



Erfare, mestre, lære og utvikle

En studie av smART oppvekst -
elevens stemme

Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Fakultet for helsevitenskap

Master i helsefremmende arbeid

Marit Theiste Østlie

05/2014

Antall ord: 18138

FORORD

Å skulle skrive forordet til denne masteroppgaven som det siste i en lang og krevende prosess kjennes både godt og skremmende på en og samme tid.

Arbeidet med denne studien har vært preget av oppturer og nedturer, frustrasjon og glede. Det siste halve året har gitt en erfaring jeg ikke ville vært foruten, og i skrivende stund er alle tunge øyeblikk underveis i arbeidet nesten glemt.

Jeg håper produktet vil være til hjelp for alle som arbeider med, eller ønsker å starte med smART oppvekst og et ressursbasert fokus i klasserommet.

Jeg vil først og fremst takke elevene som var deltakere i undersøkelsen. Jeg er svært takknemlig for deres åpenhet, og for at dere delte deres erfaringer og opplevelser med meg. Jeg vil også takke lærerne som har åpnet døren for meg til deres klasserom og elever. I en travel hverdag har dere tatt dere tid til intervju og samarbeid med meg i forbindelse med datainnsamlingen.

Uten veilederen min Jonn Syse hadde nok tunge stunder følte enda tyngre. Din evne til alltid å gi meg et løft og motivasjon for å drive arbeidet videre har vært av stor betydning. Gjennom konkrete og konstruktive tilbakemeldinger har du trygt ledet meg gjennom prosessen.

Jeg vil også takke Vidar Bugge-Hansen og Ole Greis i Re kommune for samarbeid og innspill tidlig i prosessen. Takk til Truls og Stine for korrekturlesing og tilbakemeldinger på oppgaven.

Til mine foreldre, takk for at jeg har fått plass på det gamle pikerommet. Å ha et ”kontor” å gå til daglig har gjort det enklere å komme i gang hver morgen i arbeidet mot et endelig produkt.

Til slutt vil jeg takke studievenninner Natascha og Hege. Å kunne samtale og drøfte med noen i samme situasjon har vært til stor hjelp og læring. En spesiell takk til Natascha for at hun stilte opp som medforsker på mitt første fokusgruppeintervju og alltid har tatt seg tid til samtaler og diskusjon. Ditt samarbeid hadde jeg ikke vært for uten.

Tusen takk!

Marit Theiste Østlie, 12. mai 2014

SAMMENDRAG

Samfunnet har endret seg, barn og unge står overfor flere utfordringer nå enn tidligere. Skolen har en viktig rolle for å sette elevene i stand til å håndtere utfordringer i hverdagen og arbeid med sosial kompetanse er et satsingsområde. Gjennom arbeid med kunnskap, holdninger og ferdigheter kan man legge til rette for utvikling av en slik kompetanse. At elevene opplever mestring er viktig for deres motivasjon til å utøve ferdigheter for sosial kompetanse.

Relasjonelle og individuelle ferdigheter for sosial kompetanse kan virke som beskyttelsesfaktorer mot uhelse.

Studien undersøker bruk av smART oppvekst i en 4. klasse. SmART oppvekst er en metode for å arbeide med sosial kompetanse i barn og unges oppvekstmiljø. Metoden arbeider blant annet med barns iboende styrker ut i fra en anerkjennende grunnholdning. Studiens hensikt har vært å se på om et slikt ressursbasert fokus kan bidra til sosial kompetanse og mestringsforventning.

Studien er forankret i et helsefremmende perspektiv og resultater belyses med relevant teori om sosial kompetanse, ressursbasert fokus, helsepedagogikk og mestringsforventning. Da det ikke tidligere har vært gjort vitenskapelige undersøkelser av smART oppvekst er det viktig å vise til hvordan metoden kan fungere i klasserommet.

Undersøkelsen har et kvalitativt design. Det er benyttet individuelt intervju av kontaktlærer og to fokusgruppeintervju med elever, 13 forskningsdeltakere totalt. Klassen som er utgangspunkt for undersøkelsen har arbeidet aktivt med smART oppvekst i litt over et halvt år og ble tidligere beskrevet som en klasse som brukte mye tid på konflikter. Elevenes stemme er hovedfokus i studien.

Analyse av data tyder på at et ressursbasert fokus kan bidra til både kunnskap, holdninger og ferdigheter for sosial kompetanse hos elevene. At smART oppvekst arbeider med å anerkjenne elevene ut i fra konkrete situasjoner og atferdsspesifikke tilbakemeldinger kan være noe av det som bidrar til mestringsforventning. Basert på forskningsdeltakernes beskrivelser preges klassen av et miljø hvor sosial støtte og gode relasjonelle holdninger og ferdigheter er sentralt. Mangel på likhet og delaktighet for elevene i arbeid med smART drøftes som fallgruver for utviklingen av sosial kompetanse og mestringsforventning.

Nøkkelord: elever, klassemiljøet, smART oppvekst, sosial kompetanse, helsepedagogikk, ferdighetsbasert helsepedagogikk, mestringsforventning

ABSTRACT

Society has changed, children and youth are facing more challenges now than before. Schools play an important role to prepare students on how to deal with challenges on a daily basis, and working with social competence is a big priority. Working with knowledge, attitudes and skills can facilitate the development of such competence. Mastering in relation to skills associated with social competence and social behavior is important for their motivation to exercise such behavior. Relational and individual skills may seem as protective factors towards health.

This study has been done in a 4th grade class who's actively working with "smART oppvekst", a method used for social competence work amongst children and youths environments. The method includes childrens inherent strengths based on an appreciative basic attitude. The purpose of this study has been to see if a resource-based focus can contribute to the development for social skills and motivation.

The study is based on a health promoting perspective and results are illustrated with a relevant theory of social competence, resource-based focus, health education and self-efficacy. As this is the first scientific study done on "SmART oppvekst" is it important to demonstrate how the method works in the classroom.

The research has a qualitative design; interviewing teachers individually and focus group interviews with the pupils was used in the study. The study includes 13 research participants. The class that is the basis of this research has been working actively with "smART oppvekst" in just over six months, and has previously been described as a class with lots of conflicts. The pupils voice is the main focus of the study.

An analysis of the data show that a resource-based focus can develop knowledge, attitudes and skills for social competes for the pupils. The fact that "smART oppvekst" works towards recognizing the students in specific situations with behavior specific feedback can be one of the elements that contribute to self-efficacy. Based on the research participants descriptions the class is characterized by an environment where social support and good relations is central. Lack of equality and participation for students when working with smART, is discussed as pitfalls for the development of their social skills, healthy behavior and coping.

Key words: pupils, classroom environment, smART oppvekst, social competence, health education, skills based health education, self-efficacy

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.	INNLEDNING	7
1.1.	Bakgrunn for valg av tema	7
1.2.	Min forforståelse	8
1.3.	Studiens hensikt.....	8
1.4.	Problemstilling	9
1.5.	Faglig forankring.....	10
1.6.	Oppgavens oppbygning.....	10
2.	STUDIENS UTGANGSPUNKT	12
2.1	SmART.....	12
3.	TEORETISK PERSPEKTIV.....	15
3.1	Relevant forskning	15
3.2	Et ressursbasert fokus med styrker til grunn	16
3.3	Sosial kompetanse	17
3.4	Helsepedagogikk i skolen.....	18
3.4.1	<i>Ferdighetsbasert helsepedagogikk</i>	19
3.5	Mestringsforventning	20
4.0	METODE	22
4.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	22
4.2	Kvalitativ metode	22
4.3	Intervju	23
4.4	Forskningsdeltakere.....	23
4.4.1	<i>Individuelt intervju med læreren</i>	24
4.4.2	<i>Fokusgruppeintervju med elever</i>	24
4.5	Planlegging og gjennomføring av intervjuene.....	25
4.5.1	<i>Gjennomføring av individuell intervju med læreren</i>	26
4.5.2	<i>Gjennomføring av fokusgruppeintervju med elevene</i>	27
4.6	Analyse.....	27
4.6.1	<i>Sammenfatning, transkribering og tankekart</i>	28
4.6.2	<i>Inndeling i tema.....</i>	28
4.6.3	<i>Meningsfortetning og meningskoding</i>	29
4.6.4	<i>Kategorisering.....</i>	29
4.7	Metoderefleksjon.....	30
4.8	Forskningsetikk	31
5.0	EMPIRI	33

5.1	Kunnskap om sosial kompetanse.....	34
5.2	Holdninger i sosial kompetanse.....	35
5.3	Ferdigheter i sosial kompetanse	37
5.3.1	<i>Kommunikasjons- og relasjonsferdigheter</i>	37
5.3.2	<i>Håndtering og selvregulering</i>	39
5.3.3	<i>Kritisk tenkning og beslutningstaking</i>	41
5.4	Mestringsforventning	41
5.4.1	<i>Autentiske mestringsopplevelser</i>	42
5.4.2	<i>Vikarierende erfaringer</i>	43
5.4.3	<i>Verbal overtalelse</i>	43
5.4.4	<i>Fysiologiske reaksjoner</i>	44
6.0	DRØFTING	45
6.1	Hvordan kan et ressursbasert fokus bidra til elevers kunnskap om sosial kompetanse?.....	45
6.2	Hvordan kan et ressursbasert fokus bidra til elevers holdninger for utvikling av sosial kompetanse?.....	46
6.3	Hvordan kan et ressursbasert fokus bidra til elevers ferdigheter for utvikling av sosial kompetanse?.....	47
6.3.1	<i>Kommunikative- og relasjonelle ferdigheter</i>	48
6.3.2	<i>Håndtering og selvregulering</i>	49
6.3.3	<i>Beslutningstaking og kritisk tenkning</i>	50
6.4	Hvordan kan et ressursbasert fokus bidra til elevers forventning om mestring for utvikling av sosial kompetanse?.....	52
6.5	Avsluttende kommentarer	54
7.0	AVSLUTNING	55
7.1	Oppsummering	55
7.2	Undersøkelser med barn	55
7.3	Nærhet til forskningsfeltet.....	56
7.4	Oppgavens overføringsverdi	56
7.5	Videre forskning.....	57
	LITTERATUR	58
	Vedlegg 1 Samtykkeskjema lærer	63
	Vedlegg 2 Samtykkeskjema elever	65
	Vedlegg 3 Intervjuguide, individuelt intervju med læreren	67
	Vedlegg 4 Intervjuguide, fokusgruppeintervju med elever	69
	Vedlegg 5 - Prosjektvurdering Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	71

1. INNLEDNING

I det følgende vil det gjøres rede for valg av tema, egen forforståelse, studiens hensikt og problemstilling. Med et helsefremmende perspektiv til grunn vises det til hvordan tema kan knyttes til helsefremmende arbeid. Innledningen avsluttes med en beskrivelse av oppgavens videre oppbygning.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Jeg er utdannet lærer og har arbeidet flere år i skolen. Min interesse for skolen som setting for helsefremmende arbeid har vært sentral gjennom hele masterstudiet. Som lærer har jeg alltid arbeidet mye med det sosiale og relasjonelle i klassen. Fokuset mitt har ligget i at trivsel og faglig- og sosial utvikling går hånd i hånd. Mitt engasjement på området har ført til et ønske om å kunne undersøke arbeid med sosial kompetanse i skolen.

Som lærer ble jeg introdusert for metodene «Aggression replacement training», heretter ART, og «Appreciative inquiry», heretter AI. Mine kollegaer og jeg brukte metodene aktivt i klasserommet. Elevenes medbestemmelse og deltakelse i saker vedrørende klassemiljøet var sentralt. Etter jeg sluttet som lærer har Re kommune kombinert metodene til sammen å utgjøre «smART oppvekst», heretter smART. Gjennom en anerkjennende grunnholdning og fokus på elevenes styrker ønsker man å skape et miljø preget av læring, mestring og sosial kompetanse (Greis, 2013).

Skolen er en sentral setting for helsefremmende arbeid og har stor påvirkningskraft på elevenes helse, både nå og i deres fremtid (Green & Tones, 2010). Psykososiale problemer og antisosial atferd har økt dramatisk de siste 50 år, endringer i samfunnet gjør at utfordringer i unge menneskers liv er større nå enn noen gang før (Bru, Murberg, & Stephens, 2001).

Institusjonene i samfunnet som familie og nærmiljø endres (Bru et al., 2001; WHO, 1993; Zins & Elias, 2007). Dette gir skolen et større ansvar for oppdragelse og en viktig rolle i å sette barn i stand til å møte utfordringer. Verdens helseorganisasjon (1993), heretter WHO, viser til hvordan psykososial kompetanse er viktig for helse i et bredt perspektiv.

Atferdsproblemer er i større grad kilden til helseproblemer. Skolebaserte ferdighetsprogrammer, slik som smART, har som målsetning at elever lærer atferd for sosial kompetanse i et støttende miljø.

1.2. Min forforståelse

Det en forsker bringer inn av teoretiske rammeverk og erfaringer, kunnskap og holdninger til feltet som skal studeres omfatter forforståelsen (Nilssen, 2012). Min erfaring fra arbeid med ART og AI gjør at jeg har en form for forforståelse av hvordan disse metodene fungerer.

SmART er utviklet i kommunen jeg arbeidet i, men det må vektlegges at dette arbeidet startet etter jeg sluttet som lærer. Studien undersøker arbeidsmåter jeg ikke har erfaring med fra mitt arbeid i skolen.

Studien benytter seg av kvalitativ metode. Kvalitativ forskning vil alltid handle om balanse mellom nærhet og distanse (Widerberg, 2011). Det er viktig å merke seg at nærhet også er en styrke i kvalitativ forskning (Nilssen, 2012). At forskeren har kjennskap fenomenet kan bidra til kunnskap utover hva datamaterialet alene kan gi. Nærhet og forforståelse kan også handle om utfordringer. Det er viktig at jeg er åpen for virkelighetene forskningsdeltakerne har, slik at min forforståelse ikke blir for styrende for det resultatet som kommer frem (Nilssen, 2012).

1.3. Studiens hensikt

Dette studiet ønsker å knytte smART oppvekst til et helsefremmende perspektiv. Skolen som setting for helsefremmende arbeid har vært sentralt. Helsefremmende skoler er et bredt tema og det vil ikke være mulig å inkludere alle faktorer i denne oppgaven. Det har heller ikke vært mulighet til å gå bredt nok ut til å undersøke hele skolen som setting. Begrensningene har falt til å se om arbeid klasserommet kan føre til utvikling av sosial kompetanse. I klasserommet kan elever få kunnskap og utvikle sosial ferdigheter for gode valg vedrørende deres helse, en av strategiene for helsefremmende skoler (Deschesnes, Martin, & Hill, 2003). Green og Tones (2010) viser til at helsepedagogikk er en av helsefremmende skolers satsingsområde. Det har vært viktig for meg å se på hvordan ferdigheter for sosial kompetanse læres og hvilke faktorer som spiller inn på elevenes motivasjon for å bruke ferdighetene for sosial kompetanse.

SmART er en ung metode som fremdeles er i utvikling. Min undersøkelse kan vise til styrker og svakheter i arbeidet med smART i klasserommet. Studien er ikke et forsøk på å evaluere metoden smART, men å diskutere sammenhenger mellom det ressursbaserte fokuset, sosial kompetanse og et helsefremmende perspektiv. Det har vært viktig for meg å få frem elevenes stemme. Hvordan elevene opplever metoden bør være sentralt for videre arbeid og utvikling. Med et kritisk blikk, gjennom elevens stemme, er det også forsøkt å fange opp forhold som ikke oppleves som positivt i arbeidet med smART.

1.4. Problemstilling

SmART skal påvirke både individ og gruppe, skape gode sosiale ferdigheter og jobbe for å utvikle holdninger gjennom moralsk resonering (Greis, 2013; Våge & Bugge-Hansen, 2013) Studien retter seg mot metodens fokus på en anerkjennende grunnholdning og arbeidet med elevers styrker, videre referert til som ressursbasert fokus. I studien er utvikling av sosial kompetanse og opplevelse av mestring som grunnlag for læring er sentralt. Helse handler i denne studien om det psykiske og sosiale aspektet, og helse sees på som en ressurs (WHO, 1986).

På bakgrunn av oppgavens hensikt, målsetninger i smART oppvekst og det helsefremmende perspektiv er følgende problemstilling utviklet:

«Hvordan kan et ressursbasert fokus bidra til elevers utvikling av sosial kompetanse og mestringsforventning?»

Det ressursbaserte fokuset i problemstillingens ordlyd er forklart ovenfor. Studiens teoretiske rammeverk vil vise til at arbeid med sosial kompetanse også kan sees i lys av helsefremmende atferd. Sosial kompetanse inneholder komponentene kunnskap, holdninger og ferdigheter (Ogden, 2009). Begrepet vil gjøres videre rede for i teorikapittelet. Helsefremmende atferd belyses gjennom helsepedagogikk i skolen og «skills for health», heretter ferdighetsbasert helsepedagogikk. Ferdighetsbasert helsepedagogikk baseres på samme komponenter som i sosial kompetanse slik det er presentert ovenfor (Ogden, 2009; WHO, 2003).

Manager (2011) referer til Banduras sosial kognitive læringsteori som beskriver læring som et resultat av kognitive og miljømessige faktorer. Bandura viser til «self-efficacy», heretter mestringsforventning, når han beskriver prosessen som setter barnet i stand til å omsette kunnskap, evner og ferdigheter til handlinger i ulike situasjoner. Studien ønsker å se på hvordan mestring kan skapes og hvilke faktorer som kan bidra til positiv atferd og atferdsendring med det ressursbaserte fokuset til grunn.

Studien har følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan kan et ressursbasert fokus bidra til elevers kunnskap for utvikling av sosial kompetanse?
- Hvordan kan et ressursbasert fokus bidra til elevers holdninger for utvikling av sosial kompetanse?

- Hvordan kan et ressursbasert fokus bidra til elevers ferdigheter for utvikling av sosial kompetanse?
- Hvordan kan et ressursbasert fokus bidra til elevers mestringsforventning for utvikling av sosial kompetanse?

1.5. Faglig forankring

Ottawacharteret viser til at helsefremmende arbeid er «*prosessen som setter folk i stand til å få kontroll over, og bedre egen helse*» (WHO, 1986). Det legges vekt på fysisk, psykisk og sosial helse. I Ottawacharteret (WHO, 1986) beskrives forhold som å skape støttende miljø og å utvikle personlige ferdigheter. Dette gir grunnlag for en sammenheng mellom studiens tema og helsefremmende arbeid.

