

Helsefremmende arbeid i skolen

- En kvalitativ studie av lærerne sine erfaringer knyttet til smART oppvekst.

Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for helsevitenskap

Master i helsefremmende arbeid

Kandidatens navn: Pia Kathrine Skorge Rømtveit

05.2016

Antall ord: 17847

Sammendrag

Bakgrunn og problemstilling:

Det er et stadig økende fokus på hvordan skolen kan bidra positivt til påvirkning av elevenes helse. I dette arbeidet har lærere en viktig rolle. Smart oppvekst i Re kommune er et helhetlig prosjektarbeid som omfatter alle i oppvekstsektoren. Prosjektet kan knyttes til kommunens langsiktige og systematiske arbeid for å utjevne sosiale ulikheter i helse. En visjon for Smart oppvekst er å skape robuste barn og unge som takler motgang bedre i fremtiden. Denne oppgaven er forankret i faget helsefremmende arbeid og søker kunnskap om hvilke erfaringer lærere har i bruk av Smart oppvekst og Drømmeklassemetoden i arbeidet med klassemiljøet. Problemstillingen er:

Hvilke erfaringer har lærere i grunnskolen knyttet til Smart oppvekst og arbeidet med klassemiljøet?

Metode:

Studien har et kvalitativ forskningsdesign der data er produsert gjennom to fokusgruppeintervjuer, med seks deltakere totalt. Materialet er strukturert og bearbeidet ved inspirasjon fra analysemetoder som koding og kategorisering og bruk av meningsfortetning.

Funn og konklusjon:

Lærerne viste stort engasjement knyttet til arbeidet med Smart oppvekst. Grunnholdninger i måten man tenker på og utfører arbeidet på i skolen viste seg å være av stor betydning for klassemiljøet, skolemiljøet, foreldresamarbeid og arbeidsmiljøet. Dette kunne knyttes til fokuset på anerkjennelse og positiv psykologi i skolen. Bruk av Drømmeklassemetoden var et godt verktøy for elevmedvirkning i arbeidet med klassemiljøet. Elevenes medvirkning førte til et eierforhold og at de tok mer ansvar. Utfordringene i arbeidet med Smart oppvekst var knyttet til de ulike nivåene på lærere, ensformig lærerkurs, inkludering av foreldre og fritidsarenaer, oppstartsfasen av drømmeklassemetoden og å holde et positivt fokus hele tiden.

Nøkkelord: Helsefremmende arbeid, klassemiljø, smART oppvekst, medvirkning, anerkjennelse.

Abstract

Background:

There is an increasing focus on how schools can contribute positively to the influence of students' health. In this work, teachers play an important role. Smart oppvekst in Re municipality is a comprehensive project work which includes all in the childhood sector. The project can be linked to the municipality's long term and systematic efforts to reduce social inequalities in health. A vision is to create robust children and youth who can handle adversity better in the future. This thesis is anchored in the discipline of health promotion and is seeking knowledge about the experiences teachers have in using Smart oppvekst and Dreamclassmethod in dealing with the class environment. This study aims to give an answer to the following question:

What experiences do primary teachers have related to Smart oppvekst and work on the classroom environment?

Method:

This study has a qualitative research design in which data is produced through two focus group interviews with six participants in total. The material is structured and processed by the inspiration of analytical methods such as coding and categorization and use of condensation of meaning.

Results and conclusion:

Teachers showed great commitment related to work with Smart oppvekst. Basic attitudes in the way you think about and do the work at the school proved to be of great importance for the classroom environment, school environment, cooperation with parents and working environment. This could be linked to focus on recognition and positive psychology in school. Use of Dreamclass- method was a good tool for student participation in the work of the class environment. Students' involvement led to a sense of ownership and more responsibility. Challenges in the work with Smart oppvekst were related to the different levels of teachers, monotonous teacher training, inclusion of parents and leisure venues, the initial phase of the Dreamclass- method and keeping a positive focus.

Key Words: Health promotion, classroom environment, smART oppvekst, participation, recognition

Forord

Først og fremst vil jeg takke lærerne som deltok i denne studien og som har latt meg få ta del i deres erfaringer. Dere viste et stort engasjement for elevene deres og skolen er heldig som har så flotte lærere. Uten dere hadde ikke denne studien blitt noe av. En stor takk også til Vidar Bugge Hansen, Bjørn Hauger og Ole Grejs i Re kommune. Deres tidlige innspill, tilbakemeldinger og hjelp til rekruttering har vært til stor hjelp. Jeg håper produktet vil være til nytte for de som bruker Smart oppvekst, men også andre som ønsker ny innsikt i måter å jobbe på i skolen.

Gjennom Masterstudiet i helsefremmende arbeid har jeg møtt mange dyktige lærere. Både med interne og eksterne forelesere i faget har det vært et privilegium. En spesiell takk til veilederen min Grete Rønningen for dyktig hjelp med oppgaven. At du har vært så tilgjengelig har vært til stor hjelp. Jeg vil også takke mine medstudenter Line, Liv og Bjørn. Dere har vært støttespillere gjennom hele studiet. Jeg setter stor pris på det gode samarbeidet vi har hatt.

Takk også til Mariann for hjelp til korrekturlesning.

Til slutt vil jeg takke mannen og guttene mine Arne, Endre og Johan. Tiden jeg har tilbragt med dere utenom studietiden, har gitt meg gledelige avbrekk i denne prosessen. Dere betyr alt.

Pia Kathrine Skorge Rømtveit

Innhold

Sammendrag	1
Forord	3
1.0 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	11
2.0 Studiens utgangspunkt.....	12
2.1 Smart Oppvekst	12
2.2 Drømmeklassen	13
3.0 Teoretisk perspektiv	15
3.1 Relevant forskning.....	15
3.2 Anerkjennelse	16
3.3 Sosial kompetanse	17
3.4 Klassemiljø	17
3.5 Relasjoner	18
3.6 Medvirkning	18
3.7 Helsefremmende skoler	19
4.0 Metode.....	20
4.1 Vitenskapelig forankring	20
4.2 Kvalitativ metode	20
4.3 Fokusgruppeintervju.....	21
4.4 Forskningsdeltakerne.....	22
4.4.1 Fokusgruppeintervju med lærere	22

4.5 Planlegging og gjennomføring av fokusgruppeintervjuene	22
4.5.1 Fokusgruppeintervju nr.1.....	23
4.5.2 Fokusgruppeintervju nr.2.....	24
4.6 Analyse	24
4.6.1 Transkribering og fargekoder på kategorier	25
4.6.2 Kategorisering, naturlig meningsinnhold, meningsfortetning og koder.....	26
4.6.3 System i materialet	27
4.7 Metoderefleksjon.....	28
4.7.1 Vurdering av pålitelighet og gyldighet.....	29
4.8 Forskningsetikk	31
5.0 Empiri	33
5.1 Drømmeklassen	33
5.1.1 Timeplanfestet arbeid med klassemiljøet	33
5.1.2 Betydning for klassemiljøet.....	34
5.2 Anerkjennelse	34
5.2.1 Anerkjennelse og betydning for klassemiljøet	34
5.2.2 Anerkjennelse og betydning for skolemiljøet.....	35
5.2.3 Anerkjennelse og betydning for arbeidsmiljøet	35
5.3 Relasjoner	36
5.3.1 Trygghet skaper gode relasjoner	36
5.3.2 Relasjoner i klassen	37
5.4 Medvirkning	38
5.4.1 Medvirkning skaper eierforhold	38
5.4.2 Medvirkning i bruk av IGP metode.....	39
5.5 utfordringer.....	40
5.5.1 utfordringer med et positiv fokus	40
5.5.2 Lærere på ulike nivåer	41

5.5.3 Inkludering av foreldre og andre arenaer	41
5.5.4 Utfordringer i forhold til drømmeklassemetoden	42
5.5.5 Ensformig kurs for lærere	42
5.6 Positiv psykologi	42
5.6.1 Positiv psykologi sin betydning for arbeidsmiljøet	43
5.6.2 Et positivt forhold til foreldre	43
5.6.3 Påvirkning på elevene	44
5.7 Oppsummering av empiri	44
6.0 Drøfting	45
6.1 Hvilken betydning mener lærere Drømmeklassemetoden kan ha for klassemiljøet?	45
6.2 Hvilke erfaringer har lærere med elevenes medvirkning i arbeidet med drømmeklassemetoden?	48
6.3 Hvilke positive eller negative erfaringer kan knyttes til Smart Oppvekst?	50
6.4 Avsluttende kommentar	53
7.0 Avslutning	54
7.1 Oppsummering	54
7.2 Lærerperspektivet	55
7.3 Nærhet og distanse til forskningsfeltet	56
7.4 Oppgavens overføringsverdi	56
7.5 Videre forskning	57
Litteraturliste	59

Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2 Intervjuguide

Vedlegg 3 Samtykkeskjema

Vedlegg 4 Utdrag av analysen

1.0 Innledning

SmART oppvekst er et forebyggende prosjekt med en visjon om at det er positive og robuste barn og unge som vokser opp i Re kommune (Aasland Våge & Bugge-Hansen, 2012). Prosjektet er en del av et omfattende utviklingsarbeid som er gjennomført på ulike nivåer i kommunen. Det er et fokus på barns individuelle styrker og mulighetene for å skape nye måter å forme fremtiden på (Hauger, Bugge-Hansen, & Paulsen, 2016).

I denne studien er det lagt vekt på to av verktøyene som brukes i smART oppvekst for å skape et godt klassemiljø. Verktøyene blir omtalt som Styrketreet og Veikartet og er basert på en Appreciative Inquiry prosess med navnet Drømmeklassen i smART oppvekst. I denne oppgaven har kombinasjonen av verktøyene fått navnet Drømmeklassemetoden og blir beskrevet nærmere under avsnitt 2.2. Det er samtidig viktig å påpeke at Drømmeklassen må sees som en metode for aksjonslæring med hensikt å reflektere over erfaringer og utvikle ny praksis.

SmART oppvekst beskrives nærmere under avsnitt 2.0 Studiens utgangspunkt. På smART oppvekst sin egen hjemmeside blir navnet på prosjektet også skrevet som Smart oppvekst. For enkelthetsskyld vil skrivemåten «Smart oppvekst» brukes istedenfor «smART oppvekst» i denne masteroppgaven.

I avsnitt 1.3 og 1.5 blir Smart oppvekst knyttet opp mot perspektiver i helsefremmende arbeid med en større vekt på helsefremmende skoler.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skolen er en viktig setting for helsefremmende arbeid der både elevene og lærerne sin helse påvirkes (Tones & Green, 2010). Mæland (2010) beskriver skolen som både en ressurs og en risikofaktor for fremtidig helse, der elevene som lykkes i skolen får med seg kunnskap, ferdigheter, verdier, trygghet og selvtillit videre i livet (Mæland, 2010).

I min bakgrunn og erfaring som sykepleier har det vært mye fokus på sykdom og diagnoser, men også forebyggende arbeid. Sykepleiere møter ofte mennesker som ikke har hatt en enkel oppvekst og som faller på utsiden av samfunnet. Da jeg begynte på studiene i

helsefremmende arbeid, fikk jeg opp øynene for hvordan det jobbes med Smart oppvekst i min egen kommune. Dette kan sammenlignes med flere av verdiene som det jobbes med innenfor helsefremmende arbeid. Det er også slik at det i barne- og ungdomstiden blir etablert viktig helserelatert atferd som blir viktig for fremtidig helse (Mæland, 2010).

Selv husker jeg årene i barneskolen som en tid preget av usikkerhet rundt tilpasning i klassen og mulig dette har bidratt til at jeg har funnet måten de jobber i Smart oppvekst på som interessant. Min økte forståelse av alt som påvirker helsen og viktigheten av å se skolen som en viktig setting der helsen påvirkes, har også påvirket valg i tema.

1.2 Min forforståelse

I denne studien er det tatt utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming. Dette vil prege forskningen ved at kunnskapen som presenteres ikke er en egentlig sannhet, men kun min fortolkning av aktørers egne fortolkninger (Nilssen, 2012). For å gi en innsikt i forforståelse som vil påvirke min fortolkning er det viktig med noe informasjon rundt dette.

Som foreldre med barn i både barnehage og skole som bruker Smart oppvekst kan dette være det som preger min forkunnskap om temaet mest. På foreldremøter i barnehage og skolen får vi som foreldre ofte små oppgaver tilknyttet Smart oppvekst og informasjon og motivasjon for å bidra til det vi kan i hjemmet. Jeg blir like motivert hver gang vi har foredrag om dette temaet og liker måten man blir oppfordret til å se barna på en positiv måte. Som utdannet sykepleier har jeg lite erfaringer med hvordan de ellers jobber i skolen.

1.3 Studiens hensikt

Sett ut ifra et helsefremmende perspektiv er skolen en viktig setting hvor helsen påvirkes (Tones & Green, 2010). Skolen som setting med fokus på lærere sine erfaringer med arbeidet med klasse miljøet er sentralt i denne oppgaven. I helsefremmende arbeid har det vært et økende fokus på sosial ulikhet i helse. En av strategiene som går på å utjevne den sosiale ulikheten i helse er at unge fullfører utdanningen (Tones & Green, 2010).

I følge Utdanningsdirektoratet (2014) har skolens helsefremmende og forebyggende arbeid et stort potensiale til å forebygge fremtidige psykiske og sosiale vansker, og videre frafall

og ekskludering i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2014). I Folkehelseloven er det lagt vekt på at kommuner skal jobbe langsiktig og systematisk for blant annet å utjevne sosiale ulikheter. Kommuner skal fremme befolkningens helse, trivsel, sosiale forhold og forebygge psykiske sykdommer (Folkehelseloven§1-3, 2011).

Med denne studien ønsket jeg å knytte måten man jobber og tenker på i Smart oppvekst opp mot helsefremmende arbeid. Jeg ønsket å finne ut om Smart oppvekst kan bidra til et godt klassemiljø for barn og unge i kommunen. Fokuset ble derfor på Drømmeklassemetoden som har i hensikt å skape et godt klassemiljø der alle inkluderes i arbeidet. I planleggingen av forskningen kontaktet jeg involverte i Smart oppvekst. Det ble opprettet et samarbeid for å kunne bidra til mer kunnskap som også var nyttig for Smart oppvekst. Forhåpentligvis har forskningen bidratt til mer kunnskap ved å belyse lærerne sine erfaringer.

1.4 Problemstilling

På bakgrunn av lite forskning på Smart oppvekst ønsket jeg å få frem erfaringene fra lærerne som brukte dette i skolen. Det er samtidig et stort fokus på betydningen av et godt klassemiljø innenfor forskning. Et godt klassemiljø viser seg å ha stor betydning for elevenes helse. På grunnlag av dette tok jeg utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere i grunnskolen knyttet til Smart oppvekst og arbeidet med klassemiljøet?

Drømmeklassen er en metode i Smart oppvekst som brukes i arbeidet med klassemiljøet. Jeg ønsket å se nærmere på hvordan lærerne opplevde arbeidet med klassemiljøet ved bruk av Drømmeklassemetoden. Jeg stilte derfor forskningsspørsmål en:

- 1. Hvilken betydning mener lærere Drømmeklassemetoden kan ha for klassemiljøet?*

I Drømmeklassemetoden er en inkludering av elevene sentralt. Elevene medvirker i arbeidet med klassemiljøet gjennom denne metoden. Elevmedvirkning er også lovpålagt og en forutsetning i helsefremmende arbeid. Jeg var interessert i å finne ut av hvordan lærerne erfarer dette. Dette er tema for forskningsspørsmål to:

2. *Hvilke erfaringer har lærere med elevenes medvirkning i arbeidet med drømmeklassemetoden?*

Smart oppvekst består av flere grunnholdninger i måten lærere og elever jobber på. Derfor var det viktig å få frem andre erfaringer knyttet til dette arbeidet. For å få et mer helhetlig perspektiv på erfaringer knyttet til arbeidet med Smart oppvekst stilte jeg derfor det siste forskningsspørsmålet:

3. *Hvilke positive eller negative erfaringer kan knyttes til Smart oppvekst?*

1.5 Faglig forankring

Helsefremmende arbeid og definisjonen på helse har blitt definert av verdens helseorganisasjon på følgende måte:

Health promotion is the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health. To reach a state of complete physical, mental and social well-being (WHO, 1986, s. 1).

