Flere informanter forteller om en utvikling hos elevenes sosiale ferdigheter som empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Ifølge Ogden (2009) er dette ferdigheter som er en forutsetning for sosiale relasjoner og etableringen av vennskap. Forskning viser også til at barns evne til å etablere vennskap i stor grad henger sammen med den sosiale kompetansen deres (Bø, 2000). Hvordan lærere opplever en utvikling i elevers sosiale kompetanse viser seg i forskjellige situasjoner.

Noen lærere opplever at elevene har blitt flinkere til å samarbeide. Dette er en sosial ferdighet som handler om å hjelpe hverandre og samarbeide uten å protestere. Manglende samarbeidsevner er ofte et problem i konfliktsituasjoner (Ogden 2009, Utdanningsdirektoratet 2016). Andre informanter har lagt merke til at elevene har blitt flinkere til å lytte til hverandre og leve seg inn i den andres perspektiv. Dette betyr at elevene har fått en bedre empati som er en viktig del av etableringen av relasjoner og vennskap (Ogden 2009, Utdanningsdirektoratet 2016). Noen informanter forteller også om at elevene har blitt flinkere til å uttrykke sine

følelser og snakker med reflektert. Dette går inn på den sosiale ferdigheten selvhevdelse som handler om at man klarer å gi inntrykk for egne meninger og ta kontakt med andre (Ogden 2009, Utdanningsdirektoratet 2016). For at jevnaldrende skal skape relasjoner til hverandre er dette en viktig sosial ferdighet da man klarer å kommunisere bedre og evnen til å ta kontakt med jevnaldrende.

Når elever kommuniserer bedre er dette et viktig verktøy for å bygge relasjoner (Nordahl, 2010). Gregory Bateson (1972) er en som retter fokuset på kommunikasjon innen et relasjonsperspektiv. Han snakker blant annet om sirkularitet i kommunikasjon hvor mennesker har tendens til å tenke årsak og virkning. Hvis vi ser sammenhengen med «sirkulære briller», kan vi se at det andre like gjerne kan være årsaken til det første. Informanter forteller om at flere elever har blitt flinkere til å sette seg inn i den andres perspektiv, for eksempel i konfliktsituasjoner. Når elevene klarer dette kan man tenke at de har på de «sirkulære brillene» hvor årsaken til konflikten forklares ut fra den helheten interaksjonen foregår i (Jensen & Ulleberg, 2019).

Noen informanter snakker også om at det har blitt en åpenhet og større tillit blant elevene imellom etter at LINK-timene kom inn i timeplanen. Spurkeland (2011) mener tillit er nødvendig for at to personer skal skape en god relasjon. Gjennom LINK timene lar disse informantene elevene spør om hva de vil og forteller at alle kommer med spørsmål uten at noen ler. Elevene respekterer hverandre og dette er med på å skape tillit. Når lærerne legger opp til en slik type time kan dette være med på relasjonsbygging mellom elev og elev ved at man lærer å respektere hverandre.

Jeg har i forrige kapittel sett at mange lærere opplever en bedre relasjon med elevene sine som kan påvirke elevs relasjon med hverandre (Luckner & Pianta, 2011). Når lærere i LINK-timene får en annen tilnærming til elevene sine hvor kommunikasjonen og samhandlingen er annerledes enn i andre timer kan andre elever «kopiere» lærerens holdninger til hvordan læreren forholder seg til andre elever. Forskning støtter opp dette og viser at lærerens holdninger til en elev kan påvirke elevs holdning til samme elev (Hughes mfl. 2001). Derfor kan det tenkes at dette også er en faktor som kan være med til at noen lærere opplever en bedre relasjon mellom elev og elev.

4.2 Implementering

4.2.1 Struktur og støtte

Et av de første spørsmålene handlet om hva som fungerer å jobbe med LINK, og om de kunne tenkt seg noe annerledes. Mange informanter forteller om at en god struktur er nøkkelen til å gjennomføre en god LINK-time. Det at det er en struktur og plan på hva man skal gjennomføre gjør lærerne mer motiverte for å gjennomføre dette skoleprogrammet. To informanter fra skole 1 mener at når strukturen er positivt er det positivt for læreren selv og elevene.

En informant sier:

Skole 1: «Vi har jobbet veldig strukturert med faget og satt av en time annenhver uke. Det har vært veldig bra og vi har fulgt det veldig strukturert det vi har blitt lært opp til fra RVTS med samme type sang, samme type powerpointfremvisning, samme type innhold, men forskjellige mål fra gang til gang med samme type avslutning. Strukturen er positiv, og det hjelper at det er fastsatt og at noe er gjenkjennbart hver gang har vært veldig positivt for vår klasse».

En annen informant sier:

Skole 1: «Vi tenkte at vi gjør det vi har fått beskjed om på kurset og har derfor holdt oss til oppskriften og fulgt det slavisk de ukene og lagt opp etter det. Det har fungert veldig bra for vår del. Det fungerer å ha fastsatt tid og struktur i en hektisk hverdag.

Det å ha en plan og fastsatt tid virker å være viktig spesielt ved en hektisk hverdag. To av informantene fra skole 1 ser ut til å kunne trives med å undervise i et så nytt skoleprogram når de har satt opp en langtidsplan for emne. En informant fra skole 3 ser også fordelene med å strukturere opplegget i hektiske hverdager. Informanten har valgt å lage en årsplan på hva man skal gjennom i LINK-timene og det har fungert veldig bra, og man får mye mer ut av timen fordi det er plan på hva man skal gå gjennom. Ved å ha en langsiktig plan blir denne informanten mer motivert for å undervise dette skoleprogrammet.