Sosiale relasjoner og støttende miljø er beskyttelsesfaktorer mot uhelse (Green & Tones, 2010). Mennesker med nære og gode relasjoner har større sjanser for å bli friske når de blir rammet av sykdom (Hanson, 2004). Fokuset på relasjoner er fremtredende i smART (Våge & Bugge-Hansen, 2013). Relasjonelle ferdigheter er også en del av ferdighetsdimensjonen i sosial kompetanse og ferdighetsbasert helsepedagogikk (Ogden, 2009; WHO, 2003).

Arbeid med sosiale kompetanse og ferdighetsbasert helseopplysning setter barnet i stand til å håndtere hverdagen gjennom å utvikle ferdigheter for å håndtere følelser, som for eksempel stressmestring (Læringssenteret, 2003; WHO, 1993). SmART skal bidra til å skape robuste barn som opplever mestring i forhold til skole og utdanning, og på denne måten gi barn og unge god helse (Re kommune, 2012a). Dette er forenelig med ferdighetsbasert helsepedagogikk og utvikling av sosial kompetanse som en beskyttende faktor i barns liv (Læringssenteret, 2003; WHO, 1993).

1.6 Oppgavens oppbygning

Første del av oppgaven vil være en presentasjon av smART, dens metoder og bakgrunn. Kapittel tre presenterer tidligere forskning og teori nødvendig for å besvare problemstillingen. Metodekapittelet vil ta for seg metodiske valg, analytiske strategier, refleksjoner og etiske dimensjoner ved studiens gjennomføring. Empiri vil bli presentert i eget kapittel som funn, en påfølgende drøfting knytter funnene opp til teori. Avslutningen vil vise til en kort oppsummering av studien. Deretter redegjøres det for erfaringer fra å gjøre undersøkelser med

barn og hvordan nærheten til forskningsfeltet kan ha påvirket studien. Til slutt presenteres studiens overføringsverdi og forslag for videre forskning.

2. STUDIENS UTGANGSPUNKT

SmART er som sagt en ung metode som det enda ikke finnes vitenskapelig forskning på. Enkelte undersøkelser fra Re kommune og eksamensoppgaver tilknyttet AI viser til resultater av metoden, men er ikke fagfellevurdert eller publisert og vil derfor ikke bli presentert i denne oppgaven. Teori som presenteres er fra evalueringer gjort av Re kommune og bøker som viser til mål og intensjoner ved metoden.

I det følgende presenteres smART og hvordan metoden brukes i klasserommet.

2.1 SmART

SmART er en metode for arbeid med barn og unges oppvekstmiljø (Greis, 2013). Det arbeides for å skape et godt miljø for læring, mestring og sosial kompetanse. SmART er utviklet over flere år i Re kommune. Metoden brukes i barnehager, skoler, SFO, barnevern og fritidsarenaer som skolekorps og kulturskolen.

SmART har følgende definisjon:

«SmART oppvekst er en anerkjennende grunnholdning med fokus på styrker (AI) kombinert med systematisk trening på sosial kompetanse (ART)» (Våge & Bugge-Hansen, 2013, s. 19)

AI danner verdigrunnet i metoden, mens ART er verktøyet for praktisk tilnærming og arbeid med sosial kompetanse (Greis, 2013). AI undersøker det som gir liv til sosiale systemer og hva som får disse til å fungere på sitt beste (Hauger, Højland, & Kongsbak, 2008). Fokuset ligger i at språket skaper en virkelighet, og gjennom å samtale om det positive i organisasjonen vil positive endringer finne sted. AI har fokus på bred medvirkning fra alle i organisasjonen og utjevning av maktforskjeller underveis i prosessen (Willoughby & Tosey, 2007). ART er et sosialt treningsprogram, målet er å styrke sosial kompetanse og å forebygge/reducere aggresjon (Strømgren, Gundersen, & Moynahan, 2005). Positiv forsterkning og gode modelleringer av ferdigheter er sentralt. Programmet retter seg mot handling (sosiale ferdigheter), følelse (sinnekontrolltrening) og det kognitive (moralsk resonering) (Goldstein, Glick, & Gibbs, 2004). ART foregår vanligvis i gruppe med seks elever og går over en 30 timers kursplan.

SmART setter AI og ART sammen til et helhetlig verktøy som både barn, voksne og foresatte kan benytte seg av (Re kommune, 2012a). Gjennom å identifisere styrker og positive

egenskaper hos barn, fremmer man positiv atferd (Våge & Bugge-Hansen, 2013). Sosiale ferdigheter trenes og øves på og barna skal anerkjennes når de tar disse i bruk. Det anerkjennende fokuset og trening på sosial kompetanse legger grunnlaget for SmART.

I klasserommet har SmART fokus på trening på sosial kompetanse og styrkebasert arbeid (Prosjektgruppa SmART oppvekst, 2013). 15 karakteregenskaper, heretter kalt styrker, hentet fra ART legger grunnlaget for det styrkebaserte arbeidet (Våge & Bugge-Hansen, 2013). Styrkene er som følger; omsorg, tålmodighet, ansvarsbevissthet, samarbeid, utholdenhet, mot, selvkontroll, hjelpsomhet, takknemlighet, respekt, selvtillit, målrettethet, humanisme, ærlighet og integritet.



Figur 1 Styrken tålmodighet

Styrkene legger grunnlag for å få et felles språk og å arbeide for å bruke egne styrker i nye oppgaver (Våge & Bugge-Hansen, 2013). Gjennom å knytte styrkene til historier fra hverdagen identifiserer elevene positive egenskaper hos en selv og andre. Styrkene den enkelte har fått tildelt kan henges synlig i klasserommet eller skrives ned i egen logg. I smART er det utviklet bøker til bruk for samtaler om styrkene (Våge & Bugge-Hansen, 2012, 2013). Fortellinger fra bøkene legger grunnlag for samtale om hvilke styrker man så deltakerne i historien brukte. I dette arbeidet jobbes det med moralsk resonering, en av komponentene i ART.

Fokuset på styrker, en anerkjennende grunnholdning og situasjoner hvor man lykkes er et viktig element som tas med fra AI (Re kommune, 2012b). Positiv psykologi er sentralt for forståelsen av AI og smART. Re kommune (2012a) viser til at å undersøke ting vi lykkes med utløser energi, glede, pågangsmot og kreativitet. Dette legger grunnlaget for smART. Arbeidet med styrkene og fokuset på en anerkjennende holdning legger grunnlaget for oppgavens

problemstilling i forhold til det ressursbaserte fokuset for læring av sosial kompetanse og utvikling av mestringsforventning.

3. TEORETISK PERSPEKTIV

Kapitlet starter med en presentasjon forskning relevant for tema. Deretter vil det, ved bruk av teori, gjøres rede for begrepet «ressursbasert fokus» og vise til forskning tilknyttet emne. Sosial kompetanse blir definert, og effekter av og forhold ved begrepet belyses. Helsepedagogikk i skolen vil kort bli før ferdighetsbasert helsepedagogikk blir utdypet nærmere. Til slutt presenteres sosial læringsteori, da den kan vise til hvordan sosial kompetanse læres, og hvordan mestring og motivasjon for utøvelse av denne kan ivaretas.

3.1 Relevant forskning

I det følgende presenteres forskning omkring programintervensjoner og arbeid med sosial kompetanse i skolen. Det vises til resultater fra arbeid med programintervensjoner for sosial kompetanse i skolen. De fleste undersøkelser av sosiale ferdighetsprogram har en kvantitativ tilnærming. Forskningsresultater fra ART og AI har ikke overføringsverdi for hvordan arbeidsmåtene brukes i smART slik metoden belyses i denne studien. Som nevnt tidligere foreligger det ikke vitenskapelig forskning på smART.

«Steg for steg» har til hensikt å redusere impulsiv og aggressiv atferd, og forbedre barns sosiale kompetanse (Utdanningsdirektoratet & Sosial- og helsedirektoratet, 2006). En norsk undersøkelse av programmet viste til moderate effekter på sosial atferd etter intervensjon på 1153 sjette og syvende klassinger (Holsen, Smith, & Frey, 2008). Forskerne viser til at moderate effekter kan være relativt meningsfullt da dette er relativt vanlig i samfunnsvitenskapelig forskning.

Antonsen og Ertesvåg (2010) har samlet inn data før, underveis og et år etter arbeid med «Respektprogrammet» som har som målsetning å redusere problematferd og å bedre læringsmiljøet. Utvalget består av 1960 elever fordelt på 12 skoler. Resultatene viste reduksjon i forhold til disiplinproblemer, konsentrasjonsproblemer, mobbing og aggresjon. Siste måling et år etter avslutning av programmet viste en ytterligere reduksjon.

En undersøkelse gjort av Gresham, Van og Cook (2006) blant fire elever på seks og syv år viste til reduksjon av atferdsproblemer og økning av sosial kompetanse etter 60 timer sosial ferdighetstrening fordelt på 20 uker. Elevene økte 46 % på vurderinger for sosial kompetanse og reduserte negativ atferd med 84 %.

En undersøkelse fra USA målte resultatene fra en helskolesatsing med positiv støtte som strategi for håndtering av atferdsproblemer. Gjennom blant annet å beskrive ønskelig atferd og forsterke positiv atferd fant studien ut at atferdsproblemer sank og faglige prestasjoner økte. Sammenheng mellom sosial kompetanse og faglig utvikling vises til i teori (Manager, 2012; Utdanningsdirektoratet & Sosial- og helsedirektoratet, 2006).

Mye av resultatene fra programintervensjoner for arbeid med sosial kompetanse viser til gode resultater. At søk ikke har gitt resultater på forskning hvor elevenes stemme kommer til uttrykk viser til et kunnskapshull. Søk har heller ikke gitt resultater på forskning fra programintervensjoner som tar for seg forholdene kunnskap, holdninger og ferdigheter i arbeid med sosial kompetanse. Det er viktig at programintervensjoner for sosial kompetanse, slik som smART, bygger på forskningsbasert kunnskap, og at effekter synliggjøres (Lippe, Wilkinson, & Killén, 2005).

3.2 Et ressursbasert fokus med styrker til grunn

I denne oppgaven er det lagt vekt på et ressursbasert fokus hvor det å anerkjenne elevens positive sider og atferd gjennom identifisering av deres styrker er sentralt. Anerkjennelse er positivt for utvikling og læring (Lippe et al., 2005). Antonsen og Ertesvåg (2010) referer til Brich og Ladd når de viser til at elever som får støtte og anerkjennelse for skolearbeid og prestasjoner øker motivasjon og interesse for skolen og læring. Viktig for forståelsen av det ressursbaserte fokuset er at arbeid med barns styrker ikke bare reduserer mulighet for negativ atferd, men er viktige for en sunn livslang utvikling (Park & Peterson, 2008). Styrker kan bli brukt til å løse barn og unges problemer og utfordringer. Det skapes beskyttende faktorer og utvikler helsefremmende atferd gjennom fokus på å styrke barns sosial kompetanse (Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003).

Gjennom å anerkjenne positiv atferd hos barn og unge kan man legge til rette for deres utvikling og motstandsdyktighet (Fredrickson & Losada, 2005). Positive følelser skaper mer positiv atferd og bidrar til endringer både i nåtid og i fremtiden. I tillegg bidrar positive følelser til god fysisk og mental helse. Seligman (2009) viser til hvordan man kan bygge opp ressurser og styrker i dagliglivet gjennom fokus på positive styrker og følelser. Hauger (2008) refererer til Seligman når han sier at de fleste fremskritt gjort innen forebyggende arbeid er tilnærminger som tar utgangspunkt i å finne frem til styrker hos den enkelte. Positive følelser bedrer oppmerksomheten, gir økt repertoar av handlingsalternativer og fremmer kreativitet

(Fredrickson, 2001; Fredrickson & Losada, 2005). I tillegg vil positive følelser gjøre oss raskere friske, gi oss motstandskraft og fungere som en buffer mot stress.

Behovet for en systematisk tilnærming til arbeid med styrker og multidimensjonalt arbeid er viktig i følge Weissberg et al. (2003). Programintervensjoner i skolen er mindre effektfulle om de kun har fokus på et problem og bør derfor ha en bred helsefremmende tilnærming. Dette støttes av WHO (1993) som viser til at ferdighetslæring har best resultat når det arbeides generelt, og ikke med et spesifikt problem. Programmer med styrkebasert fokus bør lære elever å bruke styrker i dagliglivet. Mestring av enkelte styrker øker selvilliten slik at man får pågangsmot til å jobbe med mindre utviklede styrker. Anerkjennelse gjennom at barnet får en tro på at andre ser sitt potensial er også sentralt for at helsefremmende handlinger skal finne sted (Gray, Young, & Barnekow, 2006).

3.3 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse sees som nødvendig for verdisetting, vennskap og sosial inkludering, og er en ressurs for å mestre stress, problemer og virker forebyggende mot problematferd (Utdanningsdirektoratet, u.å). Mangel på sosial kompetanse kan ha sammenheng med skulk og frafall i skolen (Manager, 2012). I lys av dette, og sosial kompetanse som forutsetning for læring, kan utvikling av sosial kompetanse i skolen være bidragsytende til utjevning av sosial ulikhet i helse. Tidlig satsing på sosial kompetanse settes i sammenheng med videre utdanningsløp og arbeidslivet (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2003). Zins og Elias (2007) viser til at 8 av 11 sentrale faktorer for faglig utvikling omhandlet sosiale og emosjonelle faktorer. Sosial kompetanse settes i sammenheng med blant annet livskvalitet, relasjon til andre, å utnytte egne ressurser, mental helse og å mestre utviklingsoppgaver (Lippe et al., 2005; Ogden, 2009).

I pedagogisk og psykologisk faglitteratur finnes mange ulike definisjoner på sosial kompetanse. Begrepets innhold har stor bredde og et uklart innhold (Jahnsen et al., 2003, s. 80). Tilnærminger til sosial kompetanse kritiseres ofte for at det legges for stor vekt på individuelle forhold, og at det kontekstuelle perspektivet mangler (Jahnsen et al., 2003). Med dette til grunn støtter studien seg til Garbarino definisjon av sosial kompetanse, referert til av Jansen et al.(2003). Sosial kompetanse beskrives som *«et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablerere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling»* (Jahnsen et al., 2003, s. 10). Definisjonen favner bredt og tar for seg både relasjonelle, individuelle og

kontekstuelle forhold. I tillegg til viser den til at man trenger både ferdigheter, kunnskap og holdninger for å utøve sosial kompetanse

Relasjonelle forhold relateres til sosial støtte (Helse og omsorgsdepartementet, 2013). Sosiale relasjoner og sosial støtte er en beskyttelsesfaktor mot uhelse (Green & Tones, 2010; Helse og omsorgsdepartementet, 2013). Sosial konformitet omhandler individets evne til å tilpasse seg, å fremme egne behov i tillegg til å ta vare på andres (Ogden, 2009). At elever kan delta aktivt i samfunnet og bli selvstendige mennesker settes i sammenheng med skolens arbeid med sosial kompetanse (Jahnsen et al., 2003). Et viktig forhold i studiens tilnærming til sosial kompetanse er at ferdighetene kan læres og trenes på (Ertesvåg, 2003; Jahnsen et al., 2003).

Ogden (2009) viser til et skille mellom sosial bevissthet og sosial fasilitering. Sosial bevissthet kan knyttes til kunnskapskomponenten i sosiale ferdigheter ved at man forstår hvordan man skal opptre i ulike sosiale situasjoner. Sosial fasilitering kan knyttes til ferdighetskomponenten ved at barnet klarer å utvise korrekt sosial atferd. Empati, samarbeid, selvheldelse, selvkontroll og ansvarlighet er ferdigheter og inngår som delkomponenter for å utøve sosial kompetanse (Jahnsen et al., 2003; Ogden, 2009).

3.4 Helsepedagogikk i skolen

Helsepedagogikk er sentralt i helsefremmende arbeid (Green & Tones, 2010; Weare, 2002). Fokuset for helsepedagogikk er å se på miljøet rundt individet som grunnlag for læring. Skolen sees på som en sentral setting for helsefremmende arbeid (Green & Tones, 2010; Noble & Toft, 2012). Settingsperspektivet i det helsefremmende arbeidet kan relateres tilbake til Ottawacharteret (WHO, 1986). WHO (1998) definerer settinger som «*The place or social context in which people engage in daily activities in which environmental, organizational and personal factors interact to affect health and wellbeing*». Klasserommet er en ideell setting for arbeid med helsepedagogikk i skolen (WHO, 2003). Elever kan utforske, lære, observere og øve på ferdigheter i trygge omgivelser.

Helsefremmende skoler skal ha fokus på livskvalitet og forebygging av helseproblemer, en av satsingsområdene for helsepedagogikk i skolen (Gray et al., 2006). Ved å fremme positiv mental, psykisk og fysisk helse skal det jobbes langsiktig for barn utvikling. Ottawacharteret (WHO, 1986) fremmer at helsepedagogikk skal formidle individer kunnskap og ferdigheter, og motivere de til å ta kompetente avgjørelser omkring egen helse. Deltakelse og likhet trekkes frem av Weare (2002) som sentrale komponenter i helsepedagogikk. Ut i fra dette synet vil læring fra programintervensjoner være av større verdi om elevene kan engasjere seg

i aktiviteter og gjøre de til sine egne. Likhetsprinsippet viser til at alle skal ha like muligheter til å nå sitt potensial (Weare, 2002).

3.4.1 Ferdighetsbasert helsepedagogikk

Ferdighetsbasert helsepedagogikk er sentralt for arbeid med sosial kompetanse og kan sees på som en del av helsepedagogisk arbeid i skolen (WHO, 2003). Som i helsepedagogikk generelt er deltakende metoder og likhet sentralt (Weare, 2002; WHO, 2003). Ferdighetsbasert helsepedagogikk skal sette barnet i stand til å ha kontroll over faktorer i sosialt miljø slik at det kan ta positive avgjørelser, og handle slik at det er helsefremmende for seg selv og andre (WHO, 2003). Personlige og sosiale ferdigheter legges til grunn for å ta helsefremmende valg i hverdagen (Gray et al., 2006).