Health is, therefore, seen as a resource for everyday life, not the objective of living. Health is a positive concept emphasizing social and personal resources, as well as physical capacities. Therefore, health promotion is not just the responsibility of the health sector, but goes beyond healthy life-styles to well-being (WHO, 1986, s. 1).

Av WHO (1986) ble det samtidig et fokus på settinger der man gikk mer bort ifra individperspektivet og så mer på helhetlige tiltak som hadde innvirkning på helsen. Settingstilnærming ble en strategi som ser på helheten og nødvendigheten av å se på samhandling innenfor settinger og ikke på de ulike elementene i en setting (Scriven & Hodgins, 2012). Ulike aktiviteter som utføres innenfor for eksempel skoler blir helsefremmende aktiviteter i en setting uten settingstilnærming (Torp, 2013).

Smart oppvekst fremstår som et prosjekt som er godt integrert i hele skolen som organisasjon. Prosjektet brukes i hele oppvekstsektoren der barnehager, skoler, PPT, barnevernet og helsestasjoner er en del av det. Prosjektet kan derfor også sees som godt

integrert i Re kommune. Jeg valgte et fokus på klassemiljøet og dette begrenset også muligheten til å se den store sammenhengen mellom alt som angår skolen. Ifølge Scriven og Hodgins (2012) er det å inkludere alle i samfunnet viktig for å forhindre mer ulikhet i helse. Det er viktig å være klar over at noen individer i sårbare grupper kan falle utenfor settingen det fokuseres på (Scriven & Hodgins, 2012). Ved bruk av elevmedvirkning og deltakelse i arbeidet med klassemiljøet kan det være en god mulighet for at alle elevene føler at de blir lyttet til og bidrar med noe.

Ifølge Sletteland og Donovan (2014) kreves det i ulike dokumenter at forebyggende og helsefremmende arbeid skal bygge på tiltak som har dokumentert effekt. De mener at utfordringen er at det er lite forskning på helse, og at det meste er basert på helse og tall i kvantitative studier. Det er stor mangel på forskning på helse som en enda bedre kilde til helse (Sletteland & Donovan, 2014). I denne studien ønsket jeg derimot å se nærmere på om Smart oppvekst kunne være et prosjekt som lærerne mente kunne virke helsefremmende og forebyggende.

1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven inndeles ved å gi en oversikt over aktuell teori knyttet til Smart oppvekst og Drømmeklassemetoden i kap.2. I kap.3 vil teoretiske teorier knyttet til relevans for denne oppgaven bli presentert. I kap.4 redegjør jeg for oppgavens vitenskapelige forankring, metodiske valg og praktisk gjennomføring. I kapittelet gjøres også rede for metoderefleksjon og forskningsetikk. Jeg har valgt å presentere funn fra studien ved bruk av sitat i kap.5. I kap.6 drøfter jeg empirien ved bruk av teori. Drøftingen blir presentert under hvert forskningsspørsmål med en felles avsluttende kommentar. Avslutningsvis vil det i kap.7 være en oppsummering. Videre reflekteres det over lærerperspektivet, nærhet og distanse til forskningsfeltet, oppgavens overføringsverdi og videre forskning.

2.0 Studiens utgangspunkt

Re kommune startet opp et prosjekt for flere år siden med navnet Smart oppvekst.

Visjonen til Smart oppvekst er å utvikle robuste barn og unge som vil takle motgang i livet lettere ved høy sosial kompetanse, tro på egne styrker og håp for fremtiden (Aasland Våge & Bugge-Hansen, 2013). Prosjektet er kun igangsatt i denne kommunen og omfatter i dag hele oppvekstsektoren i Re kommune. Smart oppvekst er en kombinasjon av tilnærmingene Aggression replacement training (ART) og Appreciative inquiry (AI).

Tilnærmingene har et stort fokus på å styrke den sosiale kompetanse blant barn og unge, samtidig med en anerkjennende grunnholdning. Dette med et fokus på styrker for å blant annet skape positive relasjoner i skolen og et godt læringsmiljø (Aasland Våge & Bugge-Hansen, 2013).

2.1 Smart Oppvekst

Med utgangspunkt i Smart oppvekst og mangel på forskning presenteres funnene fra masteroppgaven til Østlie Theiste (2014) i påfølgende avsnitt. Masteroppgaven var det eneste som fantes av vitenskapelig forskning. Det er gjort flere trivselsundersøkelser og mindre eksamensoppgaver knyttet til Smart oppvekst som ikke vil bli presentert i denne oppgaven. Fordi denne masteroppgaven har et særlig fokus på Drømmeklassemetoden vil metoden beskrives under et eget avsnitt. 2.2.

Ifølge den kvalitative forskningen som ble gjort med fokusgrupper og individuelt intervju viste resultatet at det var en forandring blant elevene etter innføring av Smart oppvekst. Resultatet fra denne studien viste at elevene var opptatt av hverandres styrker og at det var gode resultater på sosial kompetanse, der det var nedgang av problemer i adferden. Det ble funnet felles holdninger og normer hos elevene som brukte Smart oppvekst i skolen (Østlie Theiste, 2014). Det ble også funnet negative erfaringer som resultat av å utdele styrker til elevene. Blant annet ble det vist at det kunne føles urettferdig at noen elever fikk utdelt flere styrker enn andre og at elevene med i utgangspunktet dårlige holdninger, muligens fikk utdelt mer styrker enn de som hadde en gjennomgående positiv holdning (Østlie Theiste, 2014).

2.2 Drømmeklassen

Som en del av Smart oppvekst brukes det på flere av skolene en metode som har fått navnet Drømmeklassen. Denne metoden er basert på prinsipper fra en AI- prosess. Metoden kan også inkludere ART i forbindelse med de sosiale ferdigheter som oppnås igjennom læring av sosial kompetanse som er en viktig del i Smart oppvekst (Aasland Våge & Bugge-Hansen, 2014). Sentralt i metoden ligger prinsippet om at alle skal inkluderes ved medvirkning. Ved bruk av Individuell, Gruppe og Plenum (IGP) metoden skal alle i klassen komme frem til hva de ønsker for å få et godt klassemiljø (Aasland Våge & Bugge-Hansen, 2014). IGP metoden innebærer at deltakerne jobber i tre faser; først individuelt, så i grupper og så i plenum. IGP metoden er svært anvendelig metode, særlig når en har mange deltakere og må redusere antall innlegg i plenum (Farner, 2013). Som tidligere skrevet består Drømmeklassemetoden av en ren AI- prosess med medvirkning fra de involverte. Derfor beskrives de fem fasene som inngår i det følgende. For å illustrere metoden blir det i de tre første fasene brukt et tre, og i de to siste fasene brukt et veikart. Beskrivelsen av Drømmeklassen er hentet fra Aasland Våge og Bugge-Hansen (2014).

Første fase (definisjonsfasen) består av å definere hva klassens ønsker for klassemiljøet er med et fokus på mellommenneskelige forhold. I den første fasen reflekteres det først over dette individuelt der tankene skrives eller tegnes ned på papir. Videre settes elevene sammen i par for å komme frem til felles tanker eller utfyllelse av hverandres ønsker for et godt klassemiljø. Resultatene blir deretter tatt opp i plenum der alle ønskene blir skrevet opp og videre ført opp på stammen av treet.

Andre fase (oppdagelsesfasen) består av en oppsummering av ønskene for klassemiljøet. Deretter tenker hver elev på en skolesituasjon der de virkelig hadde det fint. Elevene settes i par og intervjuer hverandre rundt de gode minnene og søker etter grunnen til at de hadde det så fint akkurat da. Begrunnelsen over de gode opplevelsene utgjør røttene på treet under hvem som gjorde hva av eleven, andre og lærer.

Tredje fase (drømmefasen) består av at det lages en felles drøm for klassen med fokus på hvordan elevene ønsker å ha det i friminutt og i klasserommet. Resultatene fra forrige fase gjennomgås og videre årsakene til de positive opplevelsene. Et fugleperspektiv brukes der alle elevene tenker over hva fuglen som flyr over drømmeklassen der alle trives og har det

bra ser. Det letes etter positive utsagn. Der det kommer frem hva man ikke skal gjøre, omformuleres det med spørsmål om hva man kan gjøre istedenfor. Utsagn skrives inn i krona på treet og illustrerer mål for arbeidet med klassemiljøet.

Fjerde fase (design) består av å velge ut delmål, drøfte hindringer og løsninger, samt planlegge feiring og bestemme tiltak. Avstemning blir holdt rundt hvilket delmål elevene ønsker fokus på først. Det blir diskutert mulige hindringer for å oppnå målet og videre mulige løsninger. Jevnlig blir det evaluert hvordan det går med tiltaket, delmål og videre arbeid. Når delmålet er nådd, eller positive hendelser er observert, blir det feiring som elevene selv skal bestemme.

Femte fase (realisering) består av å øve, lete og holde fokus på suksesser. Deretter skal de evaluere og justere på veikartet. Øvingen innebærer å trekke inn ART i den siste fasen. Måten det blir brukt på er når delmål er valgt ut. I delmål der elevene skal si hyggelige ting til hverandre er det ikke alltid alle vet hvordan de gjør det. Art består av 60 forskjellige ferdigheter der disse kan øves på. Ferdighetene er delt inn i fem kategorier som er klasseromferdigheter, å skaffe seg venner, mestring av følelser, alternativer til aggresjon og å håndtere stress. Under evaluering gjør elevene en vurdering av hvor flinke de er til å følge delmål som tidligere er valgt. Deretter blir det en stadig justering av veikartet, som viser hvor elevene står i forhold til delmålet som er valgt ut (Aasland Våge & Bugge-Hansen, 2014).

3.0 Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet vises det til tidligere forskning knyttet til ART og AI som er en sentral del av Smart oppvekst. Forskningen kan derimot ikke knyttes direkte til Smart oppvekst. Smart oppvekst innebærer en kombinasjon av ART og AI og det kan utgjøre en stor forskjell i resultater fra tidligere forskning. Begrepet sosial kompetanse ligger sentralt i Smart oppvekst og blir trukket frem i oppgaven, begrepet har derfor fått et eget avsnitt. Teori om anerkjennelse, medvirkning, klassemiljø og relasjoner finner jeg hensiktsmessig å bruke siden det bidrar til å belyse mange av mine funn. Samtidig er disse faktorene sentrale innenfor Smart oppvekst. Teori rundt helsefremmende skoler blir avslutningsvis presentert da det er sentralt i oppgaven som helhet.

3.1 Relevant forskning

I artiklene til Amendola og Oliver (2010); Glick og Goldstein (1987); Gundersen og Svartdal (2006); Langeveld, Gundersen og Svartdal (2012) studeres ART som inngår i Smart oppvekst. Artiklene hadde en positiv vinkling til ART metoden. Det ble ikke gjennomført ART på alle elevene på skolene som studeres, men kun på elevene med atferdsproblemer. I studiene ble det gjort en sammenligning av ulike grupper som hadde gjennomgått ART og de som ikke hadde hatt ART. Resultatene viste til positive adferdsendringer ved bruken av ART.

I ART er det altså fokus på sosial kompetanse, begrepet har også ulike betydninger. Nordahl (2010) knytter begrepet sosial kompetanse til kunnskap, ferdigheter og holdninger som brukes for å mestre sosiale sammenhenger. Pettersvold og Østrem (2012) viser til betenkelighet rundt at alle barn skal trene på å kontrollere sinnet sitt og erstatte prososial atferd igjennom bruk av samme metoder. De mener at programmer som ART ikke tar hensyn til konteksten barnet inngår i og situasjonen følelsene springer ut av (Pettersvold & Østrem, 2012). Ifølge Aasland Våge og Bugge-Hansen (2013) er en styrke ved ART at det læres meningsfulle begreper hvor det blir lettere å beskrive egne tanker, følelser og opplevelser.

Kvello (2012) beskriver måten individer lærer sosialisering på som sosialiseringsprosesser der prosessene ideelt sett leder til at individer blir selvstendige i sosiale felleskap. Samtidig

påvirker individer både miljøet rundt seg og blir selv påvirket i det samfunnet de lever i. Vellykket sosialisering fører til at individene har framtidsoptimisme, handlekraft, produktivitet og har et positivt selvbilde (Kvello, 2012).

I forbindelse med bruk av den andre tilnærmingen som inngår i Smart oppvekst, Appreciative inquiry (AI) brukes det i dag som tilnærmingssmåte til strategiske utviklingsprosesser på flere områder og i ulike sektorer. En sentral antakelse som ligger til grunn for AI er individers forestillinger og forventninger til framtiden som gir føringer på hva som er mulig å få til (Hauger & Karlsen, 2008).

Willoughby og Tosey (2007) har gjort en casestudie som viste til gode resultater på skolen ved bruk av AI. Det som var positivt med tilnærmingen var måten alle i skolen ble inkludert på og fikk medvirke i skolens målsettinger, noe som opplevdes positivt for de fleste. Noen av lærerne opplevde det likevel som negativt å gi ifra seg makt til studentene (Willoughby & Tosey, 2007). Bushe og Kassam (2005) har gjennomført en studie som er gjort av AI- prosessen i ulike organisasjoner. Denne studiegjennomgangen viste at man ofte oppnådde positive resultater i organisasjonene, ved bruk av AI. Videre hadde organisasjonene med de beste resultatene fått til en transformativ forandring. Engasjementet som ble skapt gjennom i AI- praksisen var sentralt for denne forandringen (Bushe & Kassam, 2005).

3.2 Anerkjennelse

I AI ligger det et anerkjennende fokus og involvering av alle deltakere står sentralt i tilnærmingen (Aasland Våge & Bugge-Hansen, 2013). Anerkjennelse påvirker måten vi tenker og handler på (Kristiansen, 2014). Ifølge Nordahl (2010) har alle et behov for anerkjennelse. Å bli sett, hørt og respektert er en viktig forutsetning i våre liv. Lærere med et bevisst forhold til anerkjennelse vil kunne hjelpe eleven til et bedre liv (Nordahl, 2010). Elevenes opplevelse av Sosial støtte og sosial anerkjennelse, anses som også nødvendig for god livskvalitet og som skapes gjennom de gode relasjonene (Samdal, 2009). Anerkjennelse kan forstås og uttrykkes igjennom bekreftelser, takknemlighet, verdsetting, høflighet og opplevelsen av å være ventet. Behovet for anerkjennelse uttrykker også sårbarheten der frykten for å bli avvist eller oversett ligger (Nordahl, 2010).

3.3 Sosial kompetanse

Nordahl (2010) viser til sosial kompetanse som en nødvendighet for å delta i sosialt felleskap. Elever har muligheter til å utvikle og trene sin sosiale kompetanse i møte med voksne, men viktigst er dette i møte med andre elever (Plantin & Selstam, 2013). Sosial kompetanse er en viktig forutsetning for individers evne til å samhandle med andre i sosiale situasjoner. For barn og unge er det en viktig forutsetning for å mestre jevnaldersmiljøer (Nordahl, 2010). Engelstad (2005) legger vekt på menneskers avhengighet av hverandre som vises igjennom sosialt akseptert atferd (...). Sosialiseringen består i at individet lærer sin plass i det sosiale felleskapet, får kunnskaper og praktiske ferdigheter, egenutvikling, læring av egne evner og å finne sin identitet (Engelstad, 2005).