En informant sier:

Skole 3: *«Vi har laga en årsplan basert på de målene de skal gjennom i løpet av årene som vi har satt inn. Og i hver 7 ukers periode vi har hatt så har vi satt det inn og gått gjennom det strukturert annenhver uke de ulike målene og temaene. Det har fungert veldig bra og praktisk for en hverdag som er veldig hektisk. Da er det veldig greit å ha et strukturert sted du bare går inn og da er det ikke noe jobb å hente frem. Og vi har hentet frem fra de forskjellige powerpointene og laget en del selv som man har trengt. Da har det vært klart opplegg for det var veldig stress i begynnelsen når jeg ikke visste hva jeg skulle gjøre. Da strukturerer vi heller det».*

To andre informanter forteller at de benytter seg mye av nettsiden til RVTSSØR hvor du kan finne ressurser og tips til hvordan du skal legge opp skoleprogrammet.

En informant sier:

Skole 2: *«Vi har brukt nettsiden, powerpoints og noen av oppleggene. Jo mer konkret opplegget har vært, altså ting man skal gjøre, jo mer har vi brukt det».*

En annen informant sier:

Skole 3: *«Når det er så strukturert lagt opp så er det veldig enkelt fordi da ligger det masse nettressurs. Det er ikke alltid om det vi skal ha, men jeg følger samme logikk i hodet mitt og henter bilder fra nettet og da vet jeg akkurat hva jeg skal gjøre, så da er det bare å gjøre det.*

Her er det mange positive formuleringer. Informantene deler sine erfaringer om hvor viktig en god struktur er. Men det viser seg at ikke alle informanter har det like strukturert, og dette kan by på utfordringer knyttet til å gjennomføre skoleprogrammet. Det fører til at man ikke gjennomfører LINK-timene effektivt og lærerne opplever stress rundt gjennomføringen av timen da man ikke har ideer på hvordan man skal gjennomføre den. Dette går utover motivasjonen til lærerne. Skoleprogrammet er beregnet til å være en halvtime i uken. Hvis det ikke er en struktur på hva man skal gjøre kan det by på utfordringer og stress til gjennomføringen av skoleprogrammet.

Et av spørsmålene informantene fikk var hvilken utfordringer de hadde ved gjennomføringen av dette skoleprogrammet. Flere informanter synes en halvtime i uken er for lite tid. Noen mente det er umulig å gjennomføre timene på kun en halvtime i uken.

En informant sier:

Skole 1: *«Når det bare er en halvtime i uken og ikke så mye tid av gangen, så har det vært vanskelig å tenke langsiktig. Da tenker jeg hva jeg skal gjøre i denne perioden. Av og tid vet jeg ikke hva jeg skal gjøre neste LINK-time».*

En annen informant sier:

Skole 2: *«Å gjennomføre en LINK-time på en halvtime er umulig. Jeg tror det blir alt for mye stoff. Så hvis man skal ha de oppleggene som de har laget hos LINK, så må du ha en time for å klare å få noe fornuftig ut av det».*

En annen informant sier:

Skole 2: *«Det blir lettere hvis det er litt mer strukturert fordi det kan være at det er LINK-time neste dag og jeg ikke har noe plan for timen. Da vil det være vanskelig med kun en halvtime til rådighet. Det ville vært lettere om man lagde en årsplan i det som i de andre fagene».*

Det er tydelig utfra hva informantene forteller at en god struktur må til for å få en god effekt ut av dette skoleprogrammet. Flere informanter skjønner at en god struktur er nøkkelen til å komme gjennom alle temaene i skoleprogrammet.

En informant sier:

Skole 1: *«Det som har vært utfordrende for oss eller mitt trinn er at vi ikke alltid har hatt det fast på timeplanen. Noen ganger har vi jobbet mye med det og andre ganger mindre. Vi har jobbet bra med det i de periodene hvor vi har hatt en plan på hva vi skal gjøre».*

En annen informant sier:

Skole 3: *«Jeg ser at 5-7.klasse har timeplanfesta det litt mer og det hadde nok vært lurt for oss også fordi det er så mye som skjer på skolen og da er det vanskelig å finne den tida når det ikke er timeplanfestet».*

En informant fra skole 3 ser også fordelene om LINK-programmet hadde vært timeplanfestet.

Skole 3: *«I høst begynte jeg for første gang så det er mye som rører seg i klassen og vi har vært med på mye forskjellige ting så det har gått i ett. Det med LINK er nytt for oss, så når det har gått litt under huden på oss og vi har sett forskjellige måter hvordan andre gjør det på og får det festet på timeplanen vil det gjøre mye lettere å dra opplegg. For min del tror jeg det blir lettere neste år når jeg har blitt mer kjent med opplegget. Jeg tror det blir en fordel for oss når vi får det timeplanfestet».*

Når skoleprogrammet ikke blir strukturert lagt opp blir dette en utordring for flere informanter, mens informanter som har timeplanfestet skoleprogrammet opplever å få mer ut av LINK-timen enn informanter som ikke har timeplanfestet det. Dette skoleprogrammet ble ikke startet på skolene før høsten 2017, så informantene som ikke har det timeplanfestet ser fordelene med det og jeg ser for meg at flere vil timeplanfeste fra neste skoleår.

Ved spørsmål om informantene kunne tenkt seg støtte til å gjennomføre LINK-timene er det flere som savner støtte fra både ledelsen og kollegiet. To informanter fra skole 1 mener det å veksle erfaringer med sine kolleger hadde vært til hjelp for å se hva slags strategier andre bruker og for å se hva som fungerer med skoleprogrammet og hva som ikke fungerer.