Ferdighetsbasert helsepedagogikk deles, som belyst i innledning, opp i kunnskap, holdninger og ferdigheter slik det gjøres i sosial kompetanse (Ogden, 2009; WHO, 2003). Ved å ha fokus på holdninger og ferdigheter i tillegg til å formidle kunnskap fremmer man en mer effektiv tilnærming innen helsepedagogikken (WHO, 2003). Kunnskap handler om å formidle informasjon og hvordan elevene forstår denne informasjonen (WHO, 2003). Gjennom kunnskapsformidlingen settes man i stand til å forstå hva slags atferd som er passende i ulike sosiale situasjoner. Kunnskap alene er ikke nok for å skape endring (FRESH, u.å). Personlige overbevisninger, verdier, sosiale normer, rettigheter, intensjoner og motivasjon er faktorer i holdningskomponenten. Holdninger innebærer både individuelle og relasjonelle forhold. Ferdighetskomponenten i ferdighetsbasert helsepedagogikk er den mest sentrale. Ferdigheter skal bidra til positiv atferd og samtidig sette barna i stand til å håndtere hverdagens krav (WHO, 1998). Ferdighetene omhandler kommunikasjons- og relasjonsferdigheter, håndtering og selvregulering og beslutningstaking og kritisk tenkning, (WHO, 2003). Mange av ferdighetene er relatert til hverandre og kan bli innlært på en og samme tid.

Aktiv deltakelse i prosessene omkring ferdighetsbasert helseopplysning er utslagsgivende for å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter (WHO, 2003). Diskusjoner, rollespill, modelleringer, brainstorming og historiefortelling bidrar til deltakelse i ferdighetsbasert helseopplysning. Deltakende læring er en sentral del av ferdighetsbasert helsepedagogikk. Ferdigheter læres best gjennom observasjon og øvelse. Deltakende læring benytter seg av erfaringer, muligheter og kunnskap i klassen og bruker kreative metoder for utforskning og utvikling av mulige valg.

3.5 Mestringsforventning

Mestringsforventning er en del av sosial læringsteori, og forbindes med Albert Bandura, referert av Manager (2011). Sosial læringsteori viser til at læring er et resultat av kognitive prosesser i barnet og faktorer i omgivelsene (Murphy & Bennet, 2002). Samspillet mellom atferd, personfaktorer og miljøet er sentralt for at læring skal finne sted. I tillegg spiller forventning om mestring en sentral rolle (Manager, 2011). Forventning om mestring er en forutsetning for læring, og et sentralt i helsefremmende skoler (Murphy & Bennet, 2002; WHO, 2003).

Mestringsforventning handler om at de som skal utøve positiv atferd må ha en viss tro på at han eller hun vil lykkes. Tro på egne kunnskaper og ferdigheter er sentralt (Manager, 2011). Elever som har fått samme kunnskap og har like forutsetninger kan allikevel prestere ulikt. Dette samsvarer med hvordan kunnskap alene ikke er nok for å utføre helsefremmende handlinger (WHO, 2003). Mestringsforventning er ikke statisk, den vil alltid være kontekstavhengig (Manager, 2011). Kontekster som er kjente og trygge for barnet er sentralt for at barn skal øve på og tilegne seg nye ferdigheter (WHO, 2003).

Mestringsforventning dannes gjennom fire ulike faktorer; autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner (Manager, 2011). Mestringsforventning blir formet gjennom elevens bearbeidelse av informasjon og tilbakemeldinger fra de fire faktorene.

Autentiske mestringsopplevelser viser til mestring til den aktuelle aktiviteten eller atferden man vil oppnå (Manager, 2011). Personers forventning om mestring bygges først og fremst opp gjennom at man opplever mestring på et konkret område. Positive erfaringer fra en mestringsopplevelse kan tas med inn i nye.

Å lære av andres erfaringer fremmer også mestringsforventning. Å observere en annens atferd og se at andre lykkes kan bidra til økt forventning om mestring. Dette omtales som vikarierende erfaringer eller observasjonslæring. Murphy og Bennet (2002) fremmer denne type læring som svært sentralt for helsefremmende arbeid. Graden av hvor vidt man lærer gjennom og observere andre er ulikt, men observasjonslæring skjer oftest via personer man kan identifisere seg med.

Verbal overtakelse er det tredje elementet for utvikling av mestringsforventning (Manager, 2011). Verbale meldinger og sosial overtalelse fra foreldre, lærere og venner kan øke

mestrings forventning. Verbal overtalelse kan ikke ha effekt om det er mangel på kunnskap og ferdigheter. Det er viktig at man tar utgangspunkt i elevens allerede iboende styrker og situasjoner hvor det er stor sjanse for at eleven lykkes.

Til slutt vil fysiologiske reaksjoner påvirke vår forventning om mestring. Følelser knyttet til opplevelser av liknende situasjoner vil påvirke tankene man har om forventninger til mestringen.

Mestringsforventning er ikke nok til å fremme ønsket atferd, det er også viktig at atferden oppleves som meningsfull (Manager, 2011). Mens mestringsforventning viser til selve handlingen, viser resultatforventning til konsekvenser av handlingen. Barnet vil altså spørre seg selv; vil jeg klare det og er det tjenlig for meg? At barnet kan svare positivt på begge områdene er viktig for at forventet atferd skal finne sted. Det ligger en forventning om konsekvenser til grunn for barnets atferd (Murphy & Bennet, 2002). Ytre og indre motivasjon kan fremme barns ønske om positiv atferd (Imsen, 2005). Indre motivasjon kan handle om at det oppleves som en belønning i seg selv å mestre ønsket atferd. Ytre belønning kan handle om at man ser at andre får en positiv forsterkning ved utførelse av atferd. Resultatforventning inkluderes i teorien for å drøfte enkelte av dataene som kom frem i undersøkelsen.

4.0 METODE

I dette kapitlet vil det gjøres rede for metodiske valg, studiens datainnsamling og analyse. Avslutningsvis reflekteres det over studiens troverdighet og etiske dimensjoner. Kapitlet starter med en kort fremstilling av studiens vitenskapelige forankring.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Studien støtter seg til Jacobsens (2005) fremstilling av hermeneutikk og deler dens syn om at virkeligheten er konstruert av mennesker. Forskningsdeltakernes opplevelse av denne virkeligheten undersøkes. Med en slik forståelse til grunn vil studien ha et hermeneutisk utgangspunkt, med sikte på å forstå fenomenet gjennom fortolkning av meningsinnholdet i det som kommer frem fra forskningsdeltakernes beretninger (Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2011). Den hermeneutiske tradisjonen viser til et brudd med positivismen hvor fenomener kan måles og registreres ved å gjøre undersøkelser uten å engasjere seg eller delta i feltet. Hermeneutikken legger vekt på at forskeren må delta i samfunnet for å forstå. Green og Tones (2010) viser til hvordan informanter bør omtales som forskningsdeltakere, og ikke forskningsobjekter i forskning. Dette er forenelig med et deltakende perspektiv. Fokus på deltakere i forskning understreker at kunnskap oppstår i møte mellom forsker og deltaker (Nilssen, 2012). Da både lærer og elever er forskningsdeltakere i denne studien vil de også refereres til som læreren eller elevene underveis i fremstillingen der det er hensiktsmessig.

4.2 Kvalitativ metode

Johannessen et. al (2011) viser til at et hermeneutisk utgangspunkt er mest forenelig med kvalitative metoder. Kvalitativ forskning prøver å forstå, beskrive eller forklare sosiale fenomener fra forskningsdeltakernes perspektiv (Nilssen, 2012). Dette samsvarer godt med den hermeneutiske tilnærmingen og studiens fokus på å få frem elevenes stemme. Spørreskjema var utelukkende da denne formen for datainnsamling ikke er egnet for å få dybde i data, og mulighet til å få god forståelse av forskningsdeltakernes opplevelser. Ved å innta en deltakerposisjon var det ønskelig å forstå fenomenet gjennom samtale og refleksjon sammen med aktuelle forskningsdeltakere. Studien har benyttet seg av tverrsnittsundersøkelse og viser til et øyeblikksbilde av det som studeres (Johannessen et al., 2011)

4.3 Intervju

Intervju egner seg godt for å få frem opplevelser og rekonstruering av hendelser (Johannessen et al., 2011; Widerberg, 2011). Det ble gjennomført individuelt intervju av læreren og fokusgruppeintervju av elever. Kvale (2009) viser til hvordan målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved dagliglivet ut i fra forskningsdeltakerens eget perspektiv.

Observasjon av elevene i klasserommet og i lek ville bidratt til data om det forskningsdeltakerne forteller meg i intervjuene samsvarer med virkeligheten som observeres. På denne måten ville dataenes troverdighet blitt styrket. Tidsbegrensninger og etiske utfordringer i forbindelse med å observere en klasse hvor ikke alle har samtykket til deltakelse gjorde til at observasjon ble valgt bort.

4.4 Forskningsdeltakere

Et strategisk utvalg sikret at forskningsdeltakere hadde kjennskap til, og kunne besvare spørsmål nødvendig for å belyse tema (Johannessen et al., 2011). At kontaktlærerne i klassene hadde god kjennskap til, og jobbet aktivt med metoden, var viktig for å sikre at elevene hadde svar på det som ble spurt om. Det er bare en kommune som har implementert smART i stor nok grad til at lærerne arbeider aktivt med metoden ble antall skoler å kontakte raskt begrenset. Samtaler med rektorer formidlet kontakt med henholdsvis en 2. klasse og en 4. klasse. Svardeltakelsen fra elevene var stor. Blant elevene som samtykket til undersøkelsen satt lærerne sammen grupper de trodde ville fungere godt i en fokusgruppe, fortrinnsvis tre gutter og tre jenter. Fokusgrupper stiller store krav til forskeren som moderator (Halkier, 2010). På bakgrunn av dette, og forskerens mangel på erfaring som moderator for fokusgrupper, ble det viktig å sikre en god samhandling mellom forskningsdeltakerne i gruppen.

Etter å ha gjennomført fokusgruppeintervju med elevene fra 2. klasse viste data at disse var for unge til å kunne reflektere over egne opplevelser omkring bruk av smART noe som var sentralt for studiens innsamling av data. Klassen arbeidet også mer med klassemiljøutvikling og mindre med styrker. Allikevel gav det god trening og fin erfaring å ta med videre i fokusgruppeintervjuene med 4. klasse. Etter dette ble det et kriterium at deltakerne skulle være fra 4. klasse og eldre, og at hovedtyngden av arbeidet med smART skulle være det ressursbaserte fokuset på sosial kompetanse gjennom arbeid med styrker.

Det var som sagt viktig for meg at elevene kunne reflektere over bruk av smART. På bakgrunn av dette anså jeg det som sentralt at klasser som ble utgangspunkt for undersøkelsen arbeidet aktivt og gjennomgående med metoden. Det var ingen flere klasser som kunne ivareta dette. Det var viktig å sikre at de neste fokusgruppeintervjuene gav gode nok data på grunn av studiens begrensede tidsramme. Valget falt derfor på å konsentrere undersøkelsene til 4. klassen jeg allerede var i kontakt med. Studien ville miste noe av bredden i data, men på en annen side få god dybde i denne klassens opplevelse av smART.

Forskningsdeltakerne ble til slutt syv gutter og fem jenter til fokusgruppeintervju, og kontaktlærer fra samme klasse. Klassen arbeidet aktivt med styrkebasert fokus og smART. Styrker som ble delt ut til elevene ble hengt på veggen som stråler på en sol. Læreren var relativt ny som kontaktlærer i klassen, men hadde mye erfaring med og kunnskap med smART. Kontinuitet blant lærerne på trinnet var en mangel da klassen hadde hatt mange lærerskift i årene på skolen. Læreren opplevde å ta over en gruppe elever hvor det var stort fokus på konflikter, noe som tok mye tid i arbeidet med klassen.

4.4.1 Individuelt intervju med læreren

Det var kun en lærer det var hensiktsmessig å snakke med i klassen som ble utvalgt i denne studien. Valget på individuelt intervju med læreren falt seg naturlig. Kunnskap om hvordan smART ble arbeidet med i klassen var verdifull og nødvendig informasjon å ha med seg inn i fokusgruppeintervju med elevene. Lærerens intervju ville også legge grunnlag for å utdype data fra fokusgruppeintervju med elevene, få frem flere perspektiver og belyse forskjeller og ulikheter i elever og lærers oppfatning av smART. Individuelt intervju er en fleksibel metode som gir muligheter til å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Johannessen et al., 2011). Jacobsen (2011) viser til at individuelt intervju egner seg for å forstå hvordan enkelte fortolker et fenomen.

4.4.2 Fokusgruppeintervju med elever

Data fra elevene er bærende for denne studien, elevenes opplevelse og forståelse er i fokus. For å kunne få data fra flest mulig elever i klassen og å skape deltakelse i intervjusituasjonen ble det hensiktsmessig å få frem data fra elevene gjennom fokusgruppeintervju.

Fokusgruppeintervju er en form for undersøkelser hvor data kommer frem gjennom samtaler blant forskningsdeltakere om et gitt tema i en gruppe (Halkier, 2010; Morgan, 1996). I et fokusgruppeintervju vil det være kombinasjon av forskerstyring og samhandling for å få frem

data (Halkier, 2010). Fokusgrupper har blitt mer vanlig å bruke i undersøkelser med barn de siste årene (Gibson, 2007)

Morgan (1996) viser til hvordan to åtte personers fokusgruppeintervju produserer like mye data som ti individuelle. Fokusgruppeintervju ville på den måten gi mye data på kort tid, og dette var hovedargumentet for valg av metoden. Det var også interessant å kunne se på dynamikken og samhandlingen i gruppen da relasjoner er sentralt i arbeid med smART og viktig i det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Ved å samle elever fra samme klasse i en kjent setting var det ønskelig å få til en uformell forskningssituasjon som kanskje ville gjøre elevene trygge, og på den måten mer frie i forhold til uttalelser (Gibson, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009).

Seks deltakere i fokusgrupper for barn i denne alderen er anbefalt gruppestørrelse (Gibson, 2007). Antall elever som hadde samtykket til deltakelse gav mulighet til å gjennomføre to fokusgruppeintervjuer. Erfaring fra fokusgruppeintervju med elevene fra 2. klasse hadde gitt kunnskap om at litt struktur og styring fra moderators side kan være hensiktsmessig i fokusgrupper med barn. Ved å understreke av deltakelse var frivillig og at dersom de ønsket å være med måtte de være fokusert og ikke tulle, bidro til at elevene var mer konsentrert om tema de skulle snakke om. Elevene hadde lett for å falle ut fra tema og snakke om andre ting, noe som kunne skape uro i gruppen. De fikk samtale fritt så lenge diskusjonen i gruppen var relevant og opplevdes som trygt og konstruktivt for forskningsdeltakerne. Gibson (2007) viser til at moderator har en viktig funksjon gjennom å skape ro i gruppen, sørge for at det holdes fokus på tema og å legge til rette for at alle får delta.

4.5 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

Januar 2014 ble første møte med kontaktlæreren i klassen gjennomført for å informere hva deltakelse innebar for vedkommende og elevene. Det ble avtalt at klassen skulle besøkes påfølgende uke for å informere elevene om undersøkelsene i tillegg til å dele ut samtykkeskjemaer, se vedlegg 1 og 2.

Intervjuene, spesielt elevenes, var drevet fram uten noen spesiell teori det eksplisitt var ønsket svar på. Dette gav en åpen tilnærming til datainnsamlingen. Intervjuguidene, se vedlegg 3 og 4, ble laget med utgangspunkt i mål og metodetilnærminger fra smART. Tidligere undersøkelser om læringsmiljøets betydning i skolen gjorde at lærerens intervjuguide også var preget av forhold tilknyttet dette tema. Intervjuguidene bar preg av lav grad av strukturering.

En semistrukturert intervjuguide inneholder tema og har forslag til underspørsmål som kan utdype tema ytterligere (Johannessen et al., 2011). Forsker kan bevege seg fritt mellom de ulike tema uten å følge en bestemt rekkefølge (Jacobsen, 2005) Halkier (2010) viser til at løse og åpne intervjuguider egner seg godt for utforskende datainnsamling hvor forskningsdeltakerne snakker fritt innenfor tema. Lav grad av strukturering var forenelig med ønsket om en fri og åpen dialog i intervjuene. Både det individuelle intervjuet og fokusgruppeintervjuene var lagt opp med ulike tema som inneholdt forslag til spørsmål. Det var ikke sentralt at temaenes rekkefølge i intervjuguiden ble fulgt i intervjuene. Det var viktig at min forforståelse ikke ble styrende for data som kom frem i intervjuene. Dette ble forsøkt ivaretatt ved å være åpen for andre tema fremmet av forskningsdeltakerne, og ved at intervjuguidens spørsmål kun var ment som verktøy for å drive samtalen videre om den stoppet opp. Ved å skrive sammendrag av umiddelbare tanker etter intervjuene var det ønskelig å sørge for at forforståelsen ikke ble styrende i analyse og diskusjon.

Det var ønskelig å ha god tid til transkribering og refleksjon mellom intervjuene, slik ble det også tid til å gjøre eventuelle endringer nødvendig underveis i prosessen. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, med forskningsdeltakernes muntlige samtykke på intervjudagen til grunn. En medforsker som tar notater og observerer dynamikken i gruppen er vanlig fokusgruppeintervju (Gibson, 2007). En medstudent deltok på det første fokusgruppeintervjuet for å notere og observere dynamikken i gruppen og min rolle som forsker. Dessverre ble vedkommende forhindret i å delta på det andre fokusgruppeintervjuet.

4.5.1 Gjennomføring av individuell intervju med læreren

Læreren ble intervjuet på vedkommendes arbeidsplass i arbeidstiden. Lengden på intervjuet strakk seg til en time og femten minutter. Det ble gitt informasjon studiens formål, og etiske forpliktelser i forbindelse med innsamling av data. Læreren ble oppfordret til å snakke fritt og ble informert om at samtalen kun ville stoppes dersom vi kom langt utenfor sentrale tema.

Intervjuet bar preg av en uformell atmosfære hvor lærerens beretninger og refleksjoner la rammen for samtalen. I løpet av intervjuet hadde vi kommet innom temaene i intervjuguiden på en naturlig måte. I tilfeller hvor tema ikke eksplisitt ble fremmet ble det læreren hadde sagt gjentatt for å sikre at min forståelse stemte og for å legge til rette for at temaet kunne belyses ytterligere. Underveis sammenfattet jeg det læreren sa for å sikre at jeg forsto vedkommende riktig. Intervjuet ble gjennomført slik at det ble skapt en ramme preget av trygghet for

deltaker. Gjennom å fange opp essensen i det læreren sa, for så å bringe dette inn i nye spørsmål og vinklinger, fikk intervjuet et preg av flyt og åpenhet.