I Kvello (2012) beskrives et viktig skille mellom sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Skillet mellom sosiale ferdigheter og sosial kompetanse går mellom evnen til å utføre sosiale handlinger der selve ferdigheten går på individets adferd. Sosial kompetanse er kompetansen om når de sosiale ferdighetene skal benyttes og tilpasning til den konkrete situasjonen (Kvello, 2012). For elevene som møter med ulike forutsetninger i skolen inkludert det sosiale er en viktig beskyttende faktor for elevenes psykiske helse å utvikle deres sosiale kompetanse og ferdigheter (Berg, 2007).

3.4 Klassemiljø

Arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen er lovpålagt. Alle skoler skal jobbe aktivt og systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø der hver enkelt opplever trygghet og sosialt tilhør (Opplæringsloven §9a-3, 2003). I forhold til helsefremmende arbeid er det fokus på den psykiske helsen og innvirkning på sosial ulikhet i helse. Psykisk helse er helt avgjørende for alle menneskers livskvalitet. Negative sosiale og psykologiske faktorer kan forårsake langvarig stress, lav selvtillit, sosial isolasjon osv. Disse psykososiale faktorene øker risikoen for dårlig mental helse og tidlig død (Sletteland & Donovan, 2014). I mental helsefremmende arbeid inngår tiltak som maksimerer den sosiale og emosjonelle velvære blant befolkningen eller individer (Ekornes, Hauge, & Lund, 2012). I sosialiseringen som foregår i skolen er det den totale påvirkningen som teller på opplevelsen. Det innebærer at alt som skjer i skolen er helt avgjørende (Haug, 2012).

I en rapport av Utdanningsdirektoratet (2014) har helsefremmende tiltak som positiv lærerstøtte, utvikling av vennskap, sosiale ferdigheter og styrkning av mestringsferdigheter og selvfølelse vist seg å ha god effekt på psykisk helse hos barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2014). Å styrke barns selvfølelse sees som generelt positivt for helsen og kan derfor knyttes til helsefremmende arbeid (Hanson, 2004).

Ifølge Nordahl (2010) er kvaliteten på relasjonen mellom lærerne og elevene avgjørende i alle former for undervisning. Videre blir elever motiverte og inspirerte av lærere som respekterer dem og som legger vekt på å ha et godt forhold til dem (Nordahl, 2010). Barn som har slitt med et dårlig foreldre-barn forhold kan igjennom et positivt forhold til venner eller andre voksne, i en viss grad få erstattet tryggheten barnet trenger (Hundeide, 2001). Samtidig som at de lærerne som klarer å vise elevene hvordan å håndtere følelser på en konstruktiv måte er positivt (Wennberg & Norberg, 2005). Dette viser viktigheten av skolens bidrag til et godt og trygt miljø for barn i skoletiden der elevene tilbringer store deler av tiden sin.

3.5 Relasjoner

Klassemiljøet sees i sammenheng med det psykososiale miljøet i skolen. Et godt psykososialt miljø kjennetegnes ved at man er i et miljø der man kan ha gode relasjoner til andre. Det gir muligheter for å kjenne følelsesmessig og sosialt velvære (Berg, 2007). Relasjoner både bygger på og utvikles i interaksjon med andre mennesker. Lærere som ønsker en god relasjon med elevene må tillate seg å være mennesker og legge fra seg noen av rollene de spiller. Den signifikante andre brukes som et uttrykk for hvilken betydning andre kan ha for en. I skolen kan det være andre medelever eller lærere (Nordahl, 2010). De sosiale relasjonene i en læringsarena er en veldig viktig forutsetning for læring. Kvaliteten på relasjoner har stor effekt på både ansattes og elevers positive adferd som omsorg, varme og støttende relasjoner og opptreden. Støttende relasjoner er forutsetning for at elever skal lære og at lærere får undervist på en måte som er mer effektiv (Weare, 2002).

3.6 Medvirkning

Medvirkning i skolen har i studier blitt forbundet med helse og velvære for elever. I helsefremmende skoler er medvirkning en grunnleggende verdi (John-Akinola & Nic-

Gabhainn, 2014). I AI- prosessen som drømmeklassemetoden baseres på står medvirkning av elevene sentralt (Aasland Våge & Bugge-Hansen, 2014). Medvirkning fra barn og unge er fundamentet for å lære demokratiets spilleregler (Aanderaa, 2003).

Ifølge John-Akinola og Nic-Gabhainn (2014) viste forskningen deres at elever hadde en positiv oppfatning av å medvirke i skolen. Resultatene i studiene viste at med mer medvirkning av elevene desto høyere positivt utslag i helse og velvære (John-Akinola & Nic-Gabhainn, 2014). Medvirkning i skolen der elevene har fått styre noen læringsaktiviteter og fått velge ulike måter å jobbe med ulike temaer på kom frem som positivt for eierforholdet elevene fikk til læringsaktiviteten. Dette førte også til at de tok mer ansvar for det de hadde valgt selv (Simovska, 2007). I denne studien er det et størst fokus på elevenes medvirkning knyttet til klassemiljøet.

3.7 Helsefremmende skoler

Det har vært en hensikt med denne oppgaven å knytte arbeidet som gjøres med Smart oppvekst opp mot arbeidet med helsefremmende skoler. Skolen har i dag en funksjon som inneholder læring, samvær og omsorg. God trivsel og mestring på skolen er viktig for elevenes utvikling av livstil, helse og livskvalitet (Samdal, 2009). I litteraturen vises det til at det ofte er vanskelig å evaluere helsefremmende arbeid i skoler og at det utføres på flere ulike måter. Derimot er skolen en av de viktigste satsingsområdene ifølge WHO og blir sett på som en nøkkelsetting der helsen kan fremmes. En helsefremmende skole er også en viktig del av et helsefremmende lokalmiljø, der innsatsen styrkes ved flerfaglig, tverretattlig samarbeid og samordning (Sletteland & Donovan, 2014).

Helsefremmende skoler- prosjektet var en del av det europeiske nettverket av helsefremmende skoler som ble startet i 1993. HEMIL- senteret hadde ansvaret for evaluering av prosjektet som ble avsluttet i 2002. Det unike ved det trivsels- og helsefremmende arbeidet som ble gjort i skolene var at det ble systematisert og inkluderte hele skolen (Samdal, 2009). Ifølge Grieg Viig, Fosse, Samdal og Wold (2011) sin evaluering av Helsefremmende skole- prosjekt i Norge var et av elementene som gjorde det mulig å bli vellykket at det var ledere på skolene som tok et ansvar for prosjektet. Det var også positivt med samarbeid mellom skoler og med utveksling av erfaringer innad i prosjektet (Grieg Viig et al., 2011).

4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på temaer knyttet til metoden for denne studien. I følgende avsnitt presenteres vitenskapelig forankring, kvalitativ metode, fokusgruppe intervju, forskningsdeltakere og analyse. På bakgrunn av dette vil også etiske hensyn i datainnsamlingen og bearbeidingsfasen reflekteres over.

4.1 Vitenskapelig forankring

I motsetning til naturvitenskapelig forskning dreier samfunnsforskning seg om mennesker. Mennesker har meninger og oppfatninger om seg selv og om andre. Dette er ikke stabilt men i stadig endring (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Samfunnsvitenskapene har i den senere tid åpnet for filosofi og humaniora og trukket inn fenomenologi og hermeneutikk. Aspekter ved kunnskap som de fenomenologiske beskrivelsene av bevissthet og av livsverden, hermeneutiske fortolkninger av teksters mening og den postmoderne vektlegging av den sosiale konstruksjonen av viten har bidratt til å avvise en metodologisk positivisme i samfunnsvitenskapene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Denne studien belager seg på en hermeneutisk tilnærming, som i Johannessen et al. (2011) kan beskrives som en hermeneutisk sirkel. Forskeren fortolker ut ifra en del og helheten, mellom det man skal tolke og den konteksten det tolkes i, samtidig en tolkning mellom det som skal tolkes og vår egen forforståelse (Johannessen et al., 2011). Jeg har derfor stadig beveget meg mellom å se helheten og å studere enkeltdeler av materialet for å oppnå en helhetlig forståelse. Videre har dette blitt tolket i en større helhet ut ifra min forforståelse.

4.2 Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning bygges det på en grunnforutsetning om at mennesker skaper eller konstruerer sin virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Dette innebærer at det ikke finnes en sann virkelighet eller universelle lover (Dalen, 2013). Kvalitativ metode forbindes ofte med nærhet til dem som undersøkes (Johannessen et al., 2011). I kvalitativ forskning får man muligheter til å få en dypere erfaring fra deltakere, og mer forståelse for hvordan meninger blir til istedenfor å teste variabler. Man ønsker også å oppnå en kontakt med deltakerne (Corbin & Strauss, 2008).

I denne studien var det lærerne sine erfaringer som var av interesse å belyse. Kvalitativ metode var derfor et hensiktsmessig valg for å få frem erfaringer om relative ukjente temaer for meg som forsker. Som forsker har jeg hele tiden beveget meg mellom teori og empiri. Dette kan også plassere forskningen til en abduktiv tilnærming. I en abduktiv tilnærming vil teoretiske perspektiver justeres etter innsamling av empiri og datainnsamlingen justeres etter nye teorier (Busch, 2013).

4.3 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju ble tatt i bruk som metode for innsamling av data. Dette er en metode som er velegnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område. Fokusgrupper kan få frem flere livlige kollektivutvekslinger og videre skape flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter, enn ved bruk av individuelle intervju (Kvale & Brinkmann, 2009).

Bruk av Fokusgrupper ble sett på som hensiktsmessig for erfaringsinnhenting fra lærerne. Fokusgruppeintervjuer er også ifølge Jacobsen (2003) svært effektivt når man ønsker å utvikle og avklare det enkeltes individs erfaring. Gjennom samtaler med andre i samme situasjon får deltakerne perspektiv på tingene og utvikler mening i løpet av selve prosessen (Jacobsen, 2003).

Ønsket var å få tak i lærere i ulike klasser på en barneskole i Re kommune. Første kontakt med barneskolen ble opprettet gjennom kontaktperson i Smart oppvekst. Målet var i utgangspunktet og få nok informanter til to - tre små fokusgrupper. Ifølge Johannessen et al. (2011) er det både fordeler og ulemper med små fokusgrupper på 3-5 deltakere. Noen av fordelene er at det kan være lettere å få tak i informanter og alle i fokusgruppen kan få sagt mer i mindre grupper. Jeg hadde aldri utført fokusgruppeintervju tidligere og fant det betryggende å starte med mindre grupper. På grunn av skolens kapasitet ble det kun mulig å utføre to fokusgruppeintervjuer. Videre ble valget av fokusgruppeintervjuer gjort på bakgrunn av tidsperspektivet for denne studien. Det ble funnet mer hensiktsmessig å avtale to dager med fokusgruppeintervjuer enn å planlegge flere individuelle intervjuer.

4.4 Forskningsdeltakerne

Ifølge Halkier (2008) er utvalget til fokusgrupper viktig uansett hvilken rolle deltakerne spiller i fokusgruppeintervjuet fordi utvalget er lite innenfor kvalitative studier og det kan ikke baseres på et tilfeldig utvalg. Utvelgelsen skal være analytisk selektiv (Halkier, 2008). Lærere som ble valgt ut til denne studien hadde kunnskap om Smart oppvekst og hadde erfaringer med drømmeklassemetoden. Det var videre en forutsetning at det var lærere som var interessert i å være med. Kriteriene for å delta i studien ble lagt frem for rektoren på skolen.

Det ble i utgangspunktet syv lærere som ville delta. En var syk dagen fokusgruppeintervjuet var planlagt. Studien endte til slutt opp med seks informanter fordelt på to fokusgrupper. Den ene fokusgruppen besto av tre kvinner og den andre av to kvinner og en mann. For denne studien har det ikke vært aktuelt å se på kjønnsfordeling når det kommer til data. Det hadde samtidig vært etiske utfordringer ved å gi anonyme navn til informantene i denne studien på grunnlag av dette.

4.4.1 Fokusgruppeintervju med lærere

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i samme uke med en dag i mellom. Dette ble valgt på grunnlag av anbefalingene om å transkribere raskest mulig etter lydopptaket er gjort og helst før nye opptak settes i gang (Nilssen, 2012). Transkriberingen førte til mer oversikt over innholdet i det første fokusgruppeintervjuet. Videre ble noe av den nye kunnskapen fra første fokusgruppeintervju tilført i det andre intervjuet.

4.5 Planlegging og gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

Tidlig på høsten 2015 ble fokuset på Drømmeklassemetoden og klasse miljøet valgt. Gjennom kontakter i Smart oppvekst ble det foreslått en aktuell skole som hadde jobbet mye med Drømmeklassen. En av kontaktpersonene i Smart oppvekst informerte den aktuelle skolen på et senere tidspunkt om at jeg ønsket å snakke med lærere som hadde erfaringer med Drømmeklassemetoden. I januar 2016 ble det gjennom epost opprettet kontakt mellom meg og skolen. I februar forelå det ingen svar fra skolen og rektoren ble derfor kontaktet da jeg hadde fått godkjenning fra NSD. Dette førte til at det ble planlagt to fokusgruppeintervjuer allerede uken etterpå. Ønsket var å gjennomføre tre

fokusgruppeintervjuer, men fordi det var mye annet som foregikk samtidig på skolen satt jeg et minimum ved seks informanter tilsammen. Jeg hadde ikke møtt informantene før fokusgruppeintervjuene, men hadde på forhånd sendt rektor samtykkeskjema til de som var aktuelle. Samtykkeskjema gav også informasjon til informantene om studiens bakgrunn og annen informasjon (se vedlegg 3). De fleste informantene hadde lest igjennom dette før de møtte til fokusgruppeintervjuet. Informantene som ikke hadde fått gjort dette fikk tid til å lese igjennom før oppstart av fokusgruppeintervjuet.

4.5.1 Fokusgruppeintervju nr.1

Det første fokusgruppeintervjuet var jeg veldig spent på. Jeg hadde aldri vært på den aktuelle skolen og kom derfor litt tidligere for å orientere meg. Jeg ble tatt godt imot av rektoren og inspektøren og ventet på lærerværelset til informantene var ferdig med undervisningen. Informantene kom inn på lærerværelset en etter en og da vi alle var samlet fikk vi beskjed om at vi kunne bruke rektorens kontor. Det var et koselig rom med et rundt bord som gjorde det oversiktlig og lett å se hverandre. Jeg tok frem tørket frukt og bris på bordet. Noe som ble satt pris på av informantene. Samtidig virket det som det ble noe mindre formelt rundt situasjonen. Før jeg satte i gang båndopptakeren snakket jeg om samtykkeskjema og fikk samlet inn disse med underskrifter. Det ble videre forklart hvorfor det ble benyttet fokusgruppeintervju i denne studien. At de gjerne måtte komme med innspill på det de andre snakket om og at det kunne bli mer samtaler dem imellom enn at jeg intervjuet dem. Temaer som var aktuelle ble gått igjennom før oppstart. Dynamikken gjennom intervjuet fungerte veldig bra i denne gruppen. De kjente hverandre fra før og virket trygge på hverandre. Når det virket som de hadde snakket ferdig om et tema ble det stilt spørsmål tilknyttet problemstillingen som vi ikke hadde vært inne på. Det kom opp temaer jeg ikke hadde tenkt på selv som jeg syntes var interessante. De nye interessante perspektivene tok jeg med til neste fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuet hadde en varighet på 55 minutter. Informantene fortalte at de godt kunne snakket mye lengere. Jeg hadde på forhånd avtalt med rektoren at det tok en time og valgte å følge dette. Fokusgruppeintervjuet ble avsluttet når jeg følte vi var ferdig å snakke om et av temaene. Det opplevdes som en naturlig avslutning på intervjuet. Det virket også som at informantene var i godt humør, og at de hadde hatt en positiv opplevelse ved å delta.