En informant sier:

Skole 1: *«At vi kan sitte sammen i team, men også i kollegiet og lage en plan for det er sånn at det vil være lettere og da tror jeg flere vil følge det fordi da blir det ikke den byrden med å prøve å finne det, men da er det der».*

En annen informant sier:

Skole 1: *«Det er lettere å dele erfaring hvis vi får tid til å jobbe trinndelt, spesielt med de som sliter med å finne ideer eller som ikke har vært med på kurset som meg. Det ville vært lettere å få det planlagt og strukturert enn det som er blitt gjort».*

En informant fra skole 2 som vanligvis ikke har LINK-timer forteller om utfordringene med å overta timen når læreren som pleier å gjennomføre programmet er syk. Denne informanten savner også støtte fra kollegiene for å vite hva som fungerer og ikke fungerer i timene.

Skole 2: *«Jeg tror det er mange som glemmer det ut. Nå er det ikke alle lærere som har LINK-timene. Det kunne vært greit med en oppdatering på hva man kan bruke, hvor man finner alt, hvilke videoer man kan bruke og forslag til opplegg. Det hadde også vært greit å vite hvordan man kan legge opp til samtale og diskusjon, og hva som fungerer og ikke».*

Andre informanter forteller om at de kunne tenkt seg mer støtte fra kompetansehevings- og formidlingssenteret RVTS Sør. Flere mener de kunne bidratt til å repetere oppleggene og hevd kompetansen blant lærerne.

En informant sier:

Skole 1: *«Jeg tenker de kunne komme til forslag til opplegg og sagt hvor man kan finne ting og idebanken deres og at man fikk en repetisjon på det. Et ønske er om vi kunne jobbet mer sammen på tvers av skolene».*

En annen informant sier:

Skole 3: *«Jeg savner en RVTS samling med en gjennomført samling, en introduksjon til LINK».*

En informant fra skole 2 forteller også om sitt ønske at RVTS Sør var innom for å gi noen tips til undervisningen av LINK.

Skole 2: *«Drømmetenkningen er om RVTS kommer innom og har et lite tema en gang i året. Jeg tror det er med på å holde liv i LINK. De sitter med kompetanse som er utrolige i forhold til mange ting. Det er noe med å ha engasjerte mennesker, som kommer med eksempler og det gjør noe med engasjementet».*

Ved spørsmål til slutt om informantene hadde noe de ønsket å tilføye svarteto informanter fra skole 3 at skoleprogrammet LINK var mest fokusert på eleven, og at man glemmer lærerne ved at man for eksempel glemmer å øke kompetansen deres.

En informant sier:

Skole 3: *«De er veldig elevrettet. Jeg er ikke en elev, jeg skal undervise. Jeg tror ikke en ny samling vil gi meg mye mer. Vi må se over dette, hvilke gode redskaper har vi overfor en konfliktløsning? Hva gjør vi i konfliktsituasjoner? Hva med barn som ikke har selvinnsikt? Det er vanskelig å lære dem. For å få opp kompetansen vår krever det mye mer».*

En annen informant sier:

Skole 3: *«Jeg tenker at hvis vi har god kompetanse selv og har god kjennskap til de ulike planene som ligger på LINK så blir motivasjonen større til å gjennomføre det og evnen til å klare å gjennomføre det».*

En informant fra skole 2 nevner også at det blir for mye fokus på elevene.

Skole 2: *«Det er mest fokus på elevene og ikke på oss lærere som skal formidle dette».*

For meg virker det som at disse informantene er litt usikker på gjennomføringen av skoleprogrammet og ønsker mer veiledning og kompetanse. Dette skoleprogrammet er nytt for alle og jeg vil derfor tenke meg at lærere vil ha forskjellige erfaringer med hvordan de opplever implementeringen av LINK. Ut fra det informantene forteller er motivasjonen til å gjennomføre og klare å gjennomføre faget større hos de som har hatt en klar struktur og plan på hvordan man skal komme gjennom det. Det finnes også mye nettressurs på LINK sin hjemmeside som lærere kan benytte seg av. Men hva som funker og ikke er vanskelig å si fordi at lærere er i en begynnelsesfase.

Drøfting

Det skal først og fremst sies at jeg har kommet inn i et tidlig tidspunkt, altså begynnelsesfasen. Det tar ifølge Michael Fullan (2007) mellom 3-5 år for en endring å bli implementert. Dette er nytt for alle skolene og derfor kan det tenkes at informantene har forskjellige opplevelser med hvordan de opplever at LINK-timene påvirker relasjonen i klasserommet.

Funnene viser at det var ulikheter i hvordan lærerne strukturerte skoleprogrammet. De lærerne som hadde skoleprogrammet timeplanfestet og en klar struktur med årsplan forklarte at dette fremmet gjennomføringen av timen. Dette samsvarer med det Fixsen mfl. (2005) sier. For å få en effekt på skolen må de ansatte ha en god kunnskap og være lojale til kjernekomponentene og implementeringsdrivere.

Informanter som hadde utfordringer knyttet til LINK-timene var årsaken som oftest at de ikke hadde en klar struktur på hvordan man skal gjennomføre skoleprogrammet. Derfor mente flere at det er umulig å gjennomføre en LINK-time på kun en halvtime i uken. Disse informantene støttet opp viktigheten av tid, og hvordan tidspress blir sett på som en barrierer for implementering. At dette blir en utfordringer stemmer overens med Naylor mfl. (2015) sin studie som viser ulike faktorer som kan være en barriere for implementeringen. Det som hindret gjennomføringen mest var tidspress og gjennomføring.