4.5.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju med elevene

Kontaktlærer avsatte en og en halv time for gjennomføring av fokusgruppeintervju med elevene. I denne tiden fikk elevene en pause underveis. Intervjuene startet med en presentasjon av moderator, og medforsker. Det var laget retningslinjer for intervjuet; vi holder for oss selv hva andre forteller underveis, alle deltar, vi er ærlige og forteller sannheten og vi lytter til hverandre. Krav om deltakelse sees i ettertid som en mulig selvmotsigende til den frivillige deltakelsen. Sammen drøftet vi hva de ulike retningslinjene innebar og snakket om hvorfor de var viktige. Her kom det også frem at reglen om deltakelse handlet om at alles meninger var viktige og verdifulle. For at elevene ikke skulle føle at de var i en skolesituasjon ble det viktig å understreke at det ikke var gale eller riktige svar (Kvale & Brinkmann, 2009). Det var deres svar og tanker som var interessante. Oppvarmingsleker anbefales i fokusgrupper med barn (Gibson, 2007). For å få gruppen i gang på en ufarlig måte, og for å få anledning til å se hvilke elever som var frempå og hvilke som var mer tilbaketrukne startet fokusgruppeintervjuene med to assosiasjonsleker.

Dynamikken i gruppen var god. Alle elevene deltok og de opplevdes som frie og åpne i fortellinger og refleksjoner. De diskuterte seg i mellom, og mye av samtalen gikk mellom deltakerne uten av føringer fra meg som moderator. Temaene i intervjuguiden ble løftet frem og ungene samtalte fritt. Oppgaver i fokusgrupper anbefales, spesielt i fokusgrupper med barn (Colucci, 2007; Gibson, 2007). Underveis var det to oppgaver hvor elevene individuelt skulle komme frem til to styrker de mente klassen hadde blitt flinkere til å vise, og en styrke de selv opplevde de selv mestret bedre. Dette gav data på elevenes forståelse av styrkene i smART i tillegg til konkrete eksempler på eventuelle effekter av det ressursbaserte fokuset på både individ- og klassenivå.

4.6 Analyse

Nilssen (2012) viser til hvordan kvalitativ forskning på en side er systematisk og strukturert, men på den andre siden intuitiv og kreativ. Tanker og ideer har ledet studien videre i analyseprosessen hånd i hånd med skjema, tankekart og modeller. Det viste seg vanskelig å finne en struktur fra faglitteraturen å bruke fra start til slutt. Underveis kom metoder og tilnærminger som passet studien naturlig frem. Faste regler eller oppskrifter på

analyseprosessen finnes ikke, en hver forsker må finne sin egen måte å analysere datamaterialet på sier Nilsen (2012). Allikevel lå teoretiske baktepper om analyseverktøy i minne. Analysen tok utgangspunkt i meningskoding og meningsfortetning slik det er beskrevet av Kvale og Brinkmann (2009). Meningsfortening viser til en komprimering av forskningsdeltakernes utsagn til kortere formuleringer. Meningskoding viser til at man knytter et eller flere nøkkelord til utsagn og tekstavsnitt. I det følgende vil det gjøres rede for analyseprosessen, samt å vise til refleksjoner og vurderinger underveis.

4.6.1 Sammenfatning, transkribering og tankekart

Umiddelbart etter endt intervju ble en sammenfatning som gjenga første inntrykket av intervjuet skrevet ned (Widerberg, 2011). Det gav et helhetsinntrykk av intervjuene, i tillegg fikk det frem forhold som ikke kom med på lydopptaket. Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet. Gjennom å lese det transkriberte materialet ble det laget tankekart av interessante, bærende og sentrale data. Dette gav bedre kjennskap med datamaterialet og et inntrykk av datamengden hvert intervju gav. Det var i denne første sorteringen det ble tydelig at dataene fra intervjuet med 2. klasse ikke var relevante nok for å belyse denne studiens tema.

4.6.2 Inndeling i tema

Neste skritt var å få en oversikt over dataene i forhold til tema i intervjuguiden. Det var ønskelig å se på om alle tema ble belyst og om det var store forskjeller mellom de ulike intervjuene. Det ble gjort en sortering etter temaene i intervjuguiden fra fokusgruppeintervjuene. Underkategorier på hvert tema kom frem i løpet av gjennomlesningen av intervjuet. Nye tema ble skrevet ned dersom det kom frem fra dataene. Etter å ha sortert begge fokusgruppeintervjuene ble det tydelig at elevene snakket om mye av det samme.

Det var interessant å se hvordan temaene i fokusgruppeintervjuene kunne samsvare med teamene i det individuelle intervjuet. Læreren snakket omkring mange av de samme temaene som elevene gjorde. Dette gav grunnlag for å kunne bruke lærerens intervju til å gi flere perspektiver, bygge under og gi bredde i data fra elevene samt vise til likheter og forskjeller i oppfatninger mellom elever og læreren. Valget falt på å bruke samme analysemetode på både fokusgruppeintervjuene og det individuelle intervjuet. Fokusgruppeintervjuene ble analysert først slik at disse ble bærende for kategorisering og koding av individuelt intervju med læreren.

4.6.3 Meningsfortetning og meningskoding

Det neste skrittet var å komprimere dataene for å redusere datamengden til det som var viktig og meningsbærende i materialet (Kvale & Brinkmann, 2009; Widerberg, 2011). At elevene fikk være frie i intervjuet gjorde det at noe av dataene fra fokusgruppeintervjuene ikke var sentralt for tema. En første sortering av materiale ble gjort ved å fjerne det som ikke var relevant. Intervjuene ble gjennomgått en gang til og uttalelser ble til komprimerte meningsutsagn, dette viser til meningsforteningen som beskrevet tidligere (Kvale & Brinkmann, 2009). I lærerens intervju ble data som ikke omhandlet klassen, elevene eller lærerens forhold til dem fjernet, og meningsutsagn ble komprimert på samme måte som i fokusgruppeintervjuene.

En første koding av de komprimerte utsagnene ble forsøkt. Den åpne tilnærming til datainnsamlingen var ønskelig å videreføre til analysen gjennom en empiristyrte tilnærming til data og datastyrt koding (Kvale & Brinkmann, 2009). Datastyrt koding viste seg vanskelig å gjennomføre, da det var vanskelig å kode elevenes utsagn uten støtte i teori. Ved å gå tilbake til teori fant jeg teoretisk rammeverk som kunne passe til det som kom frem av data. En ny gjennomgang av materialet sikret at teoriene samsvarte med det forskningsdeltakerne fortalte, og datamaterialet ble sortert ut i fra dette. Før selve kodingen ble de ulike kategoriene og kodenenes innhold definert (Jacobsen, 2005). Fokusgruppeintervjuene la grunnlaget for kodingen da elevenes opplever var det sentrale i studien. Data fra intervju med læreren ble derfor analysert ved bruk av samme koder som i fokusgruppeintervjuene. Etter kodingen ble intervjuene lest gjennom i fulltekst en gang til for å sikre at viktige data ikke var utelatt. Deretter ble det meningsfortettede materiale gjennomgått for en ny vurdering ved å sikre at ingen utsagn var utelatt eller kunne sees i forbindelse med andre mer relevante koder.

4.6.4 Kategorisering

Siste form for sortering av materiale var å samle alle kodene til tilhørende kategori slik de kom frem fra teorien. Der det var sammenhenger mellom koder, eller at en situasjon var tilknyttet flere kategorier ble dette markert i teksten. Kategoriseringen hjalp til å se etter likheter og forskjeller i data innen hver kategori, både innenfor samme intervju, men også på tvers av disse (Jacobsen, 2005). Dette forenklet også datamengden til en oversiktlig mengde og gjorde det enklere å bruke data inn i beskrivelse av funn. Koder og kategorier fremmet av kun en forskningsdeltaker ble ikke vektlagt mye fokus bortsett fra hvis de bidro til å vise til

svært viktige forhold eller til spenningsforhold i uttalelser og meninger blant forskningsdeltakerne.

4.7 Metoderefleksjon

Johannessen et. al (2011) viser til troverdighet ved at fremgangsmåter og funn representerer virkeligheten og det fenomenet som studeres. Studiens troverdighet viser til om man har målt det man faktisk ønsker å måle. En nøyaktig og konkret beskrivelse av innsamling og analysing av data er sentralt. Studiens overførbarhet vil bli behandlet avslutningsvis i oppgaven.

Teori kom frem underveis i analysearbeidet. Intervjuguiden var ikke basert på teori sentralt for studien. Dette kan ha svekket oppgavens troverdighet ved at tema i intervjuene ikke konkret tok for seg, og at forskningsdeltakerne derfor ikke eksplisitt har svart på, forhold omkring kunnskap, holdninger, ferdigheter og mestringsforventning. Allikevel kan den åpne tilnærmingen til datainnsamlingen ha bidratt til en friere samtale hvor jeg som forsker har vært mindre styrende da studien ikke var ute etter konkrete svar med utgangspunkt spesifikk teori.

Ved at det kun ble mulig å undersøke en klasse mistet studien noe av bredden det i utgangspunktet var ønskelig å ha. Allikevel ville dybden kunne gi dataene et troverdig bilde av klassens opplevelse da 12 av 16 elever og læreren var deltakere i undersøkelsen. En videre vei å gå kunne vært og hatt individuelt intervju av enkeltelever etter fokusgruppeintervjuene. Dette kunne gitt ytterligere dybde i studien og lagt til rette for å følge opp konklusjoner fra analysen av fokusgruppeintervjuene (Morgan, 1996). Dette ble valgt vekk da dette ville medfølge mer tid, både i forhold til gjennomføring av intervju, men også gitt mer arbeidsmengde i forhold til analyse. Tidsperspektivet har vært sentralt i flere av studiens valg.

Samsillet i intervjusituasjonen påvirker forskningsdeltakerne og dataene som kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2009).. Powell og Singel (1996) viser til at gruppeeffekt kan påvirke forskningsdeltakerne ved at de tilpasser sine svar til eventuelle sosiale forventninger i gruppen. Dette ble blant annet forsøkt å ta høyde for i analysen ved at data hvor elevene ordrett sa det samme som deltakere før ble fjernet. Min rolle som moderator har også kunnet påvirke gruppen, spesielt siden barn ofte ser voksne som autoritetspersoner og at det derfor ligger en ubalanse i maktforholdene mellom meg og elevene (Fossheim, Hølen, & Ingierd,

2013b). At fokusgruppene ble gjennomført på elevenes arena kan ha bidratt til utjevning av maktbalansen (Gibson, 2007).

Fortolkende spørsmål ble brukt for å bekrefte det elevene og læreren sa, og for å øke dataens troverdighet ytterligere (Halkier, 2010; Johannessen et al., 2011). Ved å gjenta det forskningsdeltakerne fortalte gjennom en sammenfatting av tema belyst underveis i intervjuet sikret jeg at min forståelse av det som ble sagt stemte. Dette kan ha økt troverdigheten i data og min tolkning av disse.

4.8 Forskningsetikk

Det etiske perspektivet i undersøkelser er viktig å ha med seg, både i undersøkelser med voksne, men kanskje spesielt med barn da de regnes som en sårbar gruppe (Fossheim, Hølen, & Ingierd, 2013a). Forskningsetiske komiteer har laget retningslinjer det er viktig å følge (Forskningsetiske komiteer, 2006). Prosjektet mitt ble meldt til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, se vedlegg 5.

Full anonymisering var ikke mulig da Re kommune kommer frem som eier av metoden i referansebruk. Læreren har ikke vært opptatt av sin anonymitet da vedkommende har fortalt andre om sin deltakelse i studien. Da dette har gjort at enkelte har fått kunnskap om hvilken klasse undersøkelsene er foretatt i har det vært viktig og ikke referere til sitater fra elevene som kan være gjenkjennbare. Forskningsetiske komiteer (2006) viser til anonymitet som et viktig prinsipp i forskning. Dette var viktig å ivareta både i selve masteroppgaven, men også i hvordan personopplysninger ble håndtert i oppbevaringen av data. Ingen ble referert til med navn i transkribert materiale og den tynne beskrivelsen av klassen ivaretar at ingen andre enn de som allerede har kjennskap til klassens deltakelse kan kjenne den igjen.

Gjennom å informere læreren og elever samt gi et fyldig informasjonsskriv hjem til foreldrene fikk forskningsdeltakerne god informasjon om studiens intensjon og hva resultatene skal brukes til. Samme informasjon ble gjentatt i intervjusituasjonene. Alle forskningsdeltakere leverte samtykkeerklæring og hadde mulighet til å trekke seg fra studien når de måtte ønske.. Deltakelse i forskning skal være frivillig (Forskningsetiske komiteer, 2006; Johannessen et al., 2011). Det ble spesielt viktig for meg å understreke for elevene at deres deltakelse var frivillig og at de kunne velge å trekke seg når som helst selv om foresatte hadde samtykket til forskningsdeltakelsen.

Når barn inkluderes i forskning bør det tas spesielle hensyn (Forskningsetiske komiteer, 2006). Det er viktig med god kunnskap om barn slik at man tilpasser intervjuene til deres forutsetninger (Backe-Hansen, 2009). Diskusjonen rundt barn som deltakere i forskning viser til stor bredde i både etiske spørsmål og problemstillinger (Fossheim et al., 2013a). Samtidig som barn har rett til å bli hørt, har de også rett til beskyttelse (Fossheim et al., 2013b). Man kan stille seg spørsmål om hvor gammelt et barn må være før de vet hva de samtykker til når de ønsker å være med i forskning. Og man skal være seg bevisst den maktubalansen som ligger i relasjon barn-voksen. Dette er forhold som har vært forsøkt å ta høyde for gjennom hele prosessen, blant annet ved å ha fokusgruppeintervjuene på elevenes arena (Gibson, 2007). Elevene gav tilbakemelding i etterkant om at de syntes det hadde vært gøy å være med, og man kunne se en viss stolthet i det å være med på noe viktig, og å kunne hjelpe til å finne svar på studiens spørsmål. Forskningsetiske komiteer (2006, s. 16) legger vekt på at *«Forskning om barn og deres liv og levekår, er verdifull og viktig. Barn og unge er sentrale bidragsyttere i denne forskningen»*. At elevene blir hørt i arbeid med smART blir viktig da deres oppfatninger av metoden bør være sentralt for videre utvikling og arbeid med metoden.

Ulike etiske utfordringer kom frem underveis i intervjuet. I et av fokusgruppeintervjuene ble det spesielt snakk om en av elevene. Data fra denne samtalen ville vært av interesse, men av etiske hensyn ble diskusjonen avsluttet for å ivareta eleven det gjaldt. En annen elev fikk også klare tilbakemeldinger på negativ atferd denne hadde innehatt tidligere, det så ut til at dette gjorde noe med eleven. Det fremsto som et dilemma i forhold til hvor vidt læreren skulle informeres dersom det kom reaksjoner i etterkant. I syn av elevenes personvern ble det ikke gjennomført samtale med læreren. Eleven ble ivaretatt ved at jeg snakket med vedkommende alene, som gav mulighet for å forsikre at eleven ikke satt med negative opplevelser og følelser.

5.0 EMPIRI

Dette kapitlet presenterer sentrale funn for å besvare problemstillingen. Funn presenteres ut i fra kategorier dannet fra teori, som ble stående etter en grundig gjennomgang av datamaterialet, se kapittel 4.6. Hver kategori vil bli presentert gjennom å vise til en helhetsforståelse av datamaterialet. Deretter vil kategoriene bli beskrevet mer detaljert gjennom å presentere data som viser til de ulike kodene tilknyttet hver kategori.

Elevene bruker begrepene ART og smART om hverandre. Samtaler om styrker viser til det ressursbaserte perspektivet i oppgaven. Det var ingen forhold i dataene som kunne vise til store forskjeller mellom kjønn, dette vil derfor ikke bli belyst i presentasjonen. Det er heller ikke nødvendig å gjøre rede for hvilken av fokusgruppene dataene er hentet fra. Elevens sitater merkes ikke, data fra intervju med læreren markeres med en (L) bak sitatet.

Følgende tabeller viser kategorier og koder for sosial kompetanse og mestringsforventning. Sosial kompetanse deles opp i kategoriene kunnskap, holdninger og ferdigheter som igjen deles opp i koder hentet fra teori om ferdighetsbasert helseopplysning.

Kategori	Sosial kompetanse				
Koder	Kunnskap	Holdninger	Ferdigheter		
Kodenes innhold	Formidling og forståelse av kunnskap	Personlige overbevisninger, verdier, sosiale normer, rettigheter og motivasjon	Kommunikasjons- og relasjonsferdigheter	Håndtering og selvregulering	Beslutningstaking og kritisk tenkning

Tabell 1 Kategorier , koder og innhold i sosialkompetanse

Kategori	Mestringsforventning			
Koder	Autentiske mestringsopplevelser	Vikarierende erfaringer	Verbal overtalelse	Fysiologiske reaksjoner
Kodenes innhold	Mestring av den aktuelle atferden man vil oppnå	Å lære av andres erfaringer, også referert til som observasjonslæring	Verbale meldinger og sosial overtalelse fra andre	Følelser knyttet til opplevelser av liknende situasjoner

Tabell 2 Kategorier , koder og innhold i mestringsforventning

5.1 Kunnskap om sosial kompetanse

Innen kunnskap er det to forhold å belyse. Det første er å se på hvilken måte informasjonen ble formidlet og om den ble forstått av elevene. Den andre dreier seg om kunnskap om hvordan man skal opptre i ulike sosiale situasjoner.

Gjennom øvelsene i fokusgruppene viste elevene at de hadde god forståelse av de ulike styrkenes innhold og raskt kunne frem til styrker som kjennetegnet både de selv og klassen. De var flinke til å være atferdsspesifikke når de skulle gjøre rede for sine valg, gjennom å knytte styrkene til historier eller endringer i person eller gruppe. På denne måten viste elevene at de hadde god forståelse av begrepene, og at de 15 ulike styrkenes innhold var godt kjent.

Kunnskap om de ulike styrkene kommer frem ved at det blant annet blir hengt opp plakater i klasserommet. Til hver styrke er det tilknyttet et bilde og en tekst som beskriver innholdet. Elevene fortalte til at lærere som aktivt bruker smART forklarer hva ferdigheten går ut på, og at plakatene fungerer som påminnelser ved at læreren henviser til og minner på bruken av den. Kunnskap læres både gjennom plakatene og samtaler om styrkene.

«Lærer henger opp masse plakater om ART og sånne ting, for å minne oss på at vi skal bruke ART i klasserommet»

«Vi har en sånn svær plakat på døra som vi har en sånn styrke hver måned som vi skal jobbe med. Også pleier vi å ha en sånn samling fredag med alle i klassen. Også lager vi en ring og forteller litt hvordan det har vært med ART denne uka og masse sånn»

«Også syntes jeg at (lærer) tar litt mer tak i det, vi prater om det hver uke. Og vi prater ganske lenge om det også»

At elevene identifiserer styrker hos hverandre, og får styrker av hverandre, kan tyde på at de får kunnskap om hva de ulike styrkene inneholder og når de har tatt de i bruk. Elevene fortalte at når de deler ut styrker må det være med utgangspunkt i en historie eller situasjon som beskriver på hvilken måte styrken har blitt brukt.