4.5.2 Fokusgruppeintervju nr.2

Ved det andre fokusgruppeintervjuet var ikke nervøsiteten like stor. Men da jeg ankom skolen var ikke rektor tilstede og sekretæren visste ikke hvem eller hvor jeg skulle møte. Jeg ventet i gangen til deltakerne etterhvert kom og lurte på om det var jeg som skulle holde fokusgruppeintervju. Denne gangen ble det valgt et annet rom som var større og hadde mer avstand til informantene enn i det første fokusgruppeintervjuet. Jeg hadde også denne gangen med tørket frukt, nøtter og bris som ble tatt godt imot av informantene. Liknende informasjon ble gitt før jeg skrudde på lydopptakeren etter jeg hadde samlet inn samtykkeskjemaer. Det tok noe lengere tid å komme i gang i denne gruppen. I begynnelsen ble det derfor stilt flere standardspørsmål for å få i gang samtalen. Jeg oppfattet også denne gruppen som noe mindre involvert i drømmeklassemetoden enn i den tidligere gruppen. De brukte også mange flere andre metoder enn det som kom frem i det første fokusgruppeintervjuet. I dette fokusgruppeintervjuet var jeg flinkere til ikke å lese direkte spørsmål fra intervjuguiden. Jeg husket mye om hva jeg hadde snakket med de andre om tidligere. Dette gjorde at jeg tok mer del i samtalen og de så ofte på meg når vi snakket sammen uten at jeg måtte kikke ned i intervjuguiden min. Dette gjorde at det ble tatt lite notater da jeg følte at det ble forstyrrende. Mulighetene for at samtalen i fokusgruppeintervjuet hadde fått mindre flyt var også tilstede. Denne gruppen var mer åpne i forhold til utfordringer som ikke var like fremtredende på forrige fokusgruppeintervju. Det var flere likheter i det som kom frem som positivt og det var størst fokuset på det i denne gruppen også. Fokusgruppeintervjuet hadde en varighet på 55 minutter da jeg ønsket at det var lik varighet på intervjuene samtidig som jeg hadde sagt at det varte i ca. en time.

4.6 Analyse

Analysen bar preg av hvilke emner det var fokus på i intervjuguiden. Dette gjorde at analysearbeidet ble mer oversiktlig. Samtidig kom det frem nye temaer som ble nedskrevet raskt etter fokusgruppeintervjuer var overstått.

I analysen var fokuset på mening i det som allerede lå i teksten fra informantene. Ifølge Jacobsen (2003) er det mange ulike tilnærminger til kvalitativ analyse. Men et fellestrekk ved tilnærmingene er at man veksler mellom å analysere deler og se delen i en større helhet i bruk av en hermeneutisk analyse (Jacobsen, 2003). Det diskuteres også om hermeneutikk

er en metode, eller om det bare er utforskning av meningen med vår væren (Kvale & Brinkmann, 2009). Hermeneutikken har blitt brukt i analysen ved å være klar på min egen fortolkning og informanternes fortolkning igjennom analysen. I analyseprosessen kommer man frem til funn, mens i tolkningsprosessen skaper man mening i funnene (Nilssen, 2012). Det var derfor viktig, i tillegg til tolkningen, å først få en oversikt over data.

For å få en oversikt i materialet, hadde jeg en ide om å bruke koding og kategorisering av datamaterialet som er, ifølge Nilssen (2012) kjerneaktiviteten i den kvalitative analyseprosessen. Ved bruk av åpen koding ville jeg identifisere det som var kjerneinnholdet i datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene. Målet var å sitte igjen med noen få kategorier, temaer eller perspektiver som svarte på problemstillingen (Nilssen, 2012). Dette viste seg å bli en større utfordring enn først antatt. Jeg innførte derfor også meningsfortetning som ifølge Kvale og Brinkmann (2009) gjøres ved at man forkorter lengere uttalelser fra intervjuer og forkorter dette ned til det som gir en mening med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009).

I valg av forskningsdesign er det som i andre forskningsmetoder aldri en perfekt kombinasjon mellom moderator og fokusgruppen, men det er viktig å få frem forskerens påvirkning på dataanalysen som brukes refleksivt i analysen (Barbour, 2007). Tidligere er min forforståelse og bakgrunn for valg av tema beskrevet. Hvordan jeg har gått frem i analysen blir beskrevet under følgende avsnitt.

4.6.1 Transkribering og fargekoder på kategorier

Etter det første fokusgruppeintervjuet ble transkriberingen startet dagen derpå. Da det andre fokusgruppeintervjuet fant sted var transkriberingen av det første intervjuet fullført. Transkribering av det andre fokusgruppeintervjuet ble gjort dagen etter dette var gjennomført. Samtidig ble temaer som ble tolket som noe av det mest bærende i fokusgruppeintervjuene notert ned.

Alt det transkriberte materialet ble skrevet ut og kategoriene ble opprettet etter temaer som var mye omtalt av informantene. Den første kategorien ble anerkjennelse da det var gjennomgående mye omtalt. 5 kategorier ble nedskrevet som ble knyttet til ulike farger. (Eks. Anerkjennelse- rosa farge). Videre ble alt transkribert materiale lest igjennom og

understreket med rosa tusj der det kom frem noe om anerkjennelse. Arbeidet fortsatte med andre kategorier som utfordringer-brun, relasjoner-grønn, drømmeklassen-oransje og medvirkning- blå. Samtidig kom det frem andre kategorier som implementering og positiv psykologi som fikk egne farger. På denne måten ble jeg enda mer kjent med materialet da det ble lest på nytt for hver nye farge/kategori det ble gått igjennom. Da alle de foreløpige kategoriene var fargelagte besto det transkriberte materialet av mange ulike farger. Det meste av materialet kunne knyttes til de ulike kategoriene som var opprettet.

4.6.2 Kategorisering, naturlig meningsinnhold, meningsfortetning og koder

På dette tidspunktet var flere kategorier opprettet hvor det ble oppdaget at de foreløpige kategoriene var knyttet til ulike sammenhenger. For eksempel anerkjennelse som ble snakket om i ulike kontekster som var av betydning. Det var her jeg oppdaget at jeg måtte få en nærmere forståelse av hvilke sammenhenger begreper ble brukt i. Jeg gikk derfor fra kategoriene jeg hadde og plukket ut uttalelser fra intervjuene som hadde fargekoder tilknyttet kategorier i materialet.

En tabell med fire kolonner ble opprettet der naturlig meningsinnhold, meningsfortetning, koder og kategorier fikk hver sin kolonne. De syv opprettede kategorier fikk hver sin tabell. Da jeg først begynte med anerkjennelse satt jeg dette i kolonnen for kategori for så å trekke ut uttalelser fra fokusgruppeintervjuene som handlet om dette. Dette ble gjort fra det transkriberte materialet som lå på dataen der de uttalelsene jeg etter hvert hadde vært igjennom og brukt ble markerte. Dette ble en enklere prosess på grunn av forarbeidet med fargekoder i utskriften av materialet.

Det ble gjort en meningsfortetning av uttalelsene og et forsøkt på å gi de koder. Et eksempel er kodene som var relatert til kategorien som anerkjennelse ble fordelt på. De er som følge: Lærere sitt syn på anerkjennelse, Anerkjennelse ved konflikter, Anerkjennelse og skolemiljø, Anerkjennelse og klassemiljø, Anerkjennelse og implementering, Anerkjennelse i nærvær av andre og Anerkjennelse og arbeidsmiljø.

De fleste av kodene ble støttet om av flere uttalelser som omhandlet samme kode. De ble også støttet opp ved at andre gav uttrykk for å være enige eller sa noe lignende som «ja, helt enig» som også kunne leses i det transkriberte materialet.

Naturlig meningsenhet	Meningsfortetning	Koder	Kategorier
Det er lov å bli sint, men ikke sant, det er lov å bli sint, men jeg har ikke lov å slå. Men den samtalen da, de blir møtt med en forståelse på at, jeg skjønner at du blir sint, men det er ikke greit at du slår en annen for det.	Elevene blir møtt med en forståelse. Men blir veiledet på ønsket adferd når det er oppstått uønsket adferd.	Annerkjennelse ved konflikter (forståelse)	Annerkjennelse

(Eksempel på tabell til avsnitt 4.6.2)

Naturlig meningsenhet	Meningsfortetning	Koder	kategorier
De skal eie det da.. Så da kommer ikke jeg med. Da korrigerer ikke jeg det.. da er det det de ønsker.. så da er det det vi tar.. så det er frukten vår nå da..	Elevene skal velge ut egne mål for klassemiljøet og få et eierforhold til det.	Elevenes eierforhold til klassemiljøet	Medvirkning

(Eksempel på tabell til avsnitt 4.6.2)

4.6.3 System i materialet

Da koder med ulike meninger innenfor kategoriene var funnet, valgte jeg å tegne opp en systemtegning for hver kategori med tilhørende koder knyttet til hver kategori. Hensikten var å få en mer visuell oversikt og se om nye kategorier måtte opprettes. Eventuelt om koder kunne knyttes sammen fra ulike kategorier og opprette nye kategorier. Det jeg endte opp med var å knytte sammen koder i de ulike kategoriene som var laget i første omgang. Ut ifra systemtegningen så jeg at jeg hadde blant annet koder i kategoriene anerkjennelse, relasjoner og drømmeklassen som handlet om klassemiljøet og kunne knyttes til det første forskningsspørsmålet. Videre ble dette gjort med de ulike kategoriene der det ble sett etter likheter i kodene som kunne knyttes til hvert av forskningsspørsmålene. Dette gjorde at noe ble utelukket da det ikke ble like relevant i forholdt til problemstillingen. Jeg fikk allikevel med flere nye perspektiver som kunne gi svar på de ulike forskningsspørsmålene. Helt til slutt ble kategoriene som blir presentert i empirien gjennomgått, og knyttet opp mot

hvert forskningsspørsmål. Kategoriene som blir presentert i empirien kan knyttes til klasse miljø, medvirkning, positive og negative erfaringer med Smart oppvekst i drøftingen.

4.7 Metoderefleksjon

Enhver forskningsmetode har fordeler og ulemper. Det finnes alltid andre måter å gjøre forskning på for å svare på de forskningsspørsmål som er reist. Enhver forskningsmetode hviler på antakelser om sannhet og oppfatninger av verden (Everett & Furuseth, 2012). I dette avsnittet vil jeg derfor gå nærmere inn på refleksjon rundt valg av forskningsmetode og vise til svakheter ved studien.

Noen av ulempene med fokusgruppeintervju som metode kan være at for vide temaer kan føre til at det blir usammenhengende og gjør det vanskeligere å analysere enn ved bruk av individuelle intervjuer (Jacobsen, 2003). At det under fokusgruppeintervjuet hoppet litt i forhold til temaer det ble snakket om kan ha gjort analysen noe mer krevende. Samtidig kom det frem mye interessant data når informantene fikk snakke mer fritt.

En av ulempene ved bruk av små fokusgrupper kan være at det er vanskelig å få til en diskusjon (Johannessen et al., 2011). Dette var noe merkbart i forbindelse med at informantene ofte viste tegn på at de var enige i det den andre sa. Dette kan være på grunn av temaet og at de kjenner seg igjen i hverandres uttalelser. Jeg tror muligens det hadde vært lettere å være uenige hvis det hadde vært større grupper. Det er ifølge Halkier (2008) en mulighet for at den sosiale kontrollen i en fokusgruppe kan hindre at alle forskjellige erfaringer og perspektiver kommer frem, og at de atypiske individuelle forståelsene vil bli underrapportert (Halkier, 2008). Dette kan også ha vært en mulighet i fokusgruppeintervjuene da Smart oppvekst er pålagt å brukes i alle skolene i Re kommune. Dette fikk jeg et inntrykk av da jeg spurte om det var noe negativt eller noe som kunne gjøres annerledes i forhold til Smart oppvekst. Dette temaet ble fort styrt inn på et positivt fokus igjen. Dette kan også ifølge Barbour (2007) være et problem. Forskeren må innse at informantene muligens forteller det forskeren ønsker å høre. Muligheten for at informantene frykter å fortelle om ulike temaer i frykt for hva de andre informantene mener er det viktig å være klar over i bruk av fokusgrupper (Barbour, 2007). Samtidig oppfattet jeg det som at informantene virket trygge på hverandre.

Analysen er utført av en uerfaren student som jeg ikke var ekspert på temaet. Dette kan ha påvirket analysen ifølge Kvale og Brinkmann (2009). Kvaliteten av analysen kan avhenge av forskerens håndverksmessige dyktighet og kunnskap om forskningstema (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er også en mulighet for at jeg burde valgt en analysemetode der jeg fulgte en oppskrift for dette. Det kan ha påvirket resultatet begge veier at planen for gjennomføring av analysen forelå, men ble endret på. Neste avsnitt vil gå nærmere inn på pålitelighet og gyldighet i oppgaven som helhet.

4.7.1 Vurdering av pålitelighet og gyldighet

Alle metodevalg påvirker undersøkelsens kvalitet. Studenter bør diskutere de tre forholdene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Dette bør gjøres for å redegjøre for hva de har gjort for å sikre en tilfredsstillende kvalitet i egen studie (Busch, 2013). I dette avsnittet reflekteres det over studiens pålitelighet og gyldighet. Studiens overførbarhet blir presentert i avsluttende kapittel under avsnitt 7.4.

Som moderator i fokusgruppeintervjuene vil jeg ha påvirket hvilke spørsmål som kom frem. Ved å være åpen for at informantene skulle fortelle mest selv uten å stoppe samtalen kan dette ha styrket troverdigheten i det som kom frem. Informantene ble også intervjuet på egen arbeidsplass. Noe som kan ha påvirket settingen for fokusgruppeintervjuene var at det ble brukt ulike rom under hvert av intervjuene. Som moderator var jeg nybegynner og dette kan ha påvirket mulighetene til å ha fått frem annen empiri som kunne vært interessant. At jeg forberedte meg godt og leste en del om fokusgruppeintervju før jeg skulle holde intervjuene kan likevel ha styrket min rolle som moderator noe.

Informantene brukte noen slengord som det er mulig at jeg har tolket noe annerledes enn deres egentlige betydning. Ord som har vært utydelige eller der jeg ikke har skjønt hva de har ment har jeg valgt å ikke bruke. Det hadde styrket oppgaven om informanten hadde blitt spurt hva de legger i de ulike begrepene, samtidig som det ikke var mange ord som var uforståelige.

I empirien er det vist til ulike sitater som kan gi leseren et innblikk i hva som er blitt sagt i sammenhengen. For å underbygge påstander som kommer frem kan sitat fra

forskningsdeltakere og presentasjon av korte sekvens fra data bidra til å overbevise leseren og i tillegg gjøre at leseren kommer tettere på forskningsdeltakere (Nilssen, 2012). Konteksten rundt fokusgruppeintervjuene er beskrevet for å gi leseren en ramme rundt intervjuene.

Troverdigheten kan styrkes ved å formidle resultatene til informantene for å bekrefte resultatene (Johannessen et al., 2011). Informantene ble spurt etter hvert fokusgruppeintervju om de ønsket å gå gjennom materialet. Dette var noe de ikke ønsket. Noen ønsket derimot å lese oppgaven når den var ferdig. Dette har jeg også tolket som at informantene har troverdighet til meg som forsker. Jeg har vært svært bevisst på at det informantene kom frem med ikke skal få en helt annen mening. Jeg har hele tiden prøvd å få frem det jeg mener informantene har ønsket å utrykke.

Mitt engasjement for Smart oppvekst kan ha påvirket meg som forsker i analysen. Et stort engasjement kan bety at forsker har høy innsikt i fenomenet som skal undersøkes. Det er likevel viktig å være bevisst på at dette også kan være et problem (Busch, 2013). I denne studien har jeg fått mye ny kunnskap om Smart oppvekst. Jeg hadde også en mindre innsikt enn først antatt. Det at den aktuelle skolen ble anbefalt gjennom samarbeid med Smart oppvekst kan også være fordi skolen er kommet lengere i arbeidet med prosjektet enn andre skoler i Re kommune.