Et spørsmål lærerne fikk var hvordan de opplevde støtte fra kollega og ledelsen i forhold til prosjektet. Flere kunne tenkt seg støtte fra kollegiet hvor man deler erfaringer og strukturering. Fixsen mfl. (2005) viser til sin rammeverk for implementering at kommunikasjonsforbindelsen er et viktig elementer når det handler om å omsette kjernekomponentene inn til skolen. God støttestruktur er nødvendig og intervensjonen kan gjennomføres lettere når man har støtte fra kollegiet og ledelsen. Resultater fra gruppeintervjuene viser at lærerne kunne tenkt seg administrativ støtte i tillegg for å få mer kompetanse til å gjennomføre faget. Lærenes opplevelse av støtte og samarbeid kan påvirke gjennomføringen av intervensjonen.

Noen av lærerne sa i gruppeintervjuet at de opplevde manglende kompetanse ved gjennomføringen av LINK-programmet. De følte seg ikke trygg på grunn av mangel på

opplæring og veiledning. Dette samsvarer med Fixsen mfl (2005) sitt rammeverk for implementering. Man må ha god kjennskap til det man skal gjennomføre, hvis ikke er det vanskelig å få effekt i skolen og hos de ansatte.

Når det kommer til endringsarbeid i organisasjonen må man se på om de ansatte opplever et behov for endring og ser viktigheten av et slikt arbeid. Det vil være lettere for lærerne å være motivert og være lojale til intervensjoner hvis de opplever at arbeidet kan påvirke skolen i riktig retning (Fullan, 2007). Samtlige informantene svarte fra gruppeintervjuet at de positive til implementeringen av skoleprogrammet LINK og at de ønsket å jobbe med dette programmet i fremtiden da det kan være med på å heve kvaliteten i klasserommet.

4.2.2 Verktøy fra LINK programmet

Med verktøy fra LINK programmet menes det hva man har lært i disse timene som kan brukes i forskjellige situasjoner. Et verktøy som blir benyttet i møtet med elevene er toleransevinduet. Det er enkelt forklart en modell for å kunne bli mer oppmerksom på egen og andres aktiveringstilstand. Informantene opplever at det er nyttig å bruke dette verktøyet i situasjoner elevene er veldig emosjonelle.

En informant sier:

Skole 2: «Jeg synes det er interessant med toleransevinduet, at alle elever forstår hva toleransevinduet er. For det opplever jeg innimellom at de sier. De forteller om toleransevinduet er stort eller ikke. Av og til spør jeg dem om hvordan toleransevinduet er i dag. De ser for seg vinduet fordi vi tegnet den. Det at de forstår hva toleransevinduet er, er veldig viktig for alt annet».

En annen informant sier:

Skole 3: «Toleransevinduet er noe jeg ofte bruker i møtet med elevene. Jeg synes det er bra at de får en forståelse for at vinduet kan endre seg. Hvis en elev er sur så snakker vi om toleransevinduet og eleven for en forståelse av det det er normalt at vinduet kan ende seg og det gjør at eleven roer seg ned».

Et annet verktøy som blir benyttet er den tredelte hjernen. Informanter som bruker dette verktøyet bruker det mest når det koker over for eleven. Enkelt forklart handler den tredelte hjernen om hvordan de tre delene i hjernen samhandler. Modellen skal gi en forståelse på hva som skjer i hjernen hvis det klikker for en. Av og til samarbeider hjernen av og til ikke. Det å forklare og gi en forståelse på hvorfor man blir sint der og da gjør det enklere for eleven å roe seg ned ifølge en informant.

Skole 1: *«Det som er i LINK kan bidra til bedre selvbilde. Vi har for eksempel brukt den tredelte hjernen en god del og referere til den og da får man et verktøy til å bli mer bevisst selv. Om det koker for dem så betyr det ikke at det er noe galt med dem, det er bare noe de må lære å takle og det tror jeg kan gjøre det lettere for noen elever».*

En annen informant forteller at hvis det koker for en elev så tar de frem plakaten om den tredelte hjerne og forklarer hva som skjer når denne eleven blir sur. Det er med på å roe ned eleven når man skjønner hvorfor man reagerer som man gjør.

Skole 3: *«Igjen så handler det om den tredelte hjernen og det å ha den, ikke bare under huden hos oss voksne, men at du kan sette deg ned med en elev og ta den frem hos eleven som det kokte over. Du kan ta frem plakaten og eleven får en forståelse for hva som skjer. Da har du på en måte ufarliggjort det og da er det lettere å kommunisere med eleven».*

En annen informant sier:

Skole 3: *«Jeg har hatt en gruppe med enkeltelever som har utfordringer med at de blir fort sinte og da referer jeg til den tredelte hjerne og hatt de i forhold til det. Det gjør ikke at de ikke blir sinte mer, men de får en forståelse om hvorfor det er sånn og da kan man snakke om det etterpå om hva som skjedde og hva som gjorde at det ble sånn. Og da har man det verktøyet som gjør at man kan snakke om situasjonen etterpå og det har vært et veldig nyttig verktøy for meg».*

To informanter snakker om et ballsett som verktøy i klassen. Dette ballsettet blir brukt for eleven som ikke klarer å uttrykke sine følelser muntlig. Da kan man ta frem en ball som viser mange forskjellige følelser og dette er med på å rydde opp i følelsene.

En informant sier:

Skole 1: «Vi har brukt et ballsett som vi har fått på trinnet vårt med en følelse på hver ball. Dette verktøyet bruker vi aktivt i klassen vår. Etter en dag kommer alle i klassen frem eller de som har lyst og forteller om følelsene sine, hvordan de har det nå og hvorfor de føler som de gjør. Dette har vi brukt aktivt».