«Også når vi gir en styrke til en person da er det jo sånn at hvis du ikke har en fortelling så går det ikke an å gi det til dem»

«Men når vi har klassens time så pleier vi å dele de (styrkene) ut der. Da snakker vi om hva som har skjedd i friminuttet, gode historier fra storefri og matpausen og sånn, og da deler vi de ut der»

«Det blir så innmari sånn håndgripelig for elevene også da, for vi knytter det jo opp situasjoner hele tiden så de vet hva vi snakker om» (L)

Elevene viste til at de fikk kunnskap om hva de skulle gjøre i en sosial situasjon og kjente til handlingsalternativer. De forteller at gjennom å få positive atferdsspesifikke tilbakemeldinger får de kunnskap om hvilke handlinger som er positive i de ulike sosiale situasjonene.

«Når man har fått styrker kan man tenke på at man har vært snill og fortsetter»

Elevene fremmet også at de i større grad tenker før de gjør og sier dumme ting.

«Hvis jeg liksom har tenkt til å slå X, kan jeg tenke på noe annet igjen» «SmART oppvekst er at man tenker litt før man sier ting» «SmART oppvekst er at man tenker over ting før man gjør noe dumt»

Elevene kan også få kunnskap om styrkene ved at læreren leser fortellinger hvor elevene skal identifisere styrker brukt i historien som har blitt lest. Enkelte ganger ender historien i et moralsk dilemma ungene må ta stilling til. Dette kan også relateres til utvikling av holdninger hos elevene.

5.2 Holdninger i sosial kompetanse

Den type holdninger som elevene viser til kan dreie seg om at de har gode relasjonelle ferdigheter. Det meste av data som kom frem er elvers holdninger ovenfor andre. De forteller at de ser andre, andres behov og hva andres atferd kan gjøre med den enkelte. I dette kan det også syntes å ligge mye empati. Data tyder på at det er normer for forventet oppførsel i klassen. Både ved at elevene påpekte hva som er forventet og hva som regnes som mindre positiv oppførsel. Elever som banner mye, sier stygge ting og ikke kan si unnskyld ble trukket frem som eksempler på negativ atferd.

Den ene gruppen var svært opptatt av situasjoner hvor elever med atferdsproblemer klarte å la være å vise negativ atferd. I forbindelse med dette fortalte de at man ikke skulle nevne navn. Elevene viste til en god forståelse for hvordan det ville oppleves for eleven dersom navnet

kom frem i disse situasjonene. Dette kan også knyttes til at elevene klarer å vise til empati ved at de kan sette seg inn i andres omstendigheter.

«Om de har gjort noe fint så får vi si navn. Men om noen har gjort noe dumt mot den personen, og klarte å ikke bli sinna på den. Og gjorde noe dumt før og endelig klart å gjøre noe bra, da nevner vi ikke navn.» «Ja, for da blir man ikke så, de kan jo bli sinte hvis den personen nevner navn» «Ja, eller lei seg kanskje» « Det er noen ganger noen glemmer seg og sier navn, og da kan det være at de blir litt flau».

Begge gruppene fortalte at klassen er gode på å vise omsorg, dette spesielt i forhold til om noen slår seg. Dette kan vise til ønske om å opptre på en god måte, og at det kan være en norm i klassen om at man støtter hverandre. Elevene viste til en endring i klassen, fra at det tidligere bare var de nærmeste som kom når noen hadde slått seg, til at hele klassen nå stiller opp.

«Jeg syntes nesten alle i klassen viser omsorg for hverandre. Da vi lekte lavamonster så var liksom hele klassen, eller alle som var med på lavamonster, slo en ring rundt han og trøsta han» «Jeg har valgt omsorg fordi jeg mener klassen klarer bedre å hjelpe hverandre» «Vi gjøre det hele tiden» «Nesten alle i klassen har omsorg hvis noen slår seg og sånn»

Flere elever snakket om hvordan de forholder seg til erting noe som kan tyde på at de har holdninger i forhold til denne problematikken. Elevene satt SmART i forbindelse med å slutte å erte. Følgende sitat viser også at eleven tenkte at de som mobber har manglende ferdigheter og holdninger som kan læres gjennom smART. Elevene viste en forståelse ovenfor de som ikke har det bra, eller de som er mobbere.

«Det er bra å bli god på det (smART), hvis man ikke har det så bra på skolen og sånne ting. Hvis man blir erta, og de som ertes ikke har det så bra, da kan, hvis de driver med smART oppvekst da, kan de hende de slutter å erte» «Det er mange ganger noen som mobber noen andre, i alle fall før. Men nå har vi blitt bedre, nå er det noen som kommer å sier at de ikke skal mobbe....Før gikk vi bare forbi og lo» Hva tenker du nå da, når du ser noen mobbe? «Da tenker jeg at man ikke skal mobber for da blir de andre lei seg og så går jeg bort og sier de ikke skal mobbe»

At alle skal inkluderes og ingen skal holdes utenfor blir også fremmet som viktig. De fortalte at det har blitt mindre krangling og utestengning mellom jentene.

«...for da var det liksom en som gikk alene også var det fler som lekte sammen, eller to som lekte sammen også måtte de andre bli holdt utenfor og sånne ting. Det syntes jeg har blitt bedre nå» «Ja vi tenker jo på smART for å ikke holde folk ute og sånne ting, av lekene»

Læreren fortalte også at elevene støtter og at har fokus på å fremme positive sider hos hverandre.

«Så når det da kommer noe negativt mot en person så opplever jeg at andre, ja de står litt opp for hverandre. Og da bruker de også begrepene, omsorg eller samarbeid, "Han er kjempefin å samarbeide med for eksempel"» (L)

Elevene viste til en forståelse om at det er ulikt behov i klassen for å få styrker og anerkjennende tilbakemeldinger. Dette kan også sees i lys av deres holdninger til hverandre. De mente at elever med utfordringer og atferdsproblemer vil ha større nytte av tilbakemelding. Dette synet var svært sterkt i den ene gruppen, mens fler i den andre opplevde en urettferdighet i skjevheten forbundet med utdeling av styrker. Sistnevnte vil belyses nærmere under presentasjon av ferdigheter.

5.3 Ferdigheter i sosial kompetanse

Kategorien ferdigheter er delt opp tre ulike koder. Disse vil i det følgende presenteres hver for seg.

5.3.1 Kommunikasjons- og relasjonsferdigheter

Data tyder på at å uttrykke følelser, gi og ta i mot tilbakemeldinger, konflikthåndtering og empati er de mest fremtredende i kommunikasjons- og relasjonsferdigheter. Empati er også en del av ferdigheter også, og tidligere belyst som en del av holdninger.

Elevene fortalte at de er, og viste underveis i fokusgruppeintervjuet, at de er gode på å gi og ta i mot tilbakemeldinger. Dette kom frem ved at de fremmet hverandres sterke sider og gav tilbakemeldinger der og da.

«X er veldig god til å vise selvkontroll når X er sint» «Jeg tror det er mange som bør lære litt ærlighet av X, X er ganske ærlig med ting» «At før så var X ganske tulle i timen og sånne ting. Men egentlig alle elevene syntes X har blitt mye bedre nå»

Mye kan tyde på at elevenes delaktighet i å dele ut styrker til hverandre, og å fremme hverandres sterke sider, ikke bare gir de kunnskap om god sosial atferd, men også setter de i stand til å gi og ta i mot tilbakemeldinger. Elevene ga hverandre også tilbakemeldinger på negativ atferd de hadde opplevd i andre før, men nå syntes var blitt bedre. De turte å være ærlige og direkte med hverandre. Elevenes evne til å ta i mot tilbakemeldinger på endret atferd kan sees i sammenheng med deres evne til å være selvbevisste. I en situasjon var den som fikk tilbakemeldingen svært klar over sine utfordringer og tok dette i mot på en positiv måte.

Læreren fortalte om en endring i klassen fra mye arbeid med konflikter, til at det nå har mindre fokus i klassen. Læreren så dette i sammenheng med elevenes evne til å være ærlige om hva som har skjedd, kunne snakke om ting, sette ord på følelser og å snu fokus fra negativt til positivt. I det følgende presenteres sitat som viser til bruk av smART og endringer i klassen i forhold til konflikter og konfliktløsning.

«....så jobber vi jo veldig konkret med styrker da, hvis det har vært en konflikt. Og da tør de å slippe mer» Hva mener du med å slippe mer? *«At de tør å være mer ærlige da, og sette ord på sårbare ting»* *«Vi rydder opp i konflikten også har vi fokus på det positive rundt barnet, før vi går videre»* (L)

«Jeg har tatt ærlighet. Fordi de gangene vi har hatt klassens time eller om det har skjedd noe ute i friminuttet så er de andre ærlige på det som har skjedd. De sier liksom ikke noe som ikke er sant» Fra øvelsen da elevene skulle velge ut den egenskapen de mente passet klassen best.

«Før, da vi ikke hadde så mye smART, da folk blei sinte da bare fortsatte de å krangle og de sluttet ikke. Det måtte komme masse voksne og hjelpe og det hjalp ikke, de bare fortsatte å krangle i neste friminutt og sånne ting» Nå er dere flinkere til å la være det? *«Ja, de går liksom litt fra den andre personen og prøver å holde seg unna»*

Det siste sitatet er også knyttet til øvelsen med å finne en styrke som beskriver klassen. Denne eleven trakk frem selvkontroll som en del av det å løse konflikter. Situasjonen om jentenes holdninger til at ingen skal holdes utenfor, som presentert tidligere, kan også vise til ferdigheter for konflikthåndtering.

Data tyder på at elevene har evne til å se andres behov og at de forstår og kan sette seg inn i andres situasjon. Dette kan bety at elevene har utviklet empatiske ferdigheter. Flere av

dataene som er presentert under holdninger viser også til empatiske ferdigheter når det kommer til mobbing, se at det oppleves vondt å holdes utenfor og å vise omsorg ved å stille opp for hverandre. Videre viste elevene evne til å se andres behov, og å hjelpe til.

«Jeg har lært litt om smART. Som for eksempel når vi viser omsorg. Når mamma var syk og nesten ikke klarte å gå, da viste jeg omsorg for mamma og hentet ting til henne og hjalp til med lillesøsteren min og sånne ting»

Denne situasjonen viser til at eleven gjennom smART kjennskap og fokus på omsorg viser at hun forstår morens behov, vet hvordan hun kan bidra og at hun tar ansvar i situasjonen.

En elev knyttet også arbeidet med smART opp mot det å gjøre gode ting for andre.

«Det er bra å få styrker. Da skjønner man liksom at man har gjort noe for andre som de syntes er bra for dem»

5.3.2 Håndtering og selvregulering

Elevene forteller at de knytter selvtillit og selvkontroll opp til arbeidet med smART. Elevene i begge fokusgruppene viste til at de arbeider med selvkontroll for å unngå å bli sinna og å gjøre dumme ting. Elevene som viste til dette innehar også selvbevissthet i forhold til sine utfordringer, ved at de forteller at det er vanskelig, at de trenger å bli flinkere, og at de har stort fokus på å øve på det.

«Man lærer liksom selvkontroll og sånn, for jeg sliter med det» «Det gjør jeg også, veldig, veldig, veldig» Tenker dere på at nå må jeg bruke selvkontroll om dere er i en situasjon hvor det kan være vanskelig? *«Ja, jeg prøver, men det er litt vanskelig»*

Data antyder også at elevene har ferdigheter i forhold til selvbevissthet, dette er belyst tidligere i forbindelse med å gi hverandre tilbakemeldinger.

Det kan se ut som det ressursbaserte fokuset og arbeid med styrker gir økt selvtillit. Følgende sitater fra elevene og læreren kan belyse dette:

«Jeg har blitt tøffere til å si ting jeg ikke syntes er alright og sånn. Før når vi lekte noe og syntes det var kjedelig turte jeg ikke si i fra for jeg var redd jeg ikke kunne leke med de etter det» Fra øvelsen hvor elevene skulle presentere styrker de hadde blitt bedre på.

«Man kan bli bedre hvis det er ting man har vært dårlig på også føler man selv at man har blitt bedre på det. Så får man et kompliment eller noe fordi man var god på det, så kan det hende man tror mer på seg selv og fortsetter å gjøre det»

«Det er endringer i forhold til selvtillit hos elevene egentlig da, at de får litt mer ryggrad og vokser av å få styrker av hverandre, meg og av andre voksne» (L)

Læreren fortalte også om at relasjonene i klassen har endret seg gjennom fokus på ressurser hos den enkelte. Læreren opplevde at styrkefokus bidro til at vedkommende så elevene på andre måter, og la grunnlag for å oppdage nye sider av den enkelte. Spesielt hos elever med atferdsproblemer. Læreren forteller at ved å fremme dette og å påpeke elevenes styrker endrer eleven seg ved å klare å se disse sidene i seg selv. Videre mente læreren at også klassen endrer seg som et resultat av at de får et annet fokus, at de ser en annen og bedre atferd hos eleven.

«Det har endra seg i bilde blant elevene. Eleven har gått fra å være en sydebukk, og det har blitt mindre av det. Og det tenker jeg har med noe å gjøre med at jeg påpeker jo hans styrker høyt foran de andre» «X blomster litt da. X virkelig opplever at X er god nok som den X er da» (L)

Utholdenhet, å ta ansvar og sette seg mål er styrker elevene forteller at de bruker når de arbeider med skoleoppgaver. Læreren forteller at styrkene brukes i undervisning.

«I matta, så bruker jeg sånn utholdenhet. Fordi jeg har veldig lyst til å gi opp når jeg ikke finner gangestykker, når jeg ikke finner svaret. Da har jeg veldig lyst til å gi opp»

«Nå skal vi være målretta dere alle sammen. Når denne timen her er ferdig skal vi vite hva den høytiden her i islam handler om» (L)

Elevene fortalte at de er flinke til å samarbeide, selv om man sitter sammen med andre man nødvendigvis ikke ønsker å jobbe sammen med. Samarbeid ble også trukket fram av elevene som noe man kan lære av smART, og de fortalte at det er positivt å samarbeide for å klare ting man ikke får til alene.

5.3.3 Kritisk tenkning og beslutningstaking

Data tyder på at elevene er kritiske til enkelte deler av metodens gjennomføringer. Dette gjenspeiles i elevenes uttalelser om en skjevhet antall styrker den enkelte har fått utdelt. I tillegg ytret elevene et om økt deltakelse i utdeling av styrkene.

Elevene hadde tanker om at de ønsket å dele ut styrker til hverandre blant annet i friminuttet, da mener det er mange forhold i friminuttet lærerne ikke ser. Data tyder på at utdeling av styrker er styrt av når læreren legger til rette for at de kan deles ut. Lærerne kan dele ut styrker utenom fastlagt tid, men ikke elevene.

*«Jeg syntes heller ikke at lærerne gir styrker, men at barna gir hverandre styrker»
«Det er jo ikke så mange voksne som er med ut i friminuttet. Kanskje hvis for eksempel X finner ut at X har gjort noe fint og vil gi en styrke så kan man ikke det. Læreren vet jo ikke om det heller»*

Den ene fokusgruppen fortalte at det er skjevhet i hvor mange styrker elevene får. Data tyder på at dette bidrar til negative opplevelser. Spesielt for de som opplever å ha en gjennomgående god atferd, men som allikevel ikke får styrker for denne atferden.

«At det er bare den som liksom tuller litt innimellom også, når dem er greie og læreren merker at dem gjør noe fint så får bare dem de strålene da, men dem som, jeg er ganske snill hele tiden, dem, læreren legger liksom, læreren vet at vi gjør det ganske fint ganske ofte, og da får vi nesten ingen stråler (styrkene utgjør stråler på en sol)»

At elevene kan påpeke skjevheten, og hvordan dette oppleves kan tyde på at elevene er kritiske til hvordan utdelingen av styrker foregår, og at ikke alle blir sett. Dette synet ble delt av flere i den ene fokusgruppen. Den andre fokusgruppen hadde et annet forhold til denne skjevheten. Elevene fortalte at de opplevde det som greit at det var ulikhet og at det vitnet om at enkelte måtte trene mer, eller allerede viste mye av styrkene.

5.4 Mestringsforventning

For å oppnå mestringsforventning, er det som beskrevet tidligere, fire forhold som kan legges til rette for dette. Autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner presenteres i det følgende.

5.4.1 Autentiske mestringsopplevelser

Den største delen av data om mestringsforventning omhandler autentiske mestringsopplevelser. Mye kan tyde på at autentiske mestringsopplevelser kommer til uttrykk ved at elevene deler ut styrker til hverandre, og at læreren gir elevene konkrete tilbakemeldinger på positiv atferd. Elevene forteller at det oppleves mer positivt å få utdelt en styrke enn et muntlig kompliment. De relaterer dette til mulighetene for å vise at man har mestret en ferdighet hjemme og at man i større grad kunne huske hvilken positiv atferd de har vist. Gjennom at bruk av styrker alltid knyttes til en historie eller situasjon får elevene konkrete tilbakemeldinger på atferden sin. Elevene relaterte det å få styrker til å vite at man har vært flink.

«Jeg syntes et er bra, for det er gøy å vite at man har vært flink» «Da vet man at man har vært flink, og da vet man har vært bra» «En styrke, det blir som et stort kompliment man aldri vil glemme» «Det er mye bedre å få det på en lapp så man husker det»

Elevene viste til at å forsterke positiv atferd kan føre at atferden gjentas.

«Hvis de for eksempel har fått hjelpsomhet er det mange ganger de begynner å hjelpe hverandre mye bedre» «X fikk omsorg av X og da forandra han seg, så nå har han begynt å bli greier mot meg da»

Elevene er som vist tidligere veldig opptatt av å få en forsterkning i form av styrker, det kan lede til en oppfatning om at å mestre atferden i seg selv ikke er motivasjon for å fremme gode sosiale ferdigheter, men at det handler om en ytre forsterkning. Dette viser elevene til at nødvendigvis ikke stemmer ved å fremme at å få en styrke må være noe man skal være stolt av.

«En styrke skal jo være noe man er stolt av, jeg tror ikke man er så stolt av åpne en dør»

Elevene fortalte at de opplever at læreren er flink til å se deres sterke sider og at de får konkrete tilbakemeldinger på hva de er gode på. Data fra intervju med læreren tyder på at vedkommende er opptatt av å ta utgangspunkt i der elevene er.