Hvordan rektoren gikk frem for å få tak i informanter til fokusgruppeintervjuene er jeg usikker på. Det ble sagt klart ifra om at det måtte være lærere som ønsket å delta i studien fra min side. Dette var også en anbefaling fra NSD.

Måten analysen er utført kan være en svakhet. At jeg i utgangspunktet hadde en plan for hvordan analysen skulle utføres og at dette ble endret kan ha påvirket måten det blir fremstilt på. Intervjuguiden skulle i utgangspunktet gjøre analysen mer ryddig. I fokusgruppeintervjuene ble det derimot en mer åpen samtale mellom informanten som gjorde at intervjuguiden ble mindre brukt. Å følge intervjuguiden ville gitt mer opplysninger om kvaliteten av datainnsamling og det kunne gitt et bedre bilde av svakheter i analysen (Busch, 2013). At jeg også formulerte spørsmål forskjellig i de ulike fokusgruppeintervjuene vil ha påvirket hvordan informantene har respondert. Samtidig gav lengere samtaler et innblikk av at informantene snakket om samme tema.

Jeg fant ut at jeg som moderator brukte bekreftende lyder da jeg hørte på lydopptak. Dette hadde jeg forberedt meg på forhånd at jeg ikke skulle gjøre. Det er anbefalt ifølge Halkier (2008) å bruke mer nøytrale utsagn som moderator. Dette kan ha påvirket informantene i hvordan samtalene utviklet seg. Jeg burde muligens hatt med en observatør under fokusgruppeintervjuene. Dette ble utelukket da jeg måtte ha sendt inn enda en melding til NSD.

4.8 Forskningsetikk

I forskningen har NESH (2011) sine retningslinjer blitt fulgt. Jeg søkte NSD for godkjenning av prosjektet før oppstart av forskningen. Da godkjenning for prosjektet forelå så ble også anbefalinger fra NSD før oppstart av prosjektet fulgt.

De forskningsetiske retningslinjene skal hjelpe forskere og forskersamfunn med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bevisstgjøring av normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn (NESH, 2011, s. 5).

Når det kom til mitt prosjekt, skulle dette utføres i egen kommune. Med eget barn på skole i Re kommune har jeg kjennskap til noen av lærerne på tilhørende skole. Det ble derfor tidlig i planleggingsfasen uaktuelt å gjøre dette på denne skolen der jeg har eget barn. Jeg er foreldre til barn i skolen og barnehage der det brukes Smart oppvekst. Ved å bli inkludert i måten man jobber på gjennom foreldremøter er det derfor ikke mulig å ha et nøytralt utgangspunkt. Dette kan være vanskelig i forhold til at jeg selv er mer positiv enn negativ til Smart oppvekst. Det ble derfor viktig å få frem ulike utfordringer i forhold til Smart oppvekst.

I forbindelse med informasjon som kom frem har alle informantene i fokusgruppeintervjuene blitt anonymisert og samtykke til bruk av informasjonen i masteroppgaven min er innhentet. Nøysomhet på å unnlate sitat eller annet som gjør at informantene blir gjenkjent i oppgaven er blitt gjort. Samtidig er det ikke skillet mellom uttalelser og kjønn. Derfor er ikke sitat knyttet til anonyme navn i oppgaven da det hadde vært umulig å anonymisere ut i fra kjønnsfordelingen i denne studien. Utelatelse er gjort av ulike sitat fra fokusgruppeintervjuene der det er en mulighet for at en elev kunne blitt

gjenkjent. Informantene har blitt informert om at lydopptak fra intervjuene blir slettet etter jeg har levert masteroppgaven. Lydopptak er det kun forsker som har hatt tilgang til og det har blitt oppbevart på et trygt sted. Det er en utfordring med anonymiteten til informantene da fokusgruppeintervjuene fant sted på egen arbeidsplass. Sitat i empirien er derfor noe oversatt slik at informantene ikke gjenkjennes i språklige uttrykk.

Denne studien har vært et samarbeid med Smart oppvekst- prosjektet og det har vært et ønske å få dette klart frem i oppgaven. Viktigheten av å få dette frem kan være at det har påvirket meg som forsker og videre hva denne studien har tatt for seg av temaer. At utfordringer som kommer frem i datamaterialet er belyst vil styrke lærere sitt bidrag til å få frem de ulike erfaringene de har rundt Smart oppvekst. Dette vil også styrke studien i måten den blir presentert på.

5.0 Empiri

I dette kapitlet vil funnene som kan knyttes til problemstillingen og forskningsspørsmålene bli presentert. En utfordring med empirien har vært å skille mellom når informantene snakker om drømmeklassemetoden eller Smart oppvekst generelt. Drømmeklassen er en del av Smart oppvekst og det ble ofte omtalt som et verktøy eller metode av informantene. Felles for verktøyene er en grunnholdning som er relevant for klassemiljøet. Det kom frem i fokusgruppeintervjuene at å ha ulike verktøy som kan brukes og tilpasses i ulike settinger var en viktig del av Smart oppvekst.

Små språklige endringer er gjort i gjengivelse av sitater. Muntlig språk er tilpasset skriftlig språk for å lette lesbarheten i sitat. Samtidig som dette gjør informantene mindre gjenkjennelige ved å unnlate gjenkjennbare slangord.

5.1 Drømmeklassen

Alle som deltok på fokusgruppeintervjuene hadde erfaring med Drømmeklassemetoden. Det kom frem at alle lærere jobbet noe ulikt med metoden, og at de brukte variasjoner i utførelsen for at elevene ikke skulle gå lei. Da fokusgruppeintervjuene ble foretatt var ikke metoden i bruk av alle lærerne. Derimot hadde alle utformet egne mål for klassemiljøet i sine klasser. Målene ble alltid valgt av elevene selv gjennom aktiv medvirkning.

5.1.1 Timeplanfestet arbeid med klassemiljøet

Arbeidet med drømmeklassen er som oftest timeplanfestet en gang i uken der klassen jobber med klassemiljøet. I disse timene blir det laget felles mål for klassen. Det blir diskutert hindringer og hvordan man jobber for å oppnå målet for klassen. Det at klassen hadde en felles drøm for klassemiljøet gjorde at de ble mer fokuserte på å oppnå målet. Lærerne mente at elevene forsto meningen med å behandle hverandre bra, og at de ikke var så opptatte av belønninger. Sitatet viser til hvordan lærer mener elevene ser en større sammenheng i forhold til det målet de jobber mot.

Jeg vet jo at det er blitt sagt andre steder at man kan gi hverandre komplimenter når en voksen står i nærheten, for da får de bra kort for eksempel. Men jeg føler at

her er det større enn som så, at de ser helheten, at de skjønner at dette er noe vi har bestemt oss for å jobbe med alle sammen for at vi skal nå det målet.

5.1.2 Betydning for klassemiljøet

Betydning av Drømmeklassemetoden for klassemiljøet ble beskrevet som positivt. Lærere viste til at elevene fikk medvirke i forhold til eget klassemiljø, og at dette var betydningsfullt for elevene. Elevene tok mer ansvar og forsto meningen med de ulike målene de hadde satt. Elevene viste en større forståelse for viktigheten av et godt klassemiljø slik de jobbet, ifølge lærerne. Meningen med arbeidet som legges i klassemiljøet blir beskrevet under.

Intensjonen for alle er jo å få til et bra klassemiljø. Eller at elevene skal finne ut hvordan vi ønsker å ha det i klassen.

Informantene hadde flere klasser med ulike mål for klassemiljøet. Noen av målene for klassene var at alle skulle ha noen å leke med og å høre og gjøre beskjed. At en av klassene har valgt som mål at alle skal ha noen å leke med kan være fordi alle har en forståelse for hvordan det er å ikke ha noen å leke med.

5.2 Anerkjennelse

Denne kategorien ble et sentralt tema som det ble snakket mye om i en positiv forstand. Anerkjennelse ble også trukket inn i ulike sammenhenger i forbindelse med skolemiljøet som helhet. Anerkjennelse er også en grunnholdning i Smart oppvekst og kan sees som en av forutsetningene for å oppnå målene klassene hadde satt. Informantene hadde mye kunnskap rundt anerkjennelse og data viste at anerkjennelse i skolen kunne være positivt i flere sammenhenger.

5.2.1 Anerkjennelse og betydning for klassemiljøet

Å vise anerkjennelse blant elevene og lærere var av betydning for et positivt klassemiljø. Å bli anerkjent for den man er og at man blir sett og hørt var grunnleggende i måten de jobbet på i skolen. For eksempel var det lov til å være annerledes uten at det kom kommentarer fra andre om dette. Følgende sitat gir et innblikk i hvordan lærer opplever egen klasse:

En annen ting jeg syntes er veldig positivt er at det er lov å være annerledes i klassen. De barna som kanskje ligger litt på pulten, eller under pulten, eller de som gjør litt annerledes ting enn det andre gjør, det er ingen som kommenterer at de gjør det.

5.2.2 Anerkjennelse og betydning for skolemiljøet

Anerkjennelse kom frem som betydningsfullt for hele skolemiljøet og ikke bare for hver enkelt klasse. Å bli møtt med forståelse også når det oppsto konflikter skapte rom for gode konflikthåndteringer. Videre kom det ofte frem at dette skapte en trygghet hos elevene. Lærerne uttrykker ulike måter anerkjennelse har vært positivt for skolemiljøet og elevene i neste sitatene:

Det gjør jo noe med miljøet å kunne gi den positive oppmerksomheten og se at de stråler mestring, bli anerkjent altså. De gjør de gode tinga.

Også er det hyggelig at du hører at de elevene jeg er lærer for også får positive tilbakemeldinger fra andre voksne da.. At det liksom er rom for å gi det til alle.

De syns det er veldig ålreit når de veit at veldig mange, ja de fleste lærere er positive da, og gir de gode tilbakemeldinger. Så er det mye enklere å komme til hvem som helst av lærere.

5.2.3 Anerkjennelse og betydning for arbeidsmiljøet

Et uventet perspektiv som kom frem av seg selv under første fokusgruppeintervju var hva det betydde for lærere selv å bli møtt med anerkjennelse på skolen. Dette hadde også påvirket til et godt arbeidsmiljø. Av den grunn tok jeg selv opp dette på det andre fokusgruppeintervjuet og fikk frem at også informantene der mente det hadde gitt et positivt utslag på arbeidsmiljøet. Det ble sagt på følgende måter:

For jeg har vært lærer i en del år og de åra jeg har jeg jobbet her hvor vi har hatt Smart, AI, ART fokus, så har jeg vel aldri vært så glad i jobben min som jeg er nå. Noensinne før liksom.

Du får så mye positive tilbakemeldinger fra andre, altså vi er jo også flinke vi voksne. Vi har det litt sånn i ryggraden nå at det anerkjennende, måten vi gjør ting på da, å gjøre hverandre gode rett og slett!

Jeg synes det har blitt en sånn frisk pust i personalet da, litt mer sånn energi liksom. Du gleder deg til å møte kollegaene dine da og at det er et hyggelig sted og være.

At informantene selv har opplevd en positiv forandring for deres egen arbeidsdag kan også føre til mer engasjement for arbeidet med Smart oppvekst. Data viser samtidig at de er positive til måten de jobber på i dag. Dette kan også ha blitt påvirket av deres egne gode opplevelser.

5.3 Relasjoner

Som en viktig del av hvordan klassemiljøet var og måten lærerne jobbet på i skolen kom arbeidet med relasjoner frem. Lærerne påpekte at måten de jobbet på skapte gode relasjoner i skolen og innad i klassemiljøet.

5.3.1 Trygghet skaper gode relasjoner

Trygghet ble ofte nevnt i sammenheng med det å skape gode relasjoner. Når jeg spurte informantene om hvordan klassemiljøet opplevdes for lærerne ble det lagt vekt på at elevene var trygge på hverandre. Det kom samtidig frem at elevene var trygge på lærerne fordi de blir møtt på samme måte. Dette hadde også en sammenheng med måten elevene jobbet med egenskaper på. Det vil si at de ble bedre kjent og trygge på hverandre. Det å tørre å si ifra til hverandre kom frem som viktig for elevene. Følgende sitat knyttes til ulike måter trygghet ble trukket frem på.

De blir mye tryggere på hverandre kjappere da. Tror jeg, enn hvis vi ikke hadde jobbet sånn som vi gjør. Og da får vi også relasjonene ikke sant. De får en relasjon til meg, også får jeg en relasjon til de også får de gode relasjoner til hverandre.

Jeg synes jo det er en sånn trygghet i klasserommet. Dette her gir en sånn trygghet, at hvis jeg blir sinna på deg så kan jeg tørre å si det til deg. Så tør de å åpne seg, så

gjør de det på en annen måte enn å gå bort å dytte fordi jeg faktisk var sinna på deg.

Det å skape den tryggheten, de robuste ungene som tør å stå frem å si «nå ble jeg faktisk lei meg fordi».

Det kan tyde på at de har arbeidet mye med sosial kompetanse fordi det ble færre konflikter da elevene snakket sammen istedenfor å reagere med fysisk adferd. Eller bruk av sosiale ferdigheter der ferdighetene brukes i rette situasjoner som viser god sosial kompetanse.

5.3.2 Relasjoner i klassen

Da det ble samtale om klassemiljøet kom det frem en del empiri om hvordan elevene var mot hverandre og hvordan de fikk bedre relasjoner til medelever utfra hvordan de jobber på skolen. Følgende sitat gir et bilde av hvordan måten de jobber på skaper gode relasjoner og et bedre klassemiljø.

Så får de bedre relasjoner med flere enn dem de vanligvis ville hatt relasjoner til, ved at vi jobber som vi gjør. Det er klart at hvis vi ikke jobbet med det, så blir det sånne klikkdannelser da. Men ved å jobbe på denne måten her så blir de bedre kjent, og skaper bedre relasjoner.

Det kom også frem ulike eksempler på hvordan elevene var mot hverandre. Neste utsagn var i forbindelse med en gutt som hadde vært syk og kom tilbake til skolen igjen.

Så kommer han tilbake også bare «åh, så godt å se deg» sa de andre. «det er så hyggelig å ha deg her igjen, vi har savnet deg så fælt». Det er bare sånn ekte og det var klem og det var så stort. Man merker de er viktige for hverandre da.

Lærer viser også i neste sitat en forståelse for viktigheten av et godt klassemiljø. Og at de har en positiv holdning til måten de jobber på i skolen.

De er så greie mot hverandre. Og det vil jeg jo tenke er på grunn av den måten vi jobber på. Det er vi jo veldig glad for at det er sånn, også må vi huske på det når de andre tinga skjer. Ja, hvor viktig er egentlig det. Det viktigste er jo at de tar vare på hverandre.

5.4 Medvirkning

Som en del av forskningsspørsmålene ønsket jeg å finne ut hvordan lærere opplevde elevene, og hvordan elevene fikk muligheten til å medvirke i forhold til klassemiljøet. Det meste av medvirkningen foregikk igjennom IGP- metoden. Elevene bruker IGP mye i skolehverdagen utenom arbeidet med drømmeklassemetoden. Data kan derfor knyttes til medvirkning i skolen generelt.

5.4.1 Medvirkning skaper eierforhold

Lærerne snakket mye om eierforholdet elevene fikk til eget arbeid. En sentral del av drømmeklassemetoden er at elevene er delaktige og involverer alle. Samtidig skal elevene bestemme sluttresultatet ved målene for klassemiljøet. Denne medvirkningen påvirket engasjementet til elevene. Sitatene nedenfor viser hvordan eierforholdet blir knyttet opp mot elevenes medvirkning i klassemiljøet.

De skal jo eie det da, og da korrigerer ikke jeg det. Da er det det de ønsker, så da er det det vi tar.