En annen informant sier:

Skole 1: «Vi har også brukt ballsettet og det har vært et veldig fint verktøy hvis man har barn som ikke kan snakke lett om egne følelser. Da er det lett å ta opp kurven og hente de runde ballene som forteller hvordan du føler det nå. Da kan man ta opp den som er trist, eller den som er glad. Utfra disse ballene kan man fortelle hvordan man har det. Det gjør at de kan rydde opp i følelsene sine og det gjør det enklere for meg å kommunisere med dem».

Det ser ut til at skoleprogrammet LINK gir noen nyttige verktøy lærere kan benytte sammen med elevene sine. Verktøyene gjør at lærerne bruker tid med elevene på en helt annen måte. Det å forklare elevene hvorfor ting er som det er ser ut til å være nyttig når elevene er i emosjonelle tilstander. Gjennom ballsettet får elevene uttrykt seg på en helt annen måte enn før og man får en større forståelse for hverandre i skolehverdagen.

Drøfting

Et spørsmål informantene fikk fra fokusgruppeintervjuet var hvilke temaer fra LINK programmet de synes har funket bra. Toleransevinduet er noe man går gjennom i programmet og noen informanter refererer til dette verktøyet i forskjellige situasjoner.

En informant refererer til dette verktøyet med elever som er sinte. Da snakker man om toleransevinduet for at eleven skal få forståelse av at humøret kan endre seg. Dette er for å vise at det er normalt at det kan skje og at det bare er noe de må lære å takle. Informanten viser i dette tilfellet både forståelse og setter grenser som er kjennetegner på en autoritativ voksenstil (Baumrind, 1991). Videre viser studier fra (Nordahl, 2012) at når lærere benytter seg av denne voksenstilen, er dette best for en positiv relasjonen med elevene.

En annen informant bruker toleransevindu som verktøy for å bli bevisst på hvordan elevene har det den dagen. Hvordan det kan påvirke relasjonen med elevene kan samsvare med teorien

til Pianta (1999) om emosjonell støtte i interaksjoner. Pianta (1999) snakker om lærersensitivitet som innebærer at lærere skal være oppmerksom på signaler fra elever, og sjekke utfordringene. Når denne informanten er oppmerksom på dette og elevene føler seg sett bidrar det til at elevene trives i klassen, de opplever å bli sett og vil søke støtte og veiledning ved behov (Pianta mfl. 2003). Jeg tolker at det gjør noe med relasjonen når lærer benytter seg av dette verktøyet fordi elevene føler seg sett og forstått. Det gjør informanten til en anerkjennende lærer som er et sentralt begrep når det kommer til å skape gode lærer-elev relasjoner (Schibbye, 2012). Hattie (2009) påpeker også at det er viktig å vise elevene respekt for å etablere gode relasjoner. Derfor kan det tenkes at lærere som benytter seg av toleransevinduet med elevene sine kan påvirke relasjonen positivt.

Andre informanter benytter seg av verktøy som kalles den tredelte hjernen. Informanter som bruker det refererer ofte til dette verktøyet i situasjoner hvor det koker over for elever. Den tredelte hjernen forklarer hvordan de tre ulike delene i hjernen samhandler og at hjernen har forskjellige måter å reagere på (RVTSSØR, 2017). Informantene som bruker dette verktøyet forteller at elevene skjønner at det er normalt at hjernen reagere forskjellig og man ufarliggjør situasjonen. Når lærere benytter seg av dette verktøyet gjør det at man enklere kan kommunisere med elever det koker over for og når lærere kommuniserer med elevene på denne måten kan det fremme relasjonen. Dette kan stemme overens med Wubbels interaksjonsmodell som handler om at interaksjoner er gode byggesteiner i arbeidet med relasjonsbygging (Wubbels, 2015). I stedet for å kjeft på dem, setter man seg ned med dem og snakker om hva som foregår ved hjelp av verktøyene man har lært seg fra LINK. Hvordan det kan skape bedre relasjoner kan stemme overens med Wubbels (2015) interaksjonsmodell som snakker om sirkularitet. Det handler om at man påvirker hverandre, og i dette tilfelle vil læreren påvirke eleven. Når lærere viser støtte til elevene sine istedenfor å kjeft vil det påvirke elevens holdning til læreren. Han sier videre at man må møte elevene på et emosjonelt nivå for å bygge relasjoner. Utfra det lærere forteller ser det ut til at gjennom verktøy fra LINK møter disse lærerne elevene på dette emosjonelle nivået som er med på å relasjonsbygging mellom læreren og eleven.

Noen informanter benytter seg av et annet verktøy de har lært i LINK som er et ballsett. Disse informantene deler ut ballsett til elevene hvor det står en følelse på hver ball. Når informantene deler ut ballsett til elevene åpner det opp for at de kan uttrykke følelsene sine og bli sett. Dette kan være med på å fremme relasjonen blant lærer-elev ved at elevene får en

større tillitt til lærerne sine. Spurkeland (2011) sier at tillitt er en grunnleggende faktor for å skape god relasjon mellom to parter. Overland (2007) er også enig om at tillit er en betingelse for god lærer-elev relasjon. Når læreren er sensitiv overfor elevene sine og bryr seg om deres følelser er det større sannsynlighet for at elevene vil like læreren (Pianta mfl. 2003). Informantene som har benyttet seg av dette verktøyet vil derfor kunne oppleve dette som et nyttig verktøy med relasjonsbyggingen.

5.0 Oppsummering

Under vil jeg gi en kort oppsummering av mine funn der jeg svarer på problemstillingen. Jeg vil også si noe om forslag til videre forskning.

Denne studien er basert på min problemstilling som er:

Hvordan opplever lærere at implementeringen av LINK-programmet påvirker relasjonen mellom lærer og elev og elev – elev relasjonen?