«"Se da, nå har du vært kjempeutholdende og du har jobba, flott". Også kunne det hende at eleven hadde skrevet to setninger med stavskrift, og en annen hadde da

kanskje skrevet to sider på den tiden, men det var da to setninger mer enn eleven hadde gjort tidligere. Ikke sant, så det er noe med å ha det fokuset» (L)

5.4.2 Vikarierende erfaringer

Vikarierende erfaringer kan vise seg som en vei til læring og mestring ved at elevene fremmer andre som har positiv atferd. Situasjonen som ble beskrevet under holdninger om eleven som sier i fra om at man ikke skal mobbe kommer fra erfaring vedkommende har fra å se at andre stopper denne type atferd. Elevene fortalte også om elever med god atferd underveis i fokusgruppeintervjuet. Dette kan tyde på at de har rollemodeller for god atferd.

«Jeg syntes at X er veldig flink til å vise selvkontroll, han gjør aldri noe galt»

Elevene fortalte om atferd som ikke er akseptert knyttet til det å banne og å ikke kunne si unnskyld. Dette kan tyde på forhold for vikarierende erfaringer, da dette også fungerer ved å se i andre hvilken atferd de ikke ønsker å vise selv.

At elever deler ut styrker til hverandre i klasserommet foran de andre, og at de styrkene til den enkelte henger i klasserommet kan ha en vikarierende effekt ved at de blir rollemodeller for hverandre. Elevene trakk også frem at lærere som bruker smART viser hvordan ting skal gjøres. Dette kan tyde på at læreren også fungerer som rollemodell.

«De lærerne som bruker smART de hjelper elevene mye mer og sånn, og viser de hvordan de skal gjøre det»

Læreren fortalte at gjennom å forsterke positiv atferd, fremmer man et behov og et ønske hos andre om å følge opp og vise til samme type atferd. Læreren viste til at elevene observerer hverandre og bruker hverandre som rollemodeller.

«Da forsterker jeg jo et ønske hos de andre også, at de ønsker å vise at jeg kan jeg også» «De ser jo hos hverandre, da blir det nesten sånn at de modellerer litt for de andre, også kommer de og har lyst til å gjøre det samme» (L)

5.4.3 Verbal overtalelse

Verbal overtalelse syntes å foregå både mellom elever og mellom elev og voksen. Elevene fortalte at de gir hverandre råd og tips til positiv atferd.

«Når noen er sure, da hjelper de å huske på at de ikke bør bli sure, og da viser de omsorg» Fra øvelsen om å finne styrker som beskrev klassen.

«Hvis det er noen som kanskje sliter med å være flink og sånn, kanskje de lærer noe mer hvis alle i andre i klassen kommer med forskjellige tips og sånn».

Læreren viste til det som kan forstås som verbal overtalelse ved at elever får en ekstra støtte i å gjøre ting de opplever som utfordrende. Bruk av styrkene i disse samtaler er fremtredende. Etter foreldresamtaler hvor foresatte hadde gitt elevene styrker opplevde læreren å se nye sider av elevene. I disse samtaler var det fokus på at læreren kunne hjelpe og støtte elevene slik at styrker de viste i hjemmet også ble fremtredende i klasserommet.

5.4.4 Fysiologiske reaksjoner

At elevene snakket om hvordan det føles å få styrker av hverandre eller læreren kan forstås som fysiologiske reaksjoner.

«Da vet man at man har vært flink, og da vet man man har vært bra og får en varm følelse inni seg».

«Det føles godt for da kan man gå resten av dagen og tenke på at i dag har jeg gjort noe fint»

Selv om det ikke finnes mange data som belyser fysiologiske reaksjoner syntes det allikevel viktig å frem elevenes følelser i tilknytning til å få styrkene da dette også påvirker læring og mestringsforventning. Elevenes positive følelser som resultat av å få styrker kan muligens også tyde på at styrkene fungerer som noe mer enn en ytre belønning.

6.0 DRØFTING

I dette kapitlet blir empiri drøftet i lys av teori sentralt for studien. Forskningsspørsmålene danner grunnlag for å dele kapitlet opp i fire ulike avsnitt slik at problemstillingen blir en rød tråd gjennom hele fremstillingen. Enkelte funn viser til flere av forskningsspørsmålene og vil derfor bli gjentatt i drøftingen.

6.1 Hvordan kan et ressursbasert fokus bidra til elevers kunnskap for utvikling av sosial kompetanse?

Data fra intervjuene kan vise til at styrkene som brukes i smART og elevenes kunnskap om atferd knyttet til disse, formidles på flere måter. Elevene fortalte at plakater med de ulike styrkene fungerer som påminnelser på hva som kjennetegner god atferd, og hvordan styrkene kan tas i bruk. Gjennom tegning og tekst viser plakaterne til hvordan man praktisk kan utøve en styrke. Slik jeg ser det er dette forhold som kan knyttes til kontekstuelle forhold i sosial kompetanse. Styrker formidles og konkretiseres i miljøet rundt elevene.

Elevene og læreren fortalte at historiefortellinger, diskusjoner, tegninger og anerkjennelse av god atferd er den del av arbeidet med smART. Forskningsdeltakerne beskrev hvordan styrkene kobles opp til konkrete situasjoner i metodens arbeidsmåter beskrevet over. Slik mener jeg at dette kan ivareta kunnskapskomponenten i sosial kompetanse. I tillegg kan det se ut som dette også ivaretar det deltakende perspektivet, sentralt i ferdighetsbasert helsepedagogikk, da elevene er delaktige i prosessene (WHO, 2003).

I intervjuene kom det frem at forståelsen av kunnskap om sosial kompetanse foregår på flere måter og mye tyder på at formidling og forståelse av kunnskapen går hånd i hånd. Det kan virke som at det ressursbaserte fokuset, ved at man påpeker positive forhold hvor elevene har tatt i bruk styrkene, legger grunnlag for kunnskapsformidling. Elevene fortalte at de får atferdsspesifikke tilbakemeldinger som viser til bruk av styrker. Slik mener jeg de også kan få kjennskap til styrkenes innhold, og hvordan de har tatt det i bruk. Green og Tones (2010, s. 306) viser til hvordan kunnskap og forståelse av denne er essensielt for læring. Data fra intervjuene kan tolkes dit hen at forståelse av kunnskapen etableres både ved at man selv får styrker, og ved at man deler ut styrker til andre eller ser at medelever får. Dette kan også sees i sammenheng med vikarierende erfaringer som skal belyses senere.

Weare (2002) viser til at dersom man skal drive effektiv helsepedagogikk må man ta utgangspunkt i hvor individet er, og tilpasse læring for den enkelte. Mye kan tyde på at det ressursbaserte perspektivet gjør at elevene forstår kunnskapen ut i fra egen atferd og hvordan deres atferd er passende i ulike sosiale situasjoner. Dette kan bidra til at elevene får kunnskap om hva man skal gjøre i en spesifikk situasjon og velger hensiktsmessig ferdighet for handling. Dette er i samsvar med definisjonen på sosial kompetanse som viser til at man skal kunne mestre ulike sosiale situasjoner (Jahnsen et al., 2003) og kan forstås som at elevene har ferdigheter for å vise sosial bevissthet og sosial fasilitering (Ogden, 2009). Atferdsspesifikke tilbakemeldinger fra lærere og medelever gir mulighet til å forstå hvordan egen atferd påvirker andre, og setter individuelle og relasjonelle forhold i sammenheng. Dette kan tyde på evne til konformitet ved at elevene tilpasser relasjonelle og individuelle behov (Ogden, 2009). Elevene fortalte også at de får kunnskap om handlingsalternativer gjennom arbeid med smART og styrker, jevnfør elevene som fortalte at de tenker før de sier dumme ting, eller klarer å la være å slå.

I helsefremmende skoler er det viktig med fokus på at man skal la elever nå sitt fulle potensial (Gray et al., 2006; Green & Tones, 2010). Det ressursbaserte fokuset kan legge til rette for en slik utvikling da det tas utgangspunkt i hva eleven allerede mestrer og styrker de ut i fra dette. Data fra intervjuet med læreren tydet også på at vedkommende tar utgangspunkt i det elevene mestrer for å bidra til ytterligere utvikling av sosial kompetanse.

6.2 Hvordan kan et ressursbasert fokus bidra til elevers holdninger for utvikling av sosial kompetanse?

Gjennom det elevene fortalte viser at de har stor grad av omsorg for hverandre. Dette er en holdning som fremheves som viktig i alle tre intervjuene; elevene stiller opp for hverandre. Omsorg er en av styrkene det arbeides med i smART. Elevene forteller at omsorgen har økt i omfang ved at det nå er flere enn bare de nærmeste som hjelper til og viser omsorg om noen har slått seg eller gråter.

Data kan tyde på at elevene har holdninger om at mobbing ikke er akseptert. De fortalte at de sier i fra dersom de ser andre bli mobbet. Gjennom deres uttalelser viste de at de forstår andres følelser og opplevelser i forhold til det å bli mobbet. Det å ikke bli holdt utenfor kan også sees i denne sammenheng. Elevene fortalte at det blant jentene er det en økt holdning om at ingen skal holdes utenfor eller ekskluderes i lek.

Læreren bekreftet også holdningen i forhold til at elevene støtter og stiller opp for hverandre ved å ha fokus på å fremme hverandres sterke sider om en elev har vist negativ atferd. Dette kan tolkes som at ressursbaserte fokuset kommer til syne ved at elevene identifiserer hverandres styrker isteden for å samtale om negativ atferd. Dette kan vise til at elevene har en holdning til at å ha fokus på styrker, og hverandres positive sider, er bedre enn å samtale om hverandres negative sider. Flere av holdningene elevene viste til i fokusgruppeintervjuet kan knyttes til normer om hvordan man skal opptre på en god måte. De fleste forhold som knyttes til holdninger er av relasjonell karakter, og gjentakende i disse er beskrivelsen av et klassemiljø hvor sosial støtte er sentralt.

Ferdigheter bidrar ikke til sosial kompetanse så lenge de fremmer forhold som kun ivaretar individet selv (Strømgren et al., 2005). Relasjonelle ferdigheter er sentralt for å kunne utvise sosial kompetanse og er en beskyttelsesfaktor mot problematferd (Læringscenteret, 2003; Ogden, 2009). Arntzen og Hauger (Arntzen & Hauger, 2003) viser til hvordan sosiale miljøer påvirker vår helse. Sosial støtte er en viktig beskyttelsesfaktor mot uhelse (Green & Tones, 2010). Helse og omsorgsdepartementet legger frem hvordan sosial støtte «*virker som en buffer mot belastninger i livet, fordi det styrker mestringsevnen*» (Helse og omsorgsdepartementet, 2013).

Data fra de to fokusgruppene var i stor grad like. At mange av de samme temaene kom frem uten mye styring fra meg som moderator kan vise til at det er utviklet felles normer i klassen. Dette kan settes i forbindelse med smART. Læreren forteller i intervjuet at klassen har fått et felles språk, noe det ressursbaserte fokuset legger til rette for (Seligman, 2009; Våge & Bugge-Hansen, 2013). Felles holdninger og felles normer som resultat av smART kan være forklaringen på at det er få variasjoner i dataene mellom fokusgruppene.

Mange av holdningene beskrevet ovenfor vises også i data som omhandler ferdigheter, spesielt holdninger på det individuelle nivå. Dette vil tas opp videre i drøftingen.

6.3 Hvordan kan et ressursbasert fokus bidra til elevers ferdigheter for utvikling av sosial kompetanse?

Ferdigheter anses som den mest sentrale komponenten for sosial kompetanse og ferdighetsbasert helseopplysning (Jahnsen et al., 2003; WHO, 2003). Det er her elevenes atferd kommer til syne. Ferdigheter innebærer både individuelle og sosiale forhold. Gjennom ferdighetene skal elevene settes i stand til god sosial kompetanse og til å håndtere krav i

hverdagen. Kategorien ferdigheter ble kodet ut i fra tre forhold; kommunikative- og relasjonelle ferdigheter, håndtering og selvregulering og beslutningstaking og kritisk tenkning og er hensiktsmessig å drøfte hver for seg.

6.3.1 Kommunikative- og relasjonelle ferdigheter

Denne delen av ferdigheter viser til det relasjonelle aspektet og til ferdigheter som legger grunnlag for å vise positiv atferd ovenfor andre. Elevene viste ferdigheter for å uttrykke følelser og å gi og ta i mot tilbakemeldinger underveis i fokusgruppeintervjuet. Data fra læreren og elevene viste at det ressursbaserte fokuset ble brukt til å håndtere konflikter. Funn tyder også på at elevene har empatiske ferdigheter.

Underveis i fokusgruppeintervjuet, og gjennom det de fortalte, viste elevene at de er gode til å kommunisere med hverandre og at de kan gi hverandre tilbakemeldinger. Det ressursbaserte fokuset kom til syne ved at de fremmet hverandres sterke sider. I fokusgruppeintervjuet tok elevene opp egenskaper de opplevde som negative hos hverandre, men viste samtidig til hvordan de nå opplevde at vedkommende i mindre grad hadde denne atferden. Elevene fortalte at samarbeid er sentralt for å mestre oppgaver man ikke kan løse alene. Elevenes holdninger til mobbing og utestengning viser også til relasjonelle ferdigheter ved at alle får være med i lek og at man sier i fra til elever som mobber for å stoppe denne type atferd.

Relasjonelle ferdigheter er sentralt for sosial kompetanse og for at elever skal nå sosiale mål, for eksempel få og beholde venner (Ogden, 2008). Elever som ikke håndterer relasjonelle ferdigheter kan få en negativ utvikling over tid som kan føre til problemer med mental helse, da sosial avvisning kan være årsak til denne type problemer (Ertesvåg, 2003). Green og Tones (2010) viser til at relasjonelle ferdigheter er essensielt for helse. Å kunne kommunisere og samarbeide med andre mennesker er viktig for en god og sunn utvikling.

Elevene viste til evne for konflikthåndtering gjennom det de fortalte. De fortalte at de var opptatt av at man skulle være ærlig når man fortalte hva som hadde skjedd i en konflikt. Læreren bekreftet dette, og viste til at alle fikk komme til med sin opplevelse av en konfliktsituasjon. Vedkommende beskrev hvordan konfliktsamtalene endrer fokus ved at elevene istedenfor å snakke om negativ atferd heller anerkjenner hverandres sterke sider. Dette kan tyde på at det ressursbaserte fokuset bidrar til ferdigheter for konflikthåndtering. Læreren forteller at elevene tør å ta opp vanskelige ting med hverandre og at de tør og stå for

det de mener. Ærlighet, ved at de er opptatt av å fortelle sannheten, og integritet, ved at de tør å stå for det de mener, kan vise til ferdigheter for konflikthåndtering.

Elevene fortalte at de opplever mindre krangling nå enn tidligere. De fortalte at de i friminuttene er flinkere til å fjerne seg fra hverandre i konfliktsituasjoner. Elevene satt dette i sammenheng med at de viser ferdigheten selvkontroll, og på denne måten blir mindre sinte. Konflikthåndtering viser til evner for å samle relevant informasjon og bruke ferdigheter for å løse problemer (Green & Tones, 2010). Data tyder på at elevene bruker det styrkebaserte fokuset i konfliktløsning.

Elevene fortalte at de ikke nevner navn hvis de forteller om hvordan medelever som tidligere har vist negativ atferd nå har klart å vise til positive alternative handlinger. De fortalte at det kan oppleves som ubehagelig eller trist for den det gjelder om deres navn blir nevnt. Dette kan tyde på at de innehar empatiske ferdigheter. Empatiske ferdigheter vises også i elevenes relasjonelle holdninger ved at de i stor grad klarer å se andres følelser og opplevelser, for eksempel gjennom beskrivelsen av deres holdning til mobbing. Empati dreier seg om evnen til å se ting fra den andres synsvinkel eller vise omtanke og respekt for andres følelser (Ogden, 2009). Empati er viktig for å få og ivareta gode venner. Golmann, referert av Ogden (2009), viser til at empati utvikles først tenårene. Mine funn kan tyde på at elevene har utviklet gode empatiske ferdigheter tross lav alder.

6.3.2 Håndtering og selvregulering

Denne delen av ferdigheter tar for seg selvtillit, selvkontroll, sette seg mål, å være selvbevisst og å håndtere følelser.

Elevenes fokus på at man blir stolt av å få styrker på skolen, men også ved å kunne vise de hjemme kan se ut til å styrke den enkeltes selvtillit. Det ressursbaserte fokuset innebærer å anerkjenne elevenes ferdigheter gjennom atferdsspesifikke tilbakemeldinger. Elevene forteller de er ærlige i konfliktsituasjoner og læreren viser til at de tør å stå for det de mener. Læreren fortalte elevene har fått mer ryggrad. Dette kan handle om at elevene viser selvtillit. Selvtillit er viktig for individer for kunne ta kontroll over forhold i livet, og systemet rundt, som påvirker (Green & Tones, 2010).

Elevene fortalte at de bruker styrker fra smART til å regulere egen atferd gjennom å vise til selvkontroll når de blir sinte. Selvregulering, her selvkontroll, omtales i litteraturen som beslektet med sosial kompetanse (Ogden, 2008). Elevene som fortalte at de arbeidet med og

ble flinkere til å vise selvkontroll viste også til stor grad av selvbevissthet omkring deres utfordringer med sinne. De fortalte blant annet at de tidligere har hatt atferd som har vært forstyrrende for klassen og reflekterte over at dette er utfordringer de fremdeles har, men som de arbeider med og har blitt flinkere på. Dette kan forstås slik at det ressursbaserte fokuset gjør at elevene er bevisste sin fremgang, og kan muligens tolkes som at det ressursbaserte fokuset også gjør det lettere å snakke fritt om egne utfordringer, da det kan ligge en opplevelse av mestring i bunn.

Elevene fortalte at de bruker styrker fra smART i skolearbeid hjemme eller på skolen. De fortalte at de tenker på å være målrettede og ansvarsbevisste for å bli ferdige med oppgaver. Dette kan vise til at elevene viser ferdigheter som målrettethet og selvbevissthet. Elevene fortalte at styrken tålmodighet brukes for å gjennomføre oppgaver man opplever som kjedelig. Dette funnet kan dreie seg om at elevene arbeider bedre og fullfører oppgaver ved fokus på styrker. Læreren fortalte også at det er mye fokus på styrker når det arbeides i timen ved at det minnes hvordan de kan brukes opp mot fag. Læreren gir et inntrykk av at vedkommende er flinke til å anerkjenne elever som viser til vekst i hva de oppnår i en time, selv om dette er mye mindre enn det andre i klassen har prestert. Støtte og anerkjennelse for skolearbeid øker motivasjon og interesse for læring (Park & Peterson, 2008). Dette kan bidra til mestring, en av komponentene for at elever skal fortsette utdanningsløpet og trives i skolen (Jahnsen et al., 2003). Teorien viser til at sosiale- og faglig utvikling følger hverandre (Ertesvåg, 2003; Manager, 2012; Ogden, 2009).