De fikk jo et veldig mye større eierforhold i diskusjoner og hva vi drev på med spesielt. Vi så jo det når de fikk lage seg egne mål også, at de satt jo og diskuterte og kom frem til hva de skulle jobbe sammen med i plenum. Jeg tror det eierforholdet er kjempeviktig for det. Å føle at de har bestemt selv og at det er dette vi skal jobbe med.

Du har et system for å jobbe med klassemiljø og det har du også hvis du havner i noe. Så kan du gå tilbake og si at «vi jobber sånn og sånn, og det har vi gjort sånn og sånn med» Så sånn sett synes jeg det er et veldig godt system. At du får med elevene og at de har et eierforhold til det, og at skolen er i forkant istedenfor på etterskudd.

5.4.2 Medvirkning i bruk av IGP metode

Medvirkning til elevene foregår gjennom bruk av IGP- metoden. Følgende sitater viser ulike erfaringer tilknyttet bruk av metoden:

Ved å bruke den metoden så veit du at alle blir inkludert og at det kommer frem da. Og da kan du ta runden på dem det gjelder eller man kan få mye bedre bilde, man kan sikre seg på en mye bedre måte.

Vi bruker den jo egentlig ganske mye. Det kan jo være innen et fag også hvor vi bruker den, men i Smart da så skal de jo tenke ut sjøl hva de syns.

De er vant til å diskutere i klassen liksom, alle i klassen.

De liker det å diskutere og de liker å jobbe sammen to og to, og i grupper. Også er det mye læring i det å forklare en medelev, istedenfor det å forklare ifra oss. Jeg tror det bare er en sånn innarbeidet rutine at jeg tenker ikke på det lengere.

Jeg tror det gagnar alle elevene, eller hele klassen da, når man jobber sånn IGP. Også får du jo mye større deltakelse.

Lærerne snakket samtidig om tryggheten som ligger i det å bruke IGP-metoden. Dette gjelder særlig for elevene som ikke ønsker å heve sin egen stemme i klassen. Det at de sitter sammen i par skaper en trygghet i det å dele noe i plenum. Følgende sitater understreker dette.

Så skal man ikke kimse av at det er liksom ganske trygt når man prater om at «ja, vi har pratet om» istedenfor at «jeg mener at».

Men det er jo som det blir sagt at jeg tror nok det er mange som føler på den tryggheten. At veit du hva «Jeg kan si hva vi har bestemt oss for» eller «vi mener noe». Også er det ikke alle som kanskje tør å si det de tenker selv, men når de jobber sammen to og to, så tør de det da.

5.5 utfordringer

Mye ble positivt fremstilt i intervjuene med lærerne. Innenfor de fleste prosjekter finnes det utfordringer eller negative erfaringer. Det var interessant å også undersøke slike erfaringer innenfor Smart oppvekst. I fokusgruppeintervjuene ble det derfor stilt spørsmål om videreutvikling eller om det var noe negativt ved bruk av drømmeklassemetoden. Hensikten var å få frem lærerne sine ulike erfaringer. Dette ønsket informantene å kalle utfordringer. Dette tolker jeg som at utfordringer er et mindre negativt ladet ord å bruke enn negative erfaringer. Dette ble derfor endret til utfordringer knyttet til Smart oppvekst og drømmeklassemetoden.

5.5.1 utfordringer med et positiv fokus

Det som kom frem som det mest utfordrende med arbeidet var at det ikke alltid var like lett å ha en positiv innstilling. Dette ble beskrevet på følgende måte:

Jeg klarer ikke alltid å være like anerkjennende, jeg klarer ikke alltid å være like positiv. Noen ganger kommer det litt dritt, og det må man jo noen ganger. Det tenker jeg at det også skal være takhøyde for da.

Det må jo være litt sånn rom for utblåsninger.

Men det er jo da når det skjer ting at jeg da kan jeg ærlig innrømme at det er ikke alltid jeg da er like positiv.

På begge fokusgruppeintervjuene ble lærernes egne personligheter diskutert. Hvis en lærer som person ikke er styrkefokusert kan det være vanskelig å jobbe med Smart oppvekst og holde et positivt fokus hele tiden.

Men så tenker jeg også at hvis du ikke er sånn da så, som person da blir det jo innmari vanskelig å jobbe med det.

5.5.2 Lærere på ulike nivåer

Lærerne som deltok på fokusgruppeintervjuene var lærere med lang erfaring knyttet til arbeidet med drømmeklassemetoden. En av utfordringene ble knyttet til lærere med ulik kjennskap til Smart oppvekst og ble fremstilt på følgende måte:

Jeg tenker at utfordringer er jo i forhold til personal. Det er jo nye innom, ikke sant. Nå har jo vi jobbet med det her i mange år, det er klart at når det kommer nye inn nå, så er jo ikke de der hvor vi er. Og sånn i personalgruppa generelt, noen er jo mer på enn andre.

Dette er noe Re kommune har gått for, og da må man kanskje ansvarliggjøre det for alle. At alle faktisk tar dette her og bruker. Og uansett hvilken metode de bruker, så må de i alle fall kunne si at «ja, men jeg jobber med Smart på denne måten».

5.5.3 Inkludering av foreldre og andre arenaer

Behovet for å inkludere foreldre og andre arenaer som elevene oppholder seg på fritiden ble påpekt som viktig ved helhetlig arbeid med Smart oppvekst. Å bli møtt på den samme måten på skolen og i fritiden ble trukket frem som viktig for elevene. Samtidig var det mer som kunne gjøres som vises til i følgende sitater:

Det er mange foreldre som må mye mer på banen, fortsatt. Få de til å bli mye mer med. De er med og de veit, men hvor Smart driver de på en måte. Og hvor lag og foreninger ja, alle de arenaene barna er på etter skolen da. For det hjelper jo lite at vi jobber Smart her, og at de har en helt annen oppførsel ellers liksom.

Nå jobber dem jo Smart i Smart barnevern og helsestasjonen, det er jo virksomheter rundt som jobber Smart. Men jeg tror vi har en vei å gå for å få det til å gjennomsyre hele hverdagen da, og fritida er det vel jeg egentlig tenker på.

5.5.4 Utfordringer i forhold til drømmeklassemetoden

Det kom frem av informantene at selve drømmeklassemetoden med Styrketreet og veikartet kunne være utfordrende i begynnelsen (beskrivelsen under avsnitt 2.2). Det er ofte slik at uerfarne lærere må se andre lærere bruke dette i praksis først eller få hjelp av veiledere i Smart oppvekst. Neste sitat er knyttet til utfordring med bruk av metoden.

Jeg syntes det var vanskelig når vi skulle begynne med det treet, jeg skjønnte ikke helt hvordan jeg skulle gjøre det jeg.

5.5.5 Ensformig kurs for lærere

Lite variasjon på lærerne sine kurs ble trukket frem på det siste fokusgruppeintervjuet. Dette ble ikke diskutert på det første intervjuet. Derimot ble det en enighet i den andre gruppen, rundt det med ensformighet i kurs for ansatte. Lærere som hadde vært på årlige kurs i forbindelse med Smart oppvekst ønsket seg mer variasjon. Sitatene nedenfor viser hvordan utfordringen ble uttrykt:

Når du får det samme kurset for sjette gang, det syns jeg er litt. Vet ikke om jeg skal kalle det negativt da, men da blir man litt sånn likegyldig til det da.

Dette har 60-70 % av de som er her, hørt veldig mange ganger før da. Og derfor tenker jeg at, da kunne vi fått nye oppgaver eller jobba med Smart på en annen måte da.

5.6 Positiv psykologi

Noe som jeg ikke spurte informantene om, men som ofte ble omdiskutert var temaer som innebar begrepet positiv psykologi. Lærerne lar for eksempel være å bruke ordet «ikke» ved irrettesetting av elever. Istedenfor blir elevene veiledet i hva de bør gjøre. Det var også andre måter som positiv psykologi ble løftet frem. Dette knyttet informantene til arbeidsmiljø og kontakt med foreldre.

5.6.1 Positiv psykologi sin betydning for arbeidsmiljøet

Lærere snakket om positiv psykologi og om hvordan miljøet på skolen var ved å vektlegge dette i alt de gjorde på skolen. Dette inkluderer egen arbeidsplass. Følgende måter ble uttrykt i forbindelse med snakk om positiv psykologi og lærerne sin egen bruk:

Man snakker mye mer positivt til hverandre og om hverandre.

Det blir jo en del av hverdagen liksom, jeg syntes det gjør mye for meg som person liksom. Hvordan jeg er i jobben min, men også privat.

Det er klart at når du bruker det i personalet også, så blir det enklere å bruke det mot elevene. Istedenfor at det er bare noe de bruker sjøl.

5.6.2 Et positivt forhold til foreldre

Å fortelle foreldre om barnets positive sider skaper et mer positivt forhold mellom skole og hjem, ifølge informantene. Det at skolen tar kontakt med elevenes foreldre for å fortelle om det positive er like viktig som å gi beskjed om noe som må jobbes mer med. Følgene sitat beskriver måten det positive fokuset bedrer forholdet mellom foreldre og lærere.

Måten du da tar opp den samtalen med de foreldrene, den er jo ganske viktig. Det er normalt at man ringer om det er noe positivt, som at det er noe man trenger å jobbe videre med da.

Neste sitat handlet om en foreldres reaksjon når skolen ringer for å gi en positiv tilbakemelding:

«Vi er bare nødt til å fortelle, for i dag har det skjedd noe skikkelig bra. Fordi at han har gjort sånn og sånn». Og pappaen ble jo helt sånn ikke sant, han forventet jo det negative ikke sant. At du kan få lov til å vise når de har gjort noe kjempebra.

Det kom frem at læreren hadde et fokus på og så sammenhengen mellom et godt samarbeid med hjemmet. Dette ble også uttrykt som positivt. Samtidig kom det frem at det å gjøre mer for å opprettholde et godt forhold til foreldrene kunne være en utfordring.

5.6.3 Påvirkning på elevene

Dette avsnittet har et fokus på hvordan informantene mente at måten de jobbet på med Smart oppvekst påvirket elevene. Å skifte fokuset fra noe negativt til noe positivt ble hos noen av informantene en måte å fremme lykke hos elevene. Lærere uttrykket seg på følgende måter da de ble spurt om hvordan et positivt fokus kan ha innvirkning på elevene.

Jeg synes vi forebygger enormt og det er Smartånden, altså det er veldig positivt.

Men man skal ta tak i ting og gjøre tydelig hva som ikke er greit, men stort sett er jo mye veldig bra. Det å klare å ha det fokuset, da tenker jeg vi skaper lykkelige mennesker rett og slett.

5.7 Oppsummering av empiri

Ut fra lærernes perspektiver viser empirien at arbeidet med drømmeklassemetoden og bruk av Smart oppvekst generelt i skolen kan bli sett som en positiv utvikling. Det at elevene får medvirke i klassemiljøet har ført til at de opplever et eierforhold og tar mer ansvar i forhold til klassemiljøet. Informantene gir uttrykk for at elevene har en forståelse for viktigheten av å ha et godt klassemiljø. Empirien viser også at klassemiljøet er preget av at lærerne og elevene viser anerkjennelse overfor hverandre. Informantene uttrykker at det eksisterer gode relasjoner som preges av et trygt miljø hvor elevene tør uttrykke følelser overfor hverandre. Bruk av positiv psykologi ble trukket frem med betydning for relasjonene i skolen. At man ser etter styrker og ressurser hos hverandre og at elevene blir møtt på samme måte av lærere skaper videre gode relasjoner og en trygghet. Måten det jobbes med Smart oppvekst på har også hatt en betydning for lærerne sitt arbeidsmiljø. Dette har blitt knyttet til måten man har endret tankesettet på i positiv retning, ved innføring av Smart oppvekst. Empirien viser at måten de jobber på har vært positivt for skolemiljøet, ifølge lærere sine erfaringer. Hovedutfordringen som ble trukket frem omhandlet lærerne sine erfaringer av lite variasjon i ansattkurs som kommunen holdt. Det ble også påpekt at foreldre og andre fritidsarenaer barn oppholder seg på bør inkluderes mer i måten det jobbes på i Smart oppvekst.

6.0 Drøfting

I dette kapitlet blir empirien knyttet til problemstilling og forskningsspørsmålene. Jeg har tatt for meg et forskningsspørsmål om gangen. Empirien blir støttet opp av teori for å styrke besvarelsen til forskningsspørsmålene. For å svare på problemstillingen min «Hvilke erfaringer har lærere i grunnskolen knyttet til Smart oppvekst og arbeidet med klassemiljøet?» drøftes forskningsspørsmålene i avsnitt 6.1, 6.2 og 6.3.

6.1 Hvilken betydning mener lærere Drømmeklassemetoden kan ha for klassemiljøet?

Analysen viste at informantene hadde mye positivt å si om klassemiljøet for klassen de hadde ansvaret for. Samtidig kom det frem at i det store og hele var også skolemiljøet et inkluderende miljø og en skole som jobbet sammen for å skape en positiv kultur i skolen. Fokuset på å anerkjenne hverandre var fremtredende i dataet fra fokusgruppeintervjuene.

Drømmeklassemetoden ble trukket frem som positivt for arbeidet med klassemiljøet og som et nyttig verktøy lærere kunne bruke i dette arbeidet. Lærerne mente også at elevene ble mer fokuserte på å nå ulike mål for klassemiljøet ved å ha en felles drøm. Det kom frem at elevene forsto hvorfor et godt klassemiljø var viktig. Drømmeklassemetoden består i stor grad av en AI- prosess og tidligere forskning har vist suksess ved bruk av metoden. AI kan bidra til å inkludere flere i beslutninger, og kan skape en positiv og demokratisk kultur i skolen (Willoughby & Tosey, 2007). Dette kan være den helhetlige forståelsen som lærere mente elevene hadde rundt klassemiljøet. Videre kom det frem ulike beskrivelser for hva som preget klassemiljøene i skolen. Dette var også en del av Smart oppvekst som helhet og som vil ha påvirket elevenes forforståelse for hvordan man ønsker å være mot hverandre.

Informantene gav et inntrykk av at de var et godt eksempel overfor elevene når de anerkjente hverandre. Hvordan det å anerkjenne hverandre bidrar til et godt klassemiljø, har blitt knyttet til teori som beskriver hvordan elever kan påvirkes positivt ved bruk av anerkjennelse i skolen. Ifølge Kristiansen (2014) har anerkjennelse en grunnleggende betydning for enkelte elevs selvfølelse og verdighet og det er også en forutsetning for individets positive selvutvikling. Analysen viste at elevene var trygge på hverandre og at

de viste hverandre respekt. Om elevene var trygge på hverandre fordi de har lært å respektere hverandre er det vanskelig å si noe om. Det var rom for elevene å være annerledes der de kunne være seg selv. Informantene gav flere beskrivelser som viste at elevene respekterte hverandre i klassen. Det at elevene ikke blir oversett da de spurte hverandre om hjelp til ulike ting har jeg tolket som en viktig del av å vise hverandre respekt og samtidig inkludere hverandre. Hvordan arbeidet med klassemiljøet var gjennomgående i hele hverdagen i måten de jobber på skolen var av betydning. At det var en del av skolens kultur og at de hadde et stadig fokus på å være anerkjennende, fokus på å gi hverandre styrker, og også skape gode relasjoner.

De gode relasjonene i klassen ble synliggjort i analysen ved at elevene viste hverandre omsorg. I tilfeller der det skjedde en elev noe så var medelever raske med å gi tilbakemelding om behov for hjelp. Informantene påpekte at de hadde gode erfaringer med at elevene brydde seg om hverandre og tok vare på hverandre. Dette var også noe lærerne var opptatte av innenfor egne klassemiljø. Relasjonene ble også her knyttet til tryggheten elevene hadde hos hverandre. At elevene har gode relasjoner til hverandre gir muligheter til mestring, utvikling av kompetanse og et godt selvilde (Berg, 2007). Tryggheten i klassemiljøet ble nevnt i ulike sammenhenger, men ofte i sammenheng med respekten de har for hverandre. Respekt er en av egenskapene elevene har lært om ifra barnehagen og videre i skolen. Og hvor de også jobber med dette begrepet og gjenkjenner det i ulike sammenhenger i Smart oppvekst historiene.