I denne studien var hensikten å undersøke hvordan lærere opplever implementeringen av LINK-programmet og hvordan dette påvirker lærer-elev og elev-elev relasjonen. Jeg har i denne masteroppgaven sett at lærerne først og fremst er positive til implementeringen av dette skoleprogrammet og ønsker å jobbe med dette fremover.

De fleste lærere er enige om at skoleprogrammet LINK påvirker lærer-elev relasjonen positivt. Hvordan det bidrar til bedre relasjoner har lærere forskjellige erfaringer med. Mange lærere opplever at kommunikasjonen med elevene har blitt bedre, som ifølge (Nordahl, 2010) er et viktig verktøy for å bygge relasjoner.

Andre lærere forteller at man gjennom LINK-timene er blitt mer bevisst på å investere mer tid til enkeltelever som de kanskje ikke gjorde før. Dette gjør at de kan oppleve hverandre på en annen måte og denne tiden kan styrke relasjonen mellom lærer og elev (Pianta, 1999).

Andre informanter har gjennom skoleprogrammet lært seg noen verktøy som er nyttig i møte med elevene. To verktøy som ofte blir benyttet av er «toleransevinduet» og «den tredelte hjernen» som gir en forklaring på hvorfor man reagerer slik vi gjør i forskjellige situasjoner. Det viser seg også at noen elever som har lært seg og blitt bevisst på disse verktøyene bruker disse til å forklare læreren hvordan de har det. Når lærer viser varme og forståelse er dette noen av kjennetegnene til en autorativ lærerstil som har vist seg å være best for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev (Baumrind, 1991).

Videre har jeg sett på hvordan skoleprogrammet LINK kan bidra til en bedre elev-elev relasjon. Lærere opplever at elevene har fått en større sosial kompetanse hvor de har blitt

flinkere til å lytte til hverandre, vise forståelse for hverandres følelser og samarbeider bedre i konfliktsituasjoner hvor de klarer å se saken fra hverandres perspektiv. Barnas sosiale kompetanse er viktig for hvordan de klarer å skape relasjoner med jevnaldrende og hvem de etablerer relasjoner til (Nordahl, 2012).

Et noe overraskende resultat av studien var at informantene hadde forskjellige erfaringer med gjennomføringen av skoleprogrammet LINK. De fleste informanter har hatt et godt utbytte av skoleprogrammet, fordi at de har hatt en klar struktur på hvordan de skal gjennomføre det og hatt skoleprogrammet fast på timeplanen. Andre informanter forteller om at det er umulig å gjennomføre LINK-timene på en halvtime i uken. Tidspress viser seg å være en barriere for implementeringen (Sørliie mfl. 2010).

En av utfordringene til lærerne var mangel på tid til diskusjon og refleksjon blant kollegiet, noe som Fullan (2007) sier er veldig viktig verktøy for god implementering. Flere lærere forteller om at de savner støtte til å gjennomføre skoleprogrammet både fra ledelsen og kollegiet som resulterer i at man ikke får fullt utbytte av programmet. Dette samsvarer med Fixsen mfl (2005) sitt rammeverk for implementering. Man må ha god kjennskap til det man skal gjennomføre, hvis ikke er det vanskelig å få effekt i skolen og hos de ansatte. Derfor mener jeg det er viktig å tenke på kompetanseheving av lærerne. De må være trygge på det de skal gjennomføre og ha god kunnskap til det som formidles. Dette samsvarer med hva Fullan (2007) mener er en av nøklene til en god innovasjonsprosess, nemlig kunnskap.

Det er viktig å få frem til slutt at det ikke er bare LINK-timene som er med på å skape relasjoner, fordi det er noe lærere og elever må jobbe med hele tiden. Noen informanter stilte spørsmålet om hvordan man kan måle endringer etter bruk av LINK. Men de fleste informantene var enige om at man som lærer og elev blir mer bevisste på relasjonen med hverandre når man har LINK-timen som gjør at man får et avsatt fokus til hvordan man skal relatere seg til hverandre både lærer-elev og elev-elev. Det er ikke slik at disse skolene ikke har jobbet med disse temaene før. Med avsatt tid til å snakke om disse temaene gjør at skolene får større fokus som har en positiv tilnærming.

Det er også vanskelig for lærere å vurdere om det er noe forskjell fordi programmet ble ikke startet før høsten 2017. Så langt er de fleste lærere enige om at implementeringen av LINK kan være med på å skape relasjonsbygging mellom lærer-elev og elev-elev.

Videre forskning

Som en forlengelse av denne studien kunne det vært interessant å se nærmere på hvordan dette programmet fungerer på barn med atferdsproblemer. For eksempel om skoleprogrammet forebygger atferdsproblemer, så disse skolene får mindre problematferd.

Fullan (2007) hevder at det tar 3-5 år før et nytt innhold er implementert i en organisasjon.

Siden LINK-programmet startet høsten 2017 kunne det vært interessant å sett langtidsvirkningen og hatt en oppfølgingsstudie. Da kunne jeg hatt dybdeintervju for å få mer ut av hver informant.