6.3.3 Beslutningstaking og kritisk tenkning

Elevene fra den ene fokusgruppen fortalte om forhold ved smART som ikke oppleves positivt og viser til hvordan dette påvirker dem. De fortalte at enkelte elever får flere styrker enn andre, og at dette oppleves urettferdig for noen. Den andre fokusgruppen ikke så dette som kritisk, men et tegn på at enkelte måtte øve mer på smART.

At elevene i den ene gruppen reflekterte over hva forskjellen gjør med seg selv, og andre og hvordan dette oppleves kan vise til god kritisk tenkning. Elever som opplever at de gjennomgående har positiv atferd fortalte at de får færre styrker enn elever som i større grad viser negativ atferd. Forskjellen blir tydelig da utdelte styrker henges synlig på veggen i klasserommet. Elevene viser med dette at de kan reflektere over forhold ved smART som påvirker dem negativt. I lys av dette kan man spørre seg om metoden bidrar til en opplevelse

av at negativ atferd kan lønne seg slik at man i større grad blir sett når man viser bruk av styrkene.

Dette funnet i studien viser også til forhold som kan oppfattes på tvers av helsefremmende perspektiver da det kan skape forskjeller mellom elevene i klassen. Prinsippet om likhet sentralt i helsefremmende arbeid. Likhet vises i denne sammenheng til at alle skal ha samme mulighet for utvikling, noe som også er et sentralt prinsipp i helsepedagogikk (Weare, 2002). Jahnsen et al. (2003) viser til at sosiale ferdigheter er et sentralt bidrag til en inkluderende skole, men at det da er viktig at alle får samme mulighet til opplæring og trening.

På en annen side kan man si at elever som har større grad av atferdsproblematikk muligens vil trenge mer støtte og anerkjennelse for å mestre god sosial atferd. Data fra den ene fokusgruppen kan tyde på at elevene forsto at det ville bli forskjeller da de viste til at enkelte har behov for mer trening i ferdigheter for sosial kompetanse.

Elevene fortalte at de ønsker å kunne dele ut styrker til hverandre i situasjoner hvor læreren ikke er tilstede. Dette kom også frem som et forslag for å unngå skjevhet i utdeling av styrker. Elevene reflekterte underveis i fokusgruppeintervjuet over hvordan utdelingen av styrkene foregår. Dette kan også vise evne til kritisk tenkning. Utdeling av styrker ble belyst av elevene som svært lærerstyrt og de ønsker å kunne dele ut styrker til hverandre uten i regi fra læreren. Dette kan vitne om et behov for mer deltakelse i forhold omkring arbeid med smART i klasserommet. Deltakelse er som tidligere vist sentralt i helsefremmende skoler, og ferdighetsbasert helsepedagogikk (Weare, 2002; WHO, 2003).

Elevenes tilsynelatende evne til å være kritiske til arbeid med smART i klasserommet kan tyde på at de klarer å belyse forhold i miljøet som påvirker dem. Dette kan vise til at elevene er i stand til å evaluere konsekvenser av handlinger for seg selv og andre. En slik evaluering er sentralt for kritisk tenkning (WHO, 2003). Sosial kompetanse handler om å kunne fremme behov og ønsker (Ogden, 2008). Barn viser kompetanse ved at de forstår og påvirker sine omgivelser slik at de kan ivareta egne behov. Intervjuet med læreren viste ikke til en opplevelse av utfordringer ved skjevhet i utdeling av styrker. Dette kan tyde på at elevene ikke har tatt opp ønsket endring i metoden med læreren. Dersom det er slik kan det tyde på at elevene, i denne sammenheng, kognitivt er i stand til å drøfte og reflektere omkring forhold i omgivelsene som påvirker dem, men at de ikke har de nødvendige ferdighetene for å formidle forholdene slik at de kan skape endring.

Dersom kritisk tenkning skal sette elvene i stand til å ta kontroll over forhold i miljøet, slik Green og Tones (2010) beskriver det, må elevene også ha ferdigheter for å formidle disse forholdene til læreren. På en annen side kan det også være tilfelle at disse forhold ikke har vært reflektert over av elevene før de drøftet smART med hverandre i fokusgruppeintervjuet. Det er også en mulighet at tendensen i opplevelse av urettferdighet i utdeling av styrker ikke er gjeldende for flere enn eleven som tok forholdet opp i utgangspunktet. Dersom dette er tilfelle kan flere av elevene ha fremmet kritiske forhold ved utdeling av styrker som et resultat av gruppeeffekt.

6.4 Hvordan kan et ressursbasert fokus bidra til elevers mestringsforventning for utvikling av sosial kompetanse?

Mangel på motivasjon kan være årsak til at elever ikke når sosiale mål (Ogden, 2008). Forventning om mestring kan legge grunnlag for at elevene ønsker å ta i bruk ferdigheter for sosial kompetanse. Forventning om mestring påpeker faktorer i elevenes miljø som påvirker atferd (Manager, 2011). I det følgende drøftes forhold i det ressursbaserte fokuset som kan legge til rette for mestringsforventning.

Som tidligere drøftet syntes det ressursbaserte fokuset å bidra til at elevene opplever å mestre ulike styrker knyttet opp til arbeidet med smART. Både læreren og elevene fortalte at det gis atferdsspesifikke tilbakemeldinger på positiv atferd. Dette kan forstås som autentiske mestringsopplevelser fordi tilbakemeldingene alltid settes i forbindelse med en konkret situasjon eller hendelse. Elevene fortalte at de vet de har vært flinke når de får utdelt styrke, og at styrkene bidrar til at de i større grad viser positiv atferd. At styrkene deles ut til elevene oppleves som mer positivt enn muntlige komplementar. Elevene fortalte at de på denne måten husker bedre hvordan de har vist positiv atferd. Dette kan tolkes som et bidrag til at elevene opplever at de mestrer ferdighetene. At anerkjennelsen ved bruk av ferdigheter viser til økt grad av positiv atferd kan dreie seg om at dette skaper motivasjon og et ønske om å ta styrker fra smART i bruk.

I følge Manager (2011) er Bandura avvisende til programmer laget for å bygge opp mestring eller selvoppfatning fordi de ikke er satt i sammenheng med det virkelige liv. Gjennom fokuset på å være konkrete og atferdsspesifikke i sine tilbakemeldinger kan smART være en metode som ivaretar nettopp det Bandura kritiserer. Autentiske mestringsopplevelser er i følge Manager (2011) en viktig kilde til menneskers selvoppfatning og deres forventning om mestring.

Underveis i fokusgruppeintervjuet fortalte elevene om andre elever som viser positiv atferd, i tillegg til at de var bevisste på hva slags atferd som ikke oppleves som positivt. Elevene fortalte også at læreren er flink til å vise de hvordan de skal bruke og å vise styrkene fra smART. Læreren fortalte at ved å forsterke positiv atferd hos en elev høyt i klassen, skapes det et ønske hos de andre elevene til å gjøre det samme. Ogden viser til hvordan venner fungerer både som modeller og lærere for utvikling av sosial kompetanse (Ogden, 2009). Modelleringen knyttes til vikarierende erfaringer. Vikarierende erfaringer kan innebære både at man lærer hvordan man skal og hvordan man ikke skal opptre ut i fra positiv og negativ atferd hos andre.

Elevene fortalte at de hjelper andre med å vise omsorg, minne hverandre på å ikke være sure og gi hverandre råd for å vise positiv atferd. Dette kan tyde på at elevene bruker verbal overtalelse for å hjelpe hverandre til å vise ferdigheter for sosial kompetanse. Læreren fortalte også om forhold hvor fokuset på styrker ligger til grunn for å støtte elever i å vise ferdigheter som kan oppleves som utfordrende, men overkommelig for den enkelte. Forventning om mestring kan påvirkes gjennom verbal og positiv overtalelse, men kan ikke erstatte manglende kunnskap eller ferdigheter (Manager, 2011).

Elevene fortalte at de opplever positive følelser av å få utdelt styrker, man «blir varm inni seg» og at det føles godt å vite man har vært flink. Positive følelser omkring en situasjon kan føre til at man ønsker å bruke atferden senere også, og handler om fysiologiske reaksjoner i mestringsforventning (Manager, 2011). Fredrickson og Losada (2005) viser til hvordan positive følelser fremmer mer positiv atferd.

Park og Peterson (2008) viser til at arbeid med elevers styrker kan skape motivasjon. Videre skriver forfatterne om at man i samtale om hvordan styrker brukes kan legge til rette for læring og utvikling av bruk av styrker.

Bandura skiller som tidligere beskrevet mellom forventning om mestring og forventninger om resultat (Manager, 2011). Resultatforventning er knyttet til utfallet av mestring og kan innebære enten ytre eller indre motivasjon. Data fra studien antyder at begge disse forhold er styrende for elevenes motivasjon. Indre motivasjon kan relateres til fysiologiske reaksjoner og at elevene opplever det positivt å få styrker fordi det knyttes til stolthet. At elevene er opptatt av så mange forhold tilknyttet relasjonelle forhold kan også vise til at de ser en indre verdi i forhold til å få venner, være venner og ha et godt miljø i klassen. Den ytre motivasjonen kan relateres til å få utdelt styrkene, at elevene ser sine styrker på veggen i klasserommet, de kan

vise de hjemme og deres styrker gjøres tydelig også for de andre i klassen. Forventninger om resultat dreier seg om at man har tro på man kan klare noe, og om det er tjenlig for en (Manager, 2012). Dette kan sees i sammenheng med elevenes kritikk til at man ikke får like mange styrker om man har gjennomgående positiv atferd. Dersom dette fortsetter kan elevene til slutt oppleve det som lite formålstjenlig å vise god atferd, da dette ikke anerkjennes av lærere eller andre elever. På denne måten kan den ytre motivasjonen og skjevheten i utdeling av styrker også føre til mindre mestringsforventning.

6.5 Avsluttende kommentarer

Kunnskap, holdninger og ferdigheter må sees i sammenheng med hverandre (Ogden, 2009; WHO, 2003). Som vist i drøftingen kan forhold i den ene komponenten også skyldes utvikling i en annen. Hovedtyngden i data lå som sagt i relasjonelle forhold. Dette kan relateres til forhold ved smART som metode, eller at fokusgruppene gjorde at man i mindre grad delte av personlige erfaringer og utviklingsmåter. Individuelle forhold ville muligens vært lettere å avdekke i individuelle intervjuer med elevene.

Forskning presentert i teorikapittelet undersøker programintervensjoner uten å gå inn på komponenter i sosial kompetanse slik denne studie har gjort. Mangel på forskning som tar for seg kunnskap, holdninger og ferdigheter for sosial kompetanse har gjort at det vanskelig å belyse drøftingen i lys av funn fra andre studier. Allikevel vises det til at resultatene fra forskning på programintervensjoner for sosial kompetanse har gode resultater ved å vise til en økning av sosial kompetanse, nedgang i problematferd. Forskning om arbeid på et ressursbasert fokus viser til at dette fremmer blant annet motstandsdyktighet og læring, er en buffer mot stress og utvikler sosial kompetanse.

7.0 AVSLUTNING

I det følgende vil det gjøres en kort oppsummering studien. Videre reflekteres det over erfaring fra å gjøre undersøkelser med barn. Det vil kort drøftes hvordan nærhet til forskningsfeltet kan ha påvirket undersøkelsen, før studiens overføringsverdi presenteres. Avslutningsvis vises det til anbefalt videre forskning på feltet.

7.1 Oppsummering

Studien antyder at det ressursbaserte fokuset kan bidra til sosial kompetanse ved at data viser til endringer både når det gjelder kunnskap, holdninger og ferdigheter. Funn kan tyde på at smART utvikler elever til sosialt kompetente individer med evne til å ta helsefremmende valg for seg selv og andre. Park og Peterson (2008) viser til hvordan arbeid med styrker kan skape en langsiktig utvikling av sunne, positive mennesker som kan overvinne utfordringer i livet og leve et tilfredsstillende liv.

Det gjennomgående relasjonelle perspektivet i data fra fokusgruppeintervjuene kan tyde på at elevene også kan ta helsefremmende valg som ivaretar andre, spesielt gjennom de data som viser til et støttende miljø i klassen. Elevenes mestring synes å bli ivaretatt i stor grad av det ressursbaserte perspektivet. De konkrete og atferdsspesifikke tilbakemeldingene elevene får på positiv atferd og bruk av styrkene, kan bidra til autentiske mestringsopplevelser. Elevene får tilbakemeldinger på hva de gjør som er bra, og dette forsterkes gjennom tildeling av styrker. Med utgangspunkt i Bandura, referert av (Manager, 2012), og mestringsforventning vil dette kunne legge grunnlaget for at elevene er motiverte til å fortsette med den positive atferden.

Utdeling av styrkene viser også sider ved det ressursbaserte fokuset som muligens ikke bidrar til mestringsforventning. Når elever ser at deres positive atferd ikke anerkjennes gjennom tildeling av styrker, kan det være en fare for at dette svekker ønsket om å ta ferdighetene i bruk. Det kan stilles spørsmålsteget ved om en vekt på å forsterke elever med negativ atferd fremfor elever som mener de har gjennomgående positiv atferd kan føre til at elevene opplever at det lønner å vise negativ atferd for å bli sett og anerkjent av læreren.

7.2 Undersøkelser med barn

Det er skrevet lite i metodelitteraturen om studier med barn. Å skulle intervju barn med lite erfaring som forsker, og ingen erfaring som moderator i fokusgruppeintervju var både spennende og lærerikt. Diskusjonen rundt hvorvidt barn skal være deltakere i forskningsprosjekter og de viktige etiske overveiningene i forbindelse med datainnsamling,

var førende gjennom hele forskningsprosessen. Opplevelsen jeg sitter igjen med etter å ha samtalt med barn i forbindelse med denne studien er utelukkende positiv. Deres evne til å reflektere og belyse forhold ved metoden imponerte meg. Barns deltakelse i forskningsprosjekter er et viktig bidrag, elevenes stemme bidro i denne sammenheng til å belyse forhold ved smART som er viktige å ta med i videre utvikling og arbeid med metoden. Elevene var engasjerte og tilbakemeldinger fra lærere i etterkant forteller om en stolthet hos elevene for å kunne være med som forskningsdeltakere i undersøkelsen.

7.3 Nærhet til forskningsfeltet

Min kjennskap til ART og AI kan ha påvirket studien og datainnsamlingen. Forskere uten denne kjennskapen ville muligens innehatt en enda mer spørrende og nysgjerrig tilnærming til forskningsdeltakernes beretninger. Om dette ville bidratt til andre data er vanskelig å si. Min gode kjennskap til metodene som er grunnlaget for smART kan også ha styrket den frie og åpne dialogen i intervjuene ved at jeg lett kunne forstå hva forskningsdeltakerne snakket om. Jeg har vært bevisst min forforståelse og denne har forsøkt å bli tatt høyde for gjennom den åpne tilnærming til datainnsamling og minst mulig styring av meg som forsker.

7.4 Oppgavens overføringsverdi

Det er vanskelig å generalisere resultater fra kvalitativ forskning direkte fra en situasjon til en annen. Dette er heller ikke hensikten med denne type metode (Jacobsen, 2005). I kvalitative undersøkelser snakker man heller om overførbarhet av kunnskapen som har kommet frem fra studien (Johannessen et al., 2011).

Resultatene fra denne studien kan nok ikke overføres direkte til andre klasser eller målgrupper for smART. Allikevel kan undersøkelsen vise til forhold ved det ressursbaserte fokuset og bruk av smART som kan være av interesse for andre som arbeider med, eller ønsker å bruke metoden i klasserommet. Klasser som har utfordringer med konflikter eller andre relasjonelle forhold kan se at arbeidet har en verdi i å løse en slik problematikk. Oppgaven viser også til fallgruver ved å dele ut styrker i klasserommet, og kan legge grunnlag for at det utarbeides rutiner som gjør at alle blir sett. At metoden brukes med alle elever i klassen kan styrke overføringsverdien. Funn kan tyde på at elevene uansett, om de hadde utfordringer eller ikke, kan utvikle seg og lære av smART. Arbeid med sosiale treningsprogram bør uansett starte før problematferd utvikles (Greenberg et al., 2003).

7.5 Videre forskning

Denne studien tok utgangspunkt i en enkel klasse, og har på den måten lite bredde i sine data. Forhold som viser til resultater fra det ressursbaserte perspektivet kan ikke kontrolleres for, andre faktorer kan spille inn. Videre studier bør også intervju en klasse som ikke arbeider med metoden for å se på forskjeller i data mellom en klasse som arbeider med, og en som ikke arbeider med smART. Dette kan muligens bidra til å kunne si noe om metodens effekt.

Sett i lys av skolen som setting for helsefremmende arbeid kunne videre forskning gått bredere ut og også inkludert foreldre. På den måten kan man få en større forståelse for hvordan arbeidet med smART fungerer, gjennom å vise til data fra både hjem og skole. En annen spennende tilnærming ville vært og også intervju ledere som arbeider med implementering av metoden, både på skolen, men også administrativt i kommunen.

SmART tas i bruk av flere og flere kommuner i Vestfold. En longitudinell undersøkelse hvor man før oppstart kunne gjennomført undersøkelser med oppfølging et og to år senere vil muligens også kunne vise til effekter av smART.

Velutviklede sosiale treningsprogram som er godt testet kan oppnå mye når det kommer til å hjelpe barn til å bli unge, ansvarlige, motstandsdyktige og sunne både nå og senere i livet (WHO, 1993). Videre studier på smART vil være hensiktsmessig for dens utvikling og metodebruk.