Dette arbeidet kan knyttes til ulike ferdigheter som gir muligheter til positiv adferd. Livdferdigheter gjør individer i stand til å effektivt å håndtere krav og utfordringer i hverdagen. Eksempler på livsferdigheter som selvinnsikt, empati, kommunikasjon og mellommenneskelige relasjonsferdigheter (WHO, 1998) kan sees i arbeidet som gjøres i skolen og som kom frem i måten elevene var mot hverandre på i klassene.

At elever som slet mer enn andre i forbindelse med skolen også ble inkludert, tolket jeg som at elevene viste anerkjennelse ved at man er forskjellig. Ideelt sett bør klasserommet være en trygg hjemlig base basert på tillit og trygghet og ikke på frykt. Fra klasserommet kan eleven i samarbeid med lærere og medelever entusiastisk utforske og oppdage en verden av kunnskap og kultur, lære hvordan det skal samarbeide, føle og handle med respekt og medfølelse overfor andre mennesker (Hundeide, 2001).

I arbeidet med klassemiljøet der elevene jobber med å sette mål for klassemiljøet, var det mye øving på egenskapene de har jobbet med fra barnehagen. For eksempel inngår egenskapene som samarbeid, respekt og omsorg. Dette kan ha bidratt til at lærerne har det inntrykket av at elevene er trygge på hverandre og at de tar vare på hverandre i klassene. Analysen viste at måten man jobber på i Smart oppvekst førte til at elevene ble bedre kjent med hverandre igjennom kjennskap til hverandres egenskaper. Arbeidet gjorde at elevene ble godt kjent med flere istedenfor at de kun ble kjent med noen få i klassen. Dette ble sett på som noe positivt av informantene. Det at elevene turte å sette ord på egne følelser og faktisk si hva de mente til hverandre kan tolkes som at de støtter opp under tryggheten og gode relasjoner i klassen.

Å skape et trygt skolemiljø og å styrke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse der elevene er delaktige er viktig innsats i det helsefremmende arbeidet i skolen (Plantin & Selstam, 2013). Denne innsatsen kan knyttes til funn i denne studien. At elevene har jobbet med å øke den sosiale og emosjonelle kompetansen fra tidlig alder kommer frem i måtene elevene viser ulik kunnskap på området. Hva som fører til hva er vanskelig å vite. En forutsetning for en god utvikling av den sosial kompetansen er at skolemiljøet oppleves som trygt (Plantin & Selstam, 2013). Analysen viser at elevene har god sosial kompetanse. Dette kan også underbygges av data der elevene fremsto som trygge på hverandre. Helsefremmende arbeid har en stor betydning for utviklingen av utdanning der man ser viktigheten av følelser, relasjoner og aktive tilnærminger i læring og partnerskap. Læring om følelser og sosialisering spiller en viktig rolle i helsefremmende skoler (Weare, 2002).

Det er vanskelig å si noe om Drømmeklassemetodens positive betydning for klassemiljøet fordi metoden er en del av noe større. Men ved bruk av metoden får elevene medvirke i klassemiljøet, de får et eierforhold og de tar ansvar for klassemiljøet. Sett i en større helhet kan måten som det jobbes med Smart oppvekst på kanskje bidra til et godt klassemiljø. Dette kan være fordi barn lærer tidlig om sosial kompetanse, samtidig som lærerne har en anerkjennende holdning til elevene. Dette kan også data omkring lærernes eget arbeidsmiljø understøtte. Det at informantene selv har merket bedring på arbeidsmiljøet ved å vise anerkjennelse overfor hverandre kan knyttes til hvordan elevene opplever et anerkjennende klassemiljø.

6.2 Hvilke erfaringer har lærere med elevenes medvirkning i arbeidet med drømmeklassemetoden?

Tidligere ble det beskrevet en del om IGP- metoden i forbindelse med klassemiljøarbeidet i drømmeklassemetoden. IGP- metoden ble også brukt mye ellers for at elevene skal medvirke i ulike sammenhenger. I forbindelse med medvirkning forventet jeg at det ville bli snakket mye om engasjement uten at dette kom frem direkte. Ulike erfaringer kan derimot knyttes til elevenes engasjement.

Det som fremsto som viktig er elevenes engasjement og betydningen av elevenes eierforhold til klassemiljøet gjennom bruk av medvirkning. Med muligheten til å være aktive og håndtere situasjoner selv både lærer man bedre og blir mer engasjert i det man gjør (Hanson, 2004). At elevene var med på å bestemme hva målene for klassemiljøet skulle være og hvordan de skal klare å oppnå det igjennom IGP- metoden var ifølge analysen noe som ble knyttet til eierforholdet. Elevene viste mer ansvar for hvordan ting fungerte i klassen og var opptatte av at de skulle oppnå målene. Dette tolkes som at elevene viste mer engasjement når de ble inkludert i arbeidet og fikk eierforhold til det som skjedde i klassemiljøet. Dette samsvarer med resultatene i annen forskning (Simovska, 2007) der medvirkning førte til et eierforhold og ansvar hos elevene.

I Norge er det bestemt at skolebarn skal medvirke i egen hverdag. Tanken er at medvirkning skal være motiverende for elevene. Videre må medvirkning med elevene være i forhold til noe som betyr noe for dem selv eller som de er opptatte av. Det er også slik at medbestemmelse impliserer da en anerkjennelse av eleven som en fornuftig og kompetent aktør på saksområdet (Kristiansen, 2014). Klassemiljøet vil være av en slik betydning for elevene der medvirkning er hensiktsmessig. Det anerkjennende synet på elevene kom frem av analysen som en sentral del av skolens satsing. Samtidig med at elevenes medbestemmelse førte til at de faktisk tok ansvar og lærerne erfarte også at det var en fellesskapsfølelse hos elevene. Ifølge Weare (2002) er det viktig at regler skapes aktivt i deltakelse med de som lærer og jobber i skolene. At de som skal følge reglene er delaktige i rammene rundt fører til at elevene tar ansvar og får et eierskap til regler (Weare, 2002). Dette har blitt tolket ved at det sier noe om engasjementet til elevene ved at de kanskje får engasjement for å jobbe med et godt klassemiljø i seg selv. Samtidig kan det skape et slags felles engasjement som fører til at de klarer å opprettholde et godt

klassemiljø. Hvordan elevene selv oppfatter dette er uvisst og hadde vært interessant å undersøke videre.

At elevene var godt kjent med metoden gjorde at de også var godt kjent med hva de skulle gjøre. Det kom frem at ikke alle brukte drømmeklassemetoden, men at de allikevel brukte andre metoder eller varierte litt på hvordan man løste oppgaven med å skape et godt klassemiljø. I den sammenheng viste det seg at variasjon for elevene er viktig. Det kan komme av at lærerne ønsket å opprettholde engasjementet hos elevene og derfor ønsket å variere med ulike metoder. At elevene var så godt kjent med medvirkningsbaserte metoder som IGP kan tyde på at elevene ofte medvirker i egen skolehverdag. Samtidig som barn lærer fort, og at informantene mente de brukte medvirkning mer enn det som var reelt.

Uten et engasjement ville det vært vanskelig å klare målene klassene har satt seg. Det at elevene har ulike typer feiringer knyttet til oppnådde mål kan være noe som virker motiverende for elevene. Samtidig ble det av lærerne erfart at denne feiringen ikke virket som det viktigste for elevene. Å ta vare på hverandre var også en motivasjon i seg selv slik som informantene beskrev det. Slik jeg har tolket data kan elevene sin mulighet til å medvirke skape dette eierforholdet og videre føre til at de tar ansvar for klassemiljøet. Det kan være tilfellet at det blir vanskeligere for elevene å være ugreie mot hverandre når hele klassen jobber sammen om mål for klassemiljøet.

Elevmedvirkning er et viktig bidrag til opplæring av elever der de får kjenne på et medansvar for sitt eget skolemiljø og for sine medelevers situasjon (Berg, 2007). Dette ble også knyttet til at elevene fikk større læringsutbytte ved bruk av medvirkning. Det er viktig i den sammenheng å knytte medvirkningen til empowermentbegrepet, der man ønsker at individer får økt kontroll over egen helse. Samtidig er det i skolen læreren som har den største makten i forholdet til eleven (Scriven & Hodgins, 2012). At lærerne ser et positivt læringsutbytte ved bruk av medvirkning kan også bidra til at man i skolen ser en positiv sammenheng mellom medvirkning og elevenes læring. Samtidig som medvirkning styrker elevenes muligheter til å ta mer ansvar.

Læring og kunnskap fremmer helse og det er derfor en viktig del av at elevene fullfører skolen (Plantin & Selstam, 2013). Det at bruken av medvirkning knyttes til et større læringsutbytte er positivt for elevene. Skolen som tidligere hadde mest fokus på læring kan

dermed se potensialet for læring ut ifra bruken av medvirkning i skolen. Dette er viktig i forhold til en nærmere tilknytning til helsefremmende arbeid i skoler. Rollen som aktør og medborger gjør noe med både lærings- og personlighetsutviklingen hos barn og unge (Aanderaa, 2003).

At informantene mente at alle elevene ble inkludert ved bruk av IGP- metoden kan bidra til at de som sier minst også blir hørt. At lærere ser hensikten med at det blir større deltakelse med en slik medvirkningsmetode er positivt i et helsefremmende perspektiv. Det at elever kan få større innflytelse og kan bidra til å påvirke valg som påvirker egen helse er en forutsetning i helsefremmende arbeid (Scriven & Hodgins, 2012). Klassemiljøet bør være et område der elevene kan få medvirke. Dette kan også sees i sammenheng med at klassemiljøet vil ha innvirkning på elevenes helse. Ved bruk av drømmeklassemetoden er inkludering av alle elevene en forutsetning og kan derfor være en god måte å fremme elevenes medvirkning tilknyttet klassemiljøet.

6.3 Hvilke positive eller negative erfaringer kan knyttes til Smart oppvekst?

Tidligere ble data fra fokusgruppene beskrevet der det vises til at lærerne har flere positive erfaringer knyttet til arbeidet med klassemiljøet gjennom drømmeklassemetoden. Det viste seg gjennom data at det var andre positive sider ved måten de jobber på i Smart oppvekst. I dette avsnittet presenteres først de andre positive erfaringene og deretter de negative erfaringene. De negative erfaringene blir fra nå av referert til som utfordringer fordi lærerne presenterte det mer som utfordringer.

Grunnholdninger i Smart oppvekst ble lagt frem som positivt for hele skolemiljøet. Det å anerkjenne hverandre ble påpekt som noe positivt for hele skolemiljøet. At elevene ble møtt på samme måte av de voksne ble av informantene fremstilt som positivt for elevene. Dette er viktig fordi lærere kan ha en avgjørende rolle i betydning for den enkelte elev og relasjonen spiller en avgjørende rolle (Nordahl, 2010). Det hadde videre en påvirkning på lærere sitt arbeidsmiljø der også de ansatte viste anerkjennelse overfor hverandre. Empirien viser at dette hadde skjedd etter innførelsen av Smart oppvekst og kan derfor knyttes til den positive utviklingen informantene beskriver. Det at de selv har fått erfare dette i eget arbeidsmiljø kan ha bidratt til at de blir mer motivert og har troen på det arbeidet de gjør

blant elevene. Hva som har gjort at informantene mener at arbeidsmiljøet har blitt bedre kan også skyldes mange ulike faktorer. Ifølge Berg (2007) kan det å bli sett og vedsatt av kollegaer og ledelse gi næring til kreativitet og overskudd på en sunn måte. Lærernes psykiske helse har også helt klart konsekvenser for elevenes helse (Berg, 2007).

Data viser at den positive psykologien hadde påvirket lærerne til å tenke mer positivt og at de hadde et fokus på det som var bra. Det at lærerne ikke brukte negative ladede ord, men istedenfor veiledet elevene i hva de skulle gjøre var eksempler på hvordan dette gjøres i praksis. Det kom frem at de har et stort fokus på elevenes styrker og de positive egenskapene. Dette ble forbundet med en endring der det var mindre negativ adferd enn tidligere. Tidligere kvalitativ forskning på Smart oppvekst viste at elevene opplevde positive følelser når de fikk utdelt styrker. Elevene opplevde også mindre krangling i skolen som ble knyttet til egenskapen selvkontroll i konflikter (Østlie Theiste, 2014). Dette samsvarer noe med lærere sine erfaringer rundt bruken av styrker og positive egenskaper i skolen.

Det ble synliggjort gjennom data at positiv psykologi hadde betydning for skolens samarbeid med foreldre. Det at lærerne kontaktet foreldre for å fortelle om de gode tingene som skjedde i skolen ble knyttet til gode erfaringer i samarbeid med foreldre. Det kom frem at foreldre som hadde et negativt forhold til skolen kunne endre seg ved å ha et positivt fokus. Dette er viktig da lærere sitt samarbeid med foreldre øker mulighetene for å bidra positivt til elevenes helse (Plantin & Selstam, 2013). Måten lære møter foreldrene på kan bidra til at samarbeid med foreldre blir styrket.

Data fra fokusgruppene viste at lærerne mente de forebygget mye og at dette var positivt for elevenes helse. Dette er selvfølgelig sett ut i fra ett perspektiv og hva elevene eller foreldre selv oppfatter kan være forskjellig. At informantene selv kom med eksempler på hvordan foreldre har respondert positivt på elevenes utvikling kan derimot si noe om hvordan dette kan ha hatt betydning for noen.

Utfordringene som informantene trakk frem omhandlet å holde et positivt fokus, de ulike nivåene på lærerne, en større inkludering av de rundt skolen og ensformig lærerkurs. Samtidig ble Drømmeklassemetoden fremstilt som en utfordring for flere av informantene i oppstartsfasen da det var mye å sette seg inn i. Smart oppvekst- boken som

drømmeklassen er beskrevet i ble lest av forsker før oppstart av fokusgruppeintervjuene. Inntrykket var at det kunne være mye å huske på i en lærersituasjon der du hadde ansvaret for mange elever ved siden av. Samtidig kom det frem at lærerne fikk fort hjelp hvis det var noe man lurte på eller trengte hjelp til. Dette gav et inntrykk av et godt arbeidsmiljø der det var åpent for å spørre andre om hjelp og hvor de samarbeidet godt med hverandre.

Analysen viste også at lærere som var på ulike kunnskap nivåer i forbindelse med Smart oppvekst kunne være utfordrende noen ganger. Det at lærerne sto samlet om å jobbe med Smart oppvekst ble sett på som en viktig forutsetning for at prosjektet skulle fungere optimalt. Samtidig kom det frem at det ikke alltid var like lett å være en del av en kultur der alle var positive hele tiden. Dette kan også være påvirket av alt annet som kan foregå i lærerne sitt personlige liv. Elever lærer av lærerne når det kommer til følelser. Det at en lærer noen ganger kan mister fokuset, men retter dette opp igjen ved å snakke med eleven og be om unnskyldning etterpå viser også at voksne ikke er feilfrie (Wennberg & Norberg, 2005). På dette området var empirien litt forskjellig i de to fokusgruppeintervjuene. At den ene gruppen var mer positiv enn den andre kan tyder på at lærere er forskjellige og har ulike forutsetninger for å være positive hele tiden. Det er også knyttet utfordringer til en AI- prosess som drømmeklassemetoden baseres på. Utfordringen ligger ofte på det mentale plan og i den dypere forståelsen av filosofien som ligget til grunn i tilnærmingen. AI er ikke bare en metode, men kan også forstås som en type livsfilosofi og et bevisst valg i måten man velger å leve livet sitt på (Hauger & Karlsen, 2008). Denne endringen av livsfilosofi kom tydeligere frem under første fokusgruppeintervju der informantene påpekte hvordan tankesettet hadde påvirket dem positivt som privatpersoner. Samtidig gav alle informantene et inntrykk av at skolen sto samlet om måten det jobbes på. Dette ble uttrykket som «dette er en vi ting» og at dette er en «vi skole» som tydet på at lærerne var dedikerte for å arbeide i felleskap for å fremme prosjektet.