Litteraturliste

- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind; Collected essays in antropology, psychiatry, evolution and epistemology*. London: Granada.
- Baumrind, D. (1991). *Parenting styles and adolescent development*. New York: Garland.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I., Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok (3.utg)*. Oslo: Universitetsforlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving (6.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eide, H. & Eide, T. (2010). *Kommunikasjon i relasjoner samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. G. (2011). *Fordi vi er mennesker (2.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fixsen, D. L., Naoom, S.F., Blasé, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Litterature*. Tampa, FL: University of South Florida. Hentet fra <http://ctndisseminationslibrary.org/PDF/nirnmonograph.pdf>
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk (LOV-2006-06-30-56)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Routledge Teacher College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Willson, V. (2011). Further support for the developmental significance of quality of the teacher – student relationship. *Journal of School Psychology*. S. 289 – 301. http://ac.els-cdn.com/S0022440501000747/1-s2.0-S0022440501000747-44-main.pdf?_tid=594b72b0-0933-11e6-8789-00000aab0f26&acdnat=1461402862_b12e8050bef6c144481dea2cab790c93
- Jensen, P & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene – kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kaufmann, A og Kaufmann, G. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse (5.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., Kim, S. (2016). *Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review*. Hentet fra: <https://psykologisk.no/sp/2016/07/e11/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lassen, L. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. Hentet fra: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397311000438>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning (3utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Naylor, P.-J., Nettlefold, L., Race, D., Hoy, C., Ashe, M. C., & Wharf Higgins. (2015). Implementation of school based physical activity interventions: A systematic review. *Preventive Medicine*, 95-115. Hentet fra: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0091743514005167>
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, T. Sørli M., Manger T. & Tveit A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2.utg)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. (2003). *Relationships between teachers and children*. New York: Wiley.
- Roland, P. & Størksen, I. (2012). *Alle barn på jorden har den samme rett. Den autoritative voksenrollen og relasjonsarbeid i barnehagen. Være sammen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- RVTSSØR. (u.å). *Lærerveiledning til LINK*. Hentet 12. september 2018 fra https://www.linktillivet.no/filer/Laererveiledning_LINK.pdf
- Schibbye, A. (2012). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring (3.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode (5.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 30.mars). Hva er sosial kompetanse? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 8.mars). Barns trivsel – voksnes ansvar. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/5-Sosial-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 5.juni). Elevundersøkelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Wendelborg, C. (2019). Elevundersøkelsen 2018. Mobbing og arbeidsro. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2018-mobbing-og-arbeidsro/>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brook, P., Wijsman, L., & Mainhard, T. (2015). *Teacher-students relationships and classroom management*. New York: Routledge.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1. Meldeskjema NSD

Vedlegg 2. Godkjenning NSD

Vedlegg 3. Intervjuguide

Vedlegg 1. Meldeskjema NSD



MELDESKJEMA

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

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger er.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet. Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Kjønn og trinn	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer. Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.

2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Med livsmestring på timeplanen. En evaluering av skoletiltaket LINK	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst og Sør	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen. Les mer om behandlingsansvarlig institusjon .
Avdeling/Fakultet		
Institutt		
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Solveig	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig .
Etternavn	Holen	
Stilling	Forsker og seksjonsleder	Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.
Telefon	93017776	
Mobil		Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
E-post	solveig.holen@r-bup.no	
Alternativ e-post	solveig.holen@r-bup.no	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.

Side 1

Arbeidssted	RBUP Øst og Sør	
Adresse (arb.)	Postboks 4623 Nydalen	
Postnr./sted (arb.sted)	0405 Oslo	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.

6. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Det universelle skoletiltaket LINK er utviklet av RVTS Sør, og har som formål å styrke både individ og gruppe ved å bidra til trygghet i klassen, gode relasjoner og god følelsesregulering. LINK inngår som en del av den ordinære undervisningen og er en del av planen for arbeidet med sosial og emosjonell kompetanse i Lillesand. I samarbeid med Lillesand kommune planlegger vi en systematisk utprøving (pilot) på barnetrinnet. Formålet er å evaluere LINK med tanke på hvordan det passer inn i skolehverdagen. Vi vil undersøke om tiltaket har betydning for barnas sosiale tilpasning, livsmestring, trygghet, relasjoner og klassemiljøet. Basert på resultatene vil vi tilpasse og justere tiltaket slik at det er best mulig tilpasset skolehverdagen og formålet.</p>	<p>Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.</p>
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<p><input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre</p>	<p>Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg.</p>
Beskriv utvalg/deltakere	<p>Alle elever med samtykke fra foreldrene svarer på spørsmål om kjønn og trinn, klassemiljø, livskvalitet og selvfølelse, mestringsforventning, sosial støtte og brukerfornøydhet. Bortsett fra for brukernøydhet vil vi bruke validerte spørreskjemaer som er tilpasset aldersgruppen (4. - 7. trinn). Et underutvalg vil inviteres til å delta i fokusgruppeintervju mot slutten av skoleåret. Lærere svarer på spørsmål om utdanning, erfaring, kjønn, klassemiljø, brukerfornøydhet og hva som skal til for å få til en god implementering av LINK i skolen. Lærere blir også intervjuet om deres erfaringer med tiltaket på slutten av skoleåret.</p>	<p>Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.</p>
Rekruttering/trekking	<p>Alle elever og lærere på to trinn fra tre barneskoler i Lillesand (Borkedalen, Høvåg og Tingsaker skole) inviteres til å delta i forskningsprosjektet i skoleåret 2017 - 2018. Skolene (v. skoleledelsen) har allerede sagt seg villige til å delta. Hvilke trinn som er aktuelle avtales nærmere med den enkelte skole. Med tre skoler og to trinn (å ca. 60 elever) på hver skole vil omtrent 360 elever bli forespurt om de ønsker å delta i forskningsprosjektet. Foreldrene må samtykke for at barnet kan delta. Deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig, og både barn og foreldre kan trekke seg underveis.</p>	<p>Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.</p>

Førstegangskontakt	<p>Det har vært holdt informasjonsmøte om prosjektet våren 2017, hvor skoleledelse og lærere fra Lillesand kommune deltok. Lærerne som skal gjennomføre LINK har også våren 2017 deltatt på kurs i regi av RVTS Sør. RVTS Sør har informert skoleledelsen og lærerne muntlig om hva det betyr å delta i forskningsprosjektet, samt sendt ut en overordnet skriftlig plan (se vedlegg). RBUP og RVTS Sør har i tillegg tilbudt oss å delta i foreldremøter høsten 2017 dersom skolene ønsker det. Foreldrene vil motta skriftlig informasjon med invitasjon til samtykke på foreldremøtet, i tillegg til at dette blir sendt med elevene hjem som ranselpost og lagt ut på it's learning (se vedlegg)</p>	<p>Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den.</p> <p>Les mer om førstegangskontakt og forskjellige utvalg på våre temasider.</p>
--------------------	--	---

Side 2

Alder på utvalget	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	360	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	Les mer om sensitive opplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer .

8. Metode for innsamling av personopplysninger

<p>Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler) 	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier. Dersom du skal anvende registerdata, må variabelliste lastes opp under pkt. 15</p> <p>Les mer om forskningsmetoder.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Registerdata 	
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode 	
<p>Tilleggsopplysninger</p>	<p>Informasjonen som samles inn fra elever vil ikke inneholde direkte personidentifiserbar informasjon som navn eller personnummer. Etter rådføring med NSD v. Anne Mette Somyby valgte vi likevel å be om informert samtykke fra foreldre fordi det kan være en teoretisk mulighet for å identifisere enkeltelever gjennom informasjonen i spørreskjemaet (trinn og kjønn – se vedlegget spørreskjema for elev).</p> <p>Lærerne blir spurt om noe bakgrunnsinformasjon, i tillegg til spørsmål om klassemiljøet, dere erfaring med LINK samt rammebetingelser (se vedlegget spørreskjema for lærer).</p> <p>Det vil i mai/juni 2018 bli avholdt fokusgruppeintervjuer med 4-6 barn på hvert trinn, i tillegg vil lærerne på de to trinnene ved hver skole intervjues samlet (se vedlegg, intervjuguide for lærer og elev).</p>	

9. Informasjon og samtykke

<p>Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke 	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer. Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>Les om krav til informasjon og samtykke.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
---	--	---

Samtykker utvalget til deltakelse?	<ul style="list-style-type: none"> ● Ja ○ Nei ○ Flere utvalg, ikke samtykke fra alle 	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. Les mer.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for barn under 15 år?	Ja ● Nei ○	<p>Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge.</p>
Hvis nei, begrunn		
10. Informasjonssikkerhet		
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<ul style="list-style-type: none"> ■ På server i virksomhetens nettverk □ Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) ■ Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten □ Privat datamaskin □ Videoopptak/fotografi ■ Lydopptak □ Notater/papir □ Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) □ Annen registreringsmetode 	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	<p>En elektronisk datainnsamling er valgt i dette prosjektet for å sikre høy datakvalitet og for å gjøre besvarelsen så enkel som mulig for respondentene.</p> <p>Datainnsamlingsløsningen er utviklet ved hjelp av verktøyet Questback og vil være anonymisert, dvs. den vil ikke inneholde navn, personnummer eller annen direkte personidentifiserbar informasjon. Det vil heller ikke opprettes koblingsliste.</p> <p>Elektronisk samtykke fra foreldre hentes først inn via datafangstverktøyet Confirmit. De elevene som har fått samtykke fra foreldrene vil bli bedt om å svare på Questback undersøkelsen på skolen via en felles link.</p> <p>Tilgang til databasene er begrenset til prosjektdeltakerne og teknisk personell ved RVTS Sør og RBUP Øst og Sør, som vedlikeholder og utvikler løsningene. Alle endringer i data og eksporter logges opp mot brukeren. Data lagres på brukernavn og passordbeskyttet sikker server.</p>	<p>Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?</p>

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

Side 4

11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser

Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten . Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registerer? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om andre godkjenninger .
Hvis ja, hvilken		

12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart Planlagt dato for prosjektslutt	01.09.2017 31.12.2020	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter. Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	Les mer om direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger. NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering av data .
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Prosjektet finansieres i sin helhet av RVTS Sør og RBUP Øst og Sør. De involvertes lønn dekkes av deres respektive arbeidssted.	Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger	Satsningen er et samarbeid mellom barneskolene i Lillesand, RVTS Sør og RBUP Øst og Sør. Forskningsprosjektet starter opp i september 2017, og fortsetter frem til desember 2020. Den enkelte skole deltar kun i forskningsprosjektet i ett skoleår.	Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjektittel og/eller prosjektnummer.
15. Vedlegg		
Vedlegg	Antall vedlegg: 6. <ul style="list-style-type: none"> ● Intervjuguide - elever.docx ● Intervjuguide-l_rere.docx ● Lprerskjema.docx ● Plan for evaluering - til skolene.docx ● Samtykke_foreldre.doc ● Elevskjema.docx 	

Vedlegg 2. Godkjenning NSD



Solveig Holen
Postboks 4623 Nydalen
0405 OSLO

Vår dato: 16.08.2017

Vår ref: 54921 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.08.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

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

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

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

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

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

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

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårligres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 3. Intervjuguide

1. Hvordan liker dere å jobbe med LINK?

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

2. Hva kunne dere tenkt dere annerledes?

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

3. Hvordan fungerer LINK i tråd med følgende målsettinger:

- bedre selvbilde
- opplevelse av tilhørighet
- mestring

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

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

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

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

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

7. Hvordan drives arbeidet på skolen?

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

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

- Fra skoleledelse
- Fra RVTS sør
- Fra andre

9. Ønsker dere å fortsette arbeidet med LINK?

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

10. Hvordan opplever dere at LINK påvirker lærer-elev relasjonen?

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