LITTERATUR

- Antonsen, T. E., & Ertesvåg, S. K. (2010). Godt læringsmiljø og bedre læring gjennom implementering av skoleomfattende tiltak. *Spesialpedagogikk*(03), 31-44.
- Arntzen, A., & Hauger, B. (2003). Utfordringer i arbeid med barn og unge på skolen. I H. A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid : fra monolog til dialog?* (s. 193-203). Bergen: Fagbokforlaget.
- Backe-Hansen, E. (2009). *Barn*. Hentet 26.09.2013, 20013, fra www.etikkom.no
- Bru, E., Murberg, T. A., & Stephens, P. (2001). Social support, negative life events and pupil misbehaviour among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 24(6), 715-727. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2001.0434>
- Colucci, E. (2007). "Focus groups can be fun": the use of activity-oriented questions in focus group discussions. *Qual Health Research*, 17(10), 1422-1433. doi: 10.1177/1049732307308129
- Deschesnes, M., Martin, C., & Hill, A. J. (2003). Comprehensive approaches to school health promotion: how to achieve broader implementation? *Health Promot International* 18(4), 387-396.
- Ertesvåg, S. K. (2003). Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(05-06), 282-296.
- Forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Fossheim, H., Hølen, J., & Ingierd, H. (2013a). Forord. I H. Fossheim, J. Hølen & H. Ingierd (Red.), *Barn i forskning - etiske dimensjoner* (s. 7-8). Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Fossheim, H., Hølen, J., & Ingierd, H. (2013b). "Nå følte jeg meg som Jens Stoltenberg, Jeg!". I C. Øverlien (Red.), *Barn i forskning - etiske dimensjoner* (s. 9-44). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. [doi:10.1037/0003-066X.60.7.678]. *American Psychologist*, 60(7), 678-686. doi: 10.1037/0003-066X.60.7.678
- FRESH, F. R. o. E. S. H. (u.å). *Skills based health education*. Hentet 12.03., 2014, fra www.freshschools.org
- Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: strategies for success. *Journal of research in Nursing*, 12(5), 473-483.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (2004). *ART: aggression replacement training : en multimodal metod för att ge aggressiva barn och ungdomar sociala alternativ*. Aneby, Sverige: Barnhemmet Oasen.
- Gray, G., Young, I., & Barnekow, V. (2006). *Developing av health-promoting school. A practical resource for developing effective partnerships in school health, based on the*

- experience of the European Network of Health Promoting Schools*. Hentet 18.12, 2013, fra www.schoolsforhealth.eu
- Green, J., & Tones, K. (2010). *Health promotion : planning and strategies* (2. utg.). London: Sage Publications.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *Am Psychol*, 58(6-7), 466-474.
- Greis, O. (2013). *Sammenfattende flersidig evaluering av smART oppvekst i Re*. Re kommune: Re kommune.
- Gresham, F. M., Mai Bao, V., & Cook, C. R. (2006). Social Skills Training for Teaching Replacement Behaviors: Remediating Acquisition Deficits in At-Risk Students. [Article]. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hanson, A. (2004). *Hälsopromotion i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hauger, B., Højland, T. G., & Kongsbak, H. (2008). *Organisasjoner som begeistrer: appreciative inquiry*. Oslo: Kommuneforlaget
- Helse og omsorgsdepartementet. (2013). *Folkehelsemeldingen. God helse - felles ansvar*. (Meld. St. 34 (2012-2013)). Oslo: Helse og omsorgsdepartementet,.
- Holsen, I., Smith, B. H., & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the Social Competence Program Second Step in Norwegian Elementary Schools. *School Psychology International*, 29(71).
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westrheim, K. T. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse. En veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Lippe, A. L. v. d., Wilkinson, S. R., & Killén, K. (2005). *Risikoutvikling: tilknytning, omsorgssvikt og forebygging : et jubileumsskrift til Kari Killén* (B. 7/2005). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Læringscenteret. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen* Hentet 27.02, 2014, fra www.skoledata.net
- Manager, T. (2011). Læring og forventning om mestring. I T. Manager, S. Lillejord, T. Nordal & T. Hellan (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 248-277). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manager, T. (2012). Jevaldrenes betydning IS. Lillejord, T. Manager & T. Nordal (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 101-136). Bergen: Fagbokforlaget.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.

- Murphy, S., & Bennet, P. (2002). Psychology and health promotion. I R. Bunton & G. Macdonald (Red.), *Health promotion: Disciplines, diversity, and development* (2nd. utg., s. 31-52). London: Routledge.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Noble, C., & Toft, M. (2012). How effective are schools as a setting for health promotion? . I A. Scriven & M. Hodgins (Red.), *Health Promotion Settings Principles and Practice* (1. utg., s. 140-152). London: Sage publications
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (2013). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 14.10.2013, 2013, fra www.nsd.no
- Ogden, T. (2008). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Hentet 07.01, 2014, fra www.forebygging.no
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive Psychology and Character Strengths: Application to Strengths-Based School Counseling. [Article]. *Professional School Counseling, 12*(2), 85-92.
- Powell, R. A., & Single, H. M. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care, 8*(5), 499-504.
- Prosjektgruppa SmART oppvekst. (2013). *SmART oppvekst i Re. Begrepsavklaringer* Re kommune: Re kommune
- Re kommune. (2012a). *Prosjektbeskrivelse smART oppvekst i Re*. Re kommune.
- Re kommune. (2012b). *SmART oppvekst i Re. Forebyggende prosjekt i Re kommune, metodebeskrivelser ART og AI*. Re kommune
- Seligman, M. E. P. (2009). *Ekte lykke - positiv psykologi i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømgren, B., Gundersen, K., & Moynahan, L. (2005). Hvorfor aggresjonserstatningstrening (ART)? I L. Moynahan, B. Strømgren & K. Gundersen (Red.), *Erstatt aggresjonen. Aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak* (s. 17-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Sosial kompetanse*. fra www.udir.no
- Utdanningsdirektoratet, & Sosial- og helsedirektoratet. (2006). Forebyggende innsatser i skolen: rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larse & K. Rørnes (Red.). Oslo: Utdanningsdirektoratet, Sosial- og helsedirektoratet.
- Våge, G. A., & Bugge-Hansen, V. (2012). *SmART oppvekst. Identifisere barns styrker gjennom sosiale historier*. Re kommune: Re kommune.
- Våge, G. A., & Bugge-Hansen, V. (2013). *SmART oppvekst 2. Identifiserer barns styrker gjennom sosiale historier og moralske dilemmaer*. Re kommune: Re kommune
- Weare, K. (2002). The contribution of education to health promotion. I R. Bunton & G. Macdonald (Red.), *Health promotion: Disciplines, diversity, and development* (2nd. utg., s. 102-125). London: Routledge.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. (2003). Prevention that works for children and youth. An introduction. *American Psychologist, 58*(6-7), 425-432.

- WHO. (1986). *Ottawa charter for health promotion*. Hentet 27. september, 2012, fra www.who.int
- WHO. (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva: WHO.
- WHO. (1998). *Health Promotion Glossary* Hentet 27. september, 2012, fra www.who.int
- WHO. (2003). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Hentet 20.february, 2014, fra www.who.int
- Widerberg, K. (2011). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Willoughby, G., & Tosey, P. (2007). Imagine 'Meadfield': Appreciative Inquiry as a Process for Leading School Improvement. [Article]. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), 499-520.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. doi: 10.1080/10474410701413152

VEDLEGG

Vedlegg 1 – Samtykkeskjema lærer

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema elever

Vedlegg 3 – Intervjuguide, individuelt intervju med læreren

Vedlegg 4 – Intervjuguide, fokusgruppeintervju med elever

Vedlegg 5 – Prosjektvurdering Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 1 Samtykkeskjema lærer

Forespørsel til kontaktlærerom deltakelse i forskningsprosjektet

«SmART i klasserommet»

Bakgrunn og formål

I forbindelse med studiet «Master i helsefremmende arbeid» på Høgskolen i Vestfold skal jeg vår 2014 gjennomføre en masteroppgave. I min oppgave vil jeg undersøke hvordan elevene og du som lærer opplever bruk av SmART-oppvekst i klasserommet. Problemstillingen på oppgaven er som følger: "Hvordan opplever elever og lærer at SmART-oppvekst påvirker klassen».

Hva innebærer deltakelse i studien?

Gjennom et individuelt intervju av deg vil jeg forsøke å finne svar på hvordan du som lærer opplever bruk av SmART-oppvekst i klasserommet. Intervjuene vil vare i sirka en time og tar plass når det måtte passe best for deg. Jeg vil ikke innhente personlige opplysninger som er av følsom karakter. Jeg vil spørre om ting som omhandler elevenes relasjon til hverandre, til deg og din relasjon til elevene, klasse miljø og hvordan du og elevene bruker SmART-oppvekst. De velger hele tiden selv hva du vil svare på og hva du ønsker å fortelle.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen vil bli referert ved navn i hverken oppgave eller nedskrevne notater. Ingen deltakere vil ikke bli gjenkjent i publikasjon. Dersom jeg bruker sitater som kan bidra til en gjenkjenning vil det bli bedt om spesiell tillatelse til dette.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2014. Alle opptak av intervjuene vil slettes 6 måneder etter dette.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Marit Theiste Østlie, student, telefon 92434015, mail marittheiste@gmail.com. Min veileder vil også kunne svare på spørsmål Jonn Syse, høgskolelektor, e-post: jonn.syse@hive.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta/samtykke å delta i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Samtykkeskjema elever

Forespørsel til foresatte om deltakelse i forskningsprosjektet

”SmART i klasserommet»

Bakgrunn og formål

I forbindelse med studie «Master i helsefremmende arbeid» på høgskolen i Vestfold avdeling skal jeg vår 2014 gjennomføre en masteroppgave. I min oppgave vil jeg undersøke hvordan elevene og læreren i deres klasse opplever bruk av SmART-oppvekst. SmART innebærer bruk av ART og AI i klasserommet. Problemstillingen på oppgaven er som følger: "Hvordan opplever elever og lærer at SmART-oppvekst påvirker klassen». Jeg har gjennom rektor og kontaktlærer fått tillatelse til å benytte klassen hvor deres barn går i undersøkelsen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Gjennom gruppeintervju av elevene vil jeg forsøke å finne svar på om bruk av SmART påvirker klassen. Jeg vil spørre om ting som omhandler deres relasjon til hverandre, til læreren, klassemiljø og hvordan de selv bruker SmART, blant annet ferdigheter lært fra ART. Intervjuene vil vare i sirka en time og foregår i skoletiden. Jeg vil ikke innhente personlige opplysninger som er av følsom karakter. Jeg innhenter kun fornavn på elevene, og ingen navn vil refereres etter intervjuene. Elevene velger hele tiden selv hva de vil svare på og hva de ønsker å fortelle. Gruppeintervjuene vil foregå som en samtale mellom meg og elevene og elevene seg i mellom. Jeg vil ivareta elevene og ha respekt for deres meninger underveis. Både eleven og dere som foresatte skal oppleve trygghet i forbindelse med intervjuene.

Det vil være en observatør tilstede under intervjuene. Dette er en medstudent som er med for å gi meg tilbakemeldinger og for å hjelpe meg i arbeidet med analyse. Observatøren er også underlagt etiske retningslinjer for forskning og har taushetsplikt i forhold til opplysninger som kommer frem.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Deltakelse i undersøkelsen er fullstendig anonym. Ingen vil bli referert ved navn i oppgaven. Deltakere vil ikke bli gjenkjent i publikasjon. Jeg er opptatt av barnets personvern, derfor vil ikke foreldre og lærere få tilgang på hva som har blitt sagt i intervjuene. Dere som ønsker tilbakemelding eller har interesse for resultatene vil få disse etter dataene er bearbeidet og analysert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2014. Alle opptak av intervjuene vil slettes 6 måneder etter dette.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, både foresatte og eleven må samtykke til deltakelse. Ingen er deltakere i undersøkelsen uten samtykke fra både eleven selv og dere som foresatte. Alle elevene i klassen har blitt informert om prosjektet i forbindelse med utdelingen av dette skjema. Dere kan når som helst trekke ditt samtykke for deres barn. Eleven kan selv også trekke seg fra undersøkelsen når som helst om de ønsker dette.

Blant de som samtykker deltakelse vil jeg trekke ut 6 elever, fortrinnsvis 3 gutter og 3 jenter, til gruppeintervju. Intervjuet vil finne sted i skoletiden i uke 6 eller 7.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Marit Theiste Østlie, student, telefon 92434015, mail marittheiste@gmail.com. Min veileder vil også kunne svare på spørsmål Jonn Syse, høskolelektor, e-post: jonn.syse@hive.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å mitt barn deltar i studien

Navn på barnet, kun fornavn (eventuelt første bokstav i etternavn om nødvendig):

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide, individuelt intervju med læreren

1. Innledende spørsmål.

- Fortell kort litt om deg selv.
- Kan du beskrive SmART for meg? *Hva tenker du å når du hører smART, hva innebærer metoden for deg? Hvordan jobber du med smART i din klasse?*

2. Deg og smART.

- Hvordan har du tilegnet deg kunnskapen om smART?
- Har arbeidet med smART endret eller påvirket deg som lærer? På hvilken måte, beskriv, forklar og eksemplifiser.

3. Klassens bruk av smART

- I hvilket omfang har klassen drevet med smART, ART og AI?
- Fortell litt om hvordan smART fungerer på klassen din? ---
Påvirker den klassen på noen måte?
- Sees det endringer?
- Opplever dere at SmART påvirker hvordan dere har det i klassen? Hvordan?
- Opplever du at klassen har endret seg i forbindelse med bruk av SmART? Eller opplever du endringer?
- Har smART bedre effekt på en type elever enn andre?

4. Elevenes anvendelse av smART

- Bruker elevene det de lærer i SmART? Hvordan kommer det til uttrykk? Kom med eksempler?
Økte sosiale ferdigheter? Reduksjon av sinne?
- Bruker elevene SmART når de møter utfordringer? Kan være utfordringer i seg selv, eller i samhandling med andre, eller andres utfordringer. Gjør elevene forsøk, tenker de på verktøyene de har lært? I så fall hvilke, på hvilken måte?
- Styrker SmART det skolefaglige? Bidrar metoden til bedre og mer læring? Både faglige prestasjoner, men også miljøet for læring. Ro/uro, aksept for å være flink osv....

5. Relasjoner i klassen

- Har SmART noe å si om hvordan elevene er mot hverandre? (Nøkkelord: trygghet, omsorg, samarbeid, tillit, greit å være forskjellige, støtte)
- Har SmART noe å si for hvordan du har det sammen med elevene og hvordan du møter elevene? (Nøkkelord: trygghet, omsorg, samarbeid, tillit, se den enkelte, kjenne elevenes styrker)

- Får alle være med i klassen eller blir noen holdt utenfor? (Nøkkelord: trivsel generelt, klassemiljø)

6. Elevenes deltakelse i metoden, i klasserommet

- Er elevene med å påvirke bruk av smART i klasserommet?
- Har klassen klasseregler? Hvordan lages de? Får elevene lov til å være med på å bestemme ting som har med klassen og gjøre?

7. Opplevs et anerkjennende miljø

- Hvordan er du til å gi elevene gode tilbakemeldinger? Anerkjennelse, se den enkelte, være klar over styrker og benytte seg av disse
- Hvordan er elevene til å gi tilbakemeldinger til hverandre?

8. Hvordan opplever du smART, helt generelt

- Hva vil du si er den største styrken til smART? Hvilke opplevelser forbindelse med bruk av metoden er mest positive?
- Er det deler av smART du ikke opplever like positivt? Noe du skulle sett vært annerledes?

9. Avslutningsvis

- Samtale om de tema som har kommet opp. Sikre at jeg har forstått det du sier og dine tanker. Mulighet for å kommentere.
- Er det andre ting du ønsker å ta opp, snakke om, føye til på slutten? Kan være hva som helst. Ingen begrensninger.

Vedlegg 4 Intervjuguide, fokusgruppeintervju med elever

1. Operasjonalisere problemstillingen med elevene

Hvordan opplever dere smART? Hva betyr dette? Hva tror dere jeg ønsker at dere skal fortelle om?

Skrive opp tankekart

2. Hva er smART? Hvordan jobber dere med det i deres klasse?

Flippover med det som kommer frem, henge opp synlig etterpå

Prøve å få frem diskusjon rundt dette her, snakke ut i fra dette punktet. Hvordan de opplever det? Fortelle litt om de ulike punktene som kommer frem, sikre felles forståelse

3. Fortell meg om hva som bra med å jobbe med smART?

På hvilken måte er det det?

4. Hva tenker dere kan lære av smART?

Hvis dere skal fortelle noen andre hvorfor man bør jobbe med smART, hva vil dere si da?

På hvilken måte og i hvilke situasjoner bruker dere det dere lærer?

5. Fortell meg om hvordan dere har det i klassen?

Har smART forandret noe?

Velg ut en egenskap dere syntes beskriver klassen best.

Hvorfor denne? Har klassen alltid vært sånn eller har det forandret seg?

PAUSE med frukt og saft.

6. Har smART forandret noe i deg selv?

Har noe endret seg for deg?

Velg en egenskap du har nå, du kanskje ikke hadde før eller visste du hadde.

Hvordan vet du nå at du har den? Hvordan føles det å få vite at man har denne styrken?

7. Hvordan bruker læreren deres smART?

Hvordan merker dere det?

Beskriv læreren deres med et ord. Tenk selv, skriv ned.

8. Bruker dere noe dere har lært i smART når dere jobber med skoleoppgaver på skolen eller hjemme?

9. Kontraspørsmål

- Hvilke positive ting har smART gjort med klassen? Har den endret seg? Tror dere noe hadde vært annerledes om dere ikke jobbet med smART?
- Er det noe som ikke er så bra med smART? Noe som er vanskelig eller bør være annerledes?

10. Avslutning

Er det noe mer viktig dere må si om smART som jeg ikke har spurt dere om? Er det noe mer dere vil fortelle?

Vedlegg 5 - Prosjektvurdering Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagens gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
fax: +47 55 58 95 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Jonn Syse
Fakultet for helsevitenskap Høgskolen i Vestfold
Pb 2243, Borre
3103 TØNSBERG

Vår dato: 10.01.2014

Vår ref: 36830 / 2 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36830</i>	<i>SmART klasserom? Hvordan opplever elever og lærer at SmART-oppvekst påvirker klassen?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jonn Syse</i>
<i>Student</i>	<i>Marit Theiste Ostlie</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering 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, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. 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, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices

*OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0116 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7011 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kym.svanild@ntnu.no
BIRMINGHAM NSD: SVF, Universitetet i Tromsø, 9012 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uibv.uib.no*

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36830

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandlingen av personopplysninger. Personvernombudet vurderer informasjonsskrivene som tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Det forutsettes imidlertid, jf. telefonsamtale med Marit Theiste Østlie 09.01.2014, at setningen "Deltakelse i undersøkelsen er fullstendig anonym" i skrivet til foresatte tas bort, da det tas høyde for at det fremkommer personidentifiserende opplysninger i forbindelse med intervju. Videre forutsettes at setningen "Ingen vil bli referert ved navn i hverken oppgaven eller min lagring av opplysninger" i skrivet til lærerne tas bort, da navneliste koblet mot datamaterialet med et referansennummer vil lagres.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Vestfold sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc og minnepenn til oppbevaring av personidentifiserende data. Det er oppgitt at koblingsnøkkelen vil oppbevares adskilt fra det øvrige datamaterialet.