Det at informantene delte noen av utfordringene som kunne oppstå kan tyde på at de var åpne under fokusgruppeintervjuene. At lærerne har ulike meninger om utførelsen av de ulike metodene eller lærerkursene viser at mulighetene for variasjoner er viktig. Dette kan også gjelde for elevene. Det at Smart oppvekst har ulike verktøy som lærerne kan ta i bruk i egne klasser bidrar til at lærerne kan variere læringsopplegget. Dette var også noe som ut ifra analysen viste seg å være positivt med Smart oppvekst. At lærerne selv påpekte at de er forskjellige og bruker ulike metoder innenfor Smart oppvekst viser hvor forskjellige

mennesker er som individer. Elevene kan også ha behov for variasjon. Dette kan også variere da yngre barn ofte har behov for rutiner i skolen samtidig som de fleste elever responderer bedre ved bruk av ulike læringsmetoder (Weare, 2002).

En av utfordringene var knyttet til lærerne sitt ønske om å inkludere foreldre og andre fritidsarenaer mer i måten de jobber på i dag. Dette øker også forutsetninger for å lykkes med det helsefremmende arbeidet i skolen (Plantin & Selstam, 2013). En av informantene påpekte også at lærerne ikke visste hvilke forventninger det var til elevene på ulike fritidsarenaer og at det var der den største utfordringen lå. Dette tyder på at informantene er opptatte av det støttende miljøet for elevene.

6.4 Avsluttende kommentar

I drøftingsdelen er det forsøkt å knytte data og teori sammen. Gjennom dette arbeidet har jeg blitt mer oppmerksom på at måtene det jobbes på i Smart oppvekst og med drømmeklassemetoden kan sees på som helsefremmende arbeid i skolen. Ifølge Grieg Viig et al. (2011) sin evaluering av helsefremmende skoler så mente lærere at de arbeidet med mål i skolen som var i likhet med mål innenfor helsefremmende skoleprogram. Det ble også en del av undervisningen som ikke krevde mer ressurser (Grieg Viig et al., 2011). Det virket som informantene til denne studien var svært bevisst på hvorfor de gjør det de gjør. Det at de har et fokus på at elevene skal ha det bra i skolen og samtidig styrke sine muligheter for en god fremtid kom tydelig frem hos lærere. Dette samsvarer godt med Smart oppvekst sin visjon og det kan tyde på at de jobber målrettet. Samtidig er den helhetlige tilnærmingen de har til arbeidet en vesentlig betydning for flere enn bare elevene. Dette samsvarer også med en helhetlig tilnærming som er viktig i helsefremmende arbeid. Det kom frem at det kreves et stadig fokus og jobbing med klassemiljøet. Dette kan tyde på at man trenger stadig motiverte lærere til å jobbe med Smart oppvekst. Det at lærere nå virker veldig motiverte kan også endre seg. Det at Smart oppvekst er i stadig utvikling kan bidra til å opprettholde motivasjonen.

7.0 Avslutning

I dette kapitlet blir det reflektert over hovedfunnene knyttet til studien. Før oppstart av forskningen hadde teori blitt lest for å kunne lage en aktuell problemstilling. Det viste seg likevel ved bruk av en ganske åpen tilnærming at flere nye perspektiver kom frem av informantene. Problemstilling ble derfor noe endret underveis. Dette gav noe merarbeid og førte til usikkerhet rundt oppgavens vinkling. Samtidig var det spennende å la informantene være delaktige i å bestemme hva som ble diskutert under fokusgruppeintervjuene. I denne oppgaven er det forsøkt å få frem lærerne sitt perspektiv i måten de jobber på. Informantene viste et stort engasjement for arbeidet de får til med Smart oppvekst.

7.1 Oppsummering

Et overaskende perspektiv var at lærere snakket så mye om det anerkjennende miljøet i skolen som en helhet. Anerkjennelse kan være med på å påvirke klassemiljøet, skolemiljøet, samarbeid med foreldre og også arbeidsmiljøet til lærere i skolen. Dette kan tyde på at det å vise anerkjennelse eller å anerkjent har betydning for både elevene og lærerne sin helse. Dette kom tydelig frem i empirien og ble trukket frem i positiv forstand av informantene. Det anerkjennende synet på andre mennesker kan være av betydning i det helsefremmende arbeidet der empowerment står sentralt. Samtidig kan arbeidet som gjøres i Smart oppvekst sees i et større perspektiv som kan gjenkjennes i målene for helsefremmende skoler. Det vil si å engasjere seg i helse og utdanning der lærere, elever, foreldre og lokalmiljøet gjør en innsats for å påvirke helsen (WHO, 1998). Samtidig har helsefremmende skoler et mål om å integrere helsefremmende arbeid i alt som foregår i skolen, introdusere program og praksis som styrker helsen i hele skolehverdagens rutiner, bedre arbeidsmiljø, bidra til bedre relasjoner innen skolen og lokalmiljøet (Scriven & Hodgins, 2012).

Flere av målene for helsefremmende skoler er blitt belyst i denne studien gjennom bruk av Smart oppvekst. Kommunen har valgt en helhetlig tilnærming i måten de inkluderer hele oppvekstsektoren på og det er også en forutsetning for å fremme helse i skolen. Det at man ser ressurser hos andre mennesker kan være en forutsetning for å fremme medvirkning hos elevene. Dette fokuset vil mulig føre til at lærerne ser elevenes ressurser og videre fremmer

elevmedvirkning i skolen. De positive erfaringer knyttet til drømmeklassemetoden og elevenes medvirkning i arbeidet med klassemiljøet skapte et eierforhold til det. Dette kan tyde på at man tar mer ansvar når man blir involvert. Dette er det man ønsker med empowerment i helsefremmende arbeid der man tar et ansvar for egen helse, men også settes i stand til å kunne ta de rette valgene.

Lærerne hadde en opplevelse av at elevene tok vare på hverandre i klassene og at de hadde gode relasjoner seg imellom. Lærerne gav uttrykk for at det var et godt felleskap i klassene. Tryggheten i klassemiljøet kom tydelig frem gjennom empirien. Lærerne ble spurt om negative erfaringer med metoden, men det virket noe vanskelig å svare på. Likevel ble det pekt på noen utfordringer under fokusgruppeintervjuene. Utfordringene ble ikke knyttet direkte til metodene annet enn at drømmeklassemetoden kunne være vanskelig i oppstarten. Istedenfor omhandlet det å holde et positivt fokus, de ulike nivåene på lærerne, en større inkludering av de rundt skolen og ensformig lærerkurs. Det kom derimot frem at det var enklere å ha gode relasjoner til elevene når en hadde størst fokus på det som var positivt.

7.2 Lærerperspektivet

I denne studien var hensikten å få frem lærere sine erfaringer rundt arbeidet med Smart oppvekst og drømmeklassemetoden. Jeg så dette som interessant fordi det er de som jobber tettest med elevene. Mulighetene for at de hadde reflektert over hvordan måten de jobber på har hatt innvirkning på elevene var også til stede. Valget om bare å undersøke lærerperspektivet har også begrenset muligheten for å høre hva elevene selv mener om klassemiljøet. Likedan om hvordan elevene selv opplever medvirkning i klassen og elevenes oppfatning generelt om Smart oppvekst. En slik studie ville kanskje ført til annen data som også kunne vært interessant for denne oppgaven. Samtidig har denne studien gitt kunnskap om en mer helhetlig tilnærming som ikke elevene nødvendigvis kunne tilført på samme måte. Lærerne fikk frem nye vinklinger som påvirkningen av arbeidsmiljøet og den positive foreldrekontakten i måten de jobber på. Dette har vært av betydning for studien der måten lærerne belyste påvirkninger i skolen som helhet kan knyttes til settingstilnærmingen som er sentral i helsefremmende arbeid. Tilnærmingen gir muligheter til å påvirke helsen på flere områder og jeg lærte mye av erfaringene til lærerne. Samtidig er det sentralt å huske på at dette er ett perspektiv. Elever, foreldre og lokalmiljøet kan ha

andre oppfatninger om arbeidet som blir gjort i Smart oppvekst. At lærerne ønsket å inkludere foreldre og andre fritidsarenaer mer i dette arbeidet gav et inntrykk av at dette var noe de selv hadde stor tro på. Dette gav også mer troverdighet til den positive måten de fremstilte Smart oppvekst på.

7.3 Nærhet og distanse til forskningsfeltet

At jeg i utgangspunktet har et foreldreperspektiv gir meg en form for nærhet til forskningsfeltet samtidig som drømmeklassemetoden var ny for meg i oppstart av denne studien. Som foreldre til barn som er en del av Smart oppvekst kan en stadig større inkludering av foreldre merkes.

Ved at jeg ikke har praktisk erfaring som lærer om måten de jobber på i skolene skaper en distanse til forskningsfeltet. Dette kan ha ført til at jeg har unnlatt å få frem interessante eller viktige perspektiver. Det kan også ha påvirket fokusgruppeintervjuene annerledes dersom jeg hadde vært lærer fordi det da er en mulighet for at det ville oppstått en annen type kontakt.

Dette har vært en interessant opplevelse for meg personlig og det har bidratt til mye læring. Ved å sette meg inn i ny litteratur og å holde fokusgruppeintervjuer har jeg fått ny kunnskap rundt skolen som setting. Alt i alt har det preget denne studien med min uerfarenhet til forskningsfeltet, men gitt meg mer innsikt i en ny helsefremmende setting som skolen er.

7.4 Oppgavens overføringsverdi

Denne studien kan som andre studier ikke vise til direkte overføring til andre settinger da andre forskere aldri hadde fått samme data som det jeg har fått. Måten analysen tolkes på vil alltid være preget av den som gjør det. Som kvalitativ forsker kan man finne noen svar, men aldri svaret (Nilssen, 2012).

Noe av det interessante fra denne studien er innsatsen som er gjort for å implementere Smart oppvekst i skolen som helhet. Dette handler ikke kun om de ulike verktøyene eller metodene som brukes i Smart oppvekst. Det handler kanskje mest om grunnholdninger der

anerkjennelse og aktiv deltakelse er sentralt. Drømmeklassemetoden er ikke det viktigste i å overføre det som denne skolen har gjort. Samtidig kan det også fungere som et verktøy for lærere på andre skoler. Mange av grunnholdningene i Smart oppvekst kan virke positivt for påvirkningen av elevenes helse. Denne påvirkningen kan være aktuell på flere andre skoler også. Samtidig vil måten man går inn for et slikt prosjekt og tenkemåte alltid være forskjellig fra sammensetning av mennesker i de ulike settingene.

Det kom frem fra informantene at alt de gjorde måtte de trene på ofte og at man må ha det i fokus hele tiden. Dersom andre skoler skulle ha innført Smart oppvekst ville et stort engasjement behøves for å få det integrert slik som det er i skolen studien er foretatt.

Dette en kvalitativ studie som av den grunn ikke får frem erfaringer fra det store flertallet av lærere som bruker Smart oppvekst i skolen. Erfaringer vil også være individuelle og kan derfor ikke overføres direkte i den store sammenhengen. Det at alle informantene hadde positive erfaringer med Smart oppvekst betyr sannsynligvis at andre lærere også har det. Det kan derimot ha med flere forhold innenfor denne skolen som ikke er undersøkt nærmere. Dette kan ha gitt flere positive utslag enn det ville gjort i andre skoler.

7.5 Videre forskning

I forhold til videre forskning på temaet er det behov for både mer kvalitativ og kvantitativ forskning. Gjennom en feltstudie ville jeg fått et annet innblikk i hvordan de jobber med Smart oppvekst i skolen. Det hadde vært interessant å undersøke hvordan lærere mener de jobber og hvordan det oppleves som utenforstående. Samtidig ville det vært interessant å sett i et langsiktig perspektiv hvordan måten de jobber på nå kan ha påvirkning på elevene lengere ut i utdanningsløpet.

Å se på de ulike måtene de bruker Smart oppvekst på i de forskjellige skolene kunne også vært nyttig kunnskap. Ved å bruke evaluering som metode i et større forskningsprosjekt kunne man fått et bedre bilde av hvordan lærere og elever opplever Smart oppvekst sin påvirkning i skolen.

Et annet perspektiv som jeg har vært inne på i planlegging av denne studien var foreldreperspektivet. Foreldres erfaringer knyttet til Smart oppvekst eller hvordan foreldre

mener de kunne blitt inkludert mer på hadde vært nyttig og interessant å forsket på. Det hadde også vært en mulighet å sett på hvordan de i kommunen har fått til en helhetlig tilnærming ved å inkludere hele oppvekstsektoren i Smart oppvekst.

Litteraturliste

- Aanderaa, B. (2003). La barn og unges øyne stråle. I H. A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasland Våge, G., & Bugge-Hansen, V. (2012). *smART oppvekst - Identifisere barns styrker gjennom sosiale historier*. Re kommune: Re kommune.
- Aasland Våge, G., & Bugge-Hansen, V. (2013). *smART oppvekst 2*. Re kommune: Re kommune.
- Aasland Våge, G., & Bugge-Hansen, V. (2014). *SmART oppvekst 3- Hva vil kunne skje om alle barn lærer seg ferdigheten i å se alt som er bra hos seg selv og andre?* . Re kommune: Re kommune.
- Amendola, M., & Oliver, R. (2010). Aggression Replacement Training Stands the Test of Time. [Article]. *Reclaiming Children & Youth*, 19(2), 47-50.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London: The SAGE qualitative reasearch kit.
- Berg, N. B. J. (2007). *Elev og menneske-Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bushe, G. R., & Kassam, A. F. (2005). When Is Appreciative Inquiry Transformational?: A Meta-Case Analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(2), 161-181. doi: 10.1177/0021886304270337
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research 3e*. California: SAGE Publications.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (B. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekornes, S., Hauge, T. E., & Lund, I. (2012). Teachers as mental health promoters: a study of teachers' understanding of the concept of mental health. *International Journal of Mental Health Promotion*, 14(5), 289-310. doi: 10.1080/14623730.2013.798534
- Engelstad, F., Grenness, Carl Erik, Kalleberg, Ragnvald, Malnes, Raino. (2005). *Introduksjon til samfunnsfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Everett, E. L., & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven-Hvordan begynne og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Farner, A. (2013). *Verksted som verktøy- Å planlegge og lede workshops*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Folkehelseloven. Lov om folkehelsearbeid. (2011).
- Glick, B., & Goldstein, A. P. (1987). Aggression Replacement Training. *Journal of Counseling & Development*, 65(7), 356-356.
- Grieg Viig, N., Fosse, E., Samdal, O., & Wold, B. (2011). Leading and supporting the implementation of the Norwegian Network og Health Promoting in Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 671-684.
- Gundersen, K., & Svartdal, F. (2006). Aggression Replacement Training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. [Article]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 63-81. doi: 10.1080/00313830500372059
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Fredriksberg: Forlaget samfunslitteratur.
- Hanson, A. (2004). *Hälsopromotion i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2012). Skulen som sosialiseringsagent. I Ø. Kveller (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 217-247). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hauger, B., Bugge-Hansen, V., & Paulsen, E. S. (2016). SmART upbringing- a magical development project in Re county. *How to create an enviroment of child development that gives all children and youth wings?*, (18.03.2016). Hentet fra www.smartoppvekst.no
- Hauger, B., & Karlsen, A. (2008). Minnefangerprosjektet: Tidlig intervensjon for å stoppe problemutvikling i en tredjeklasse. I B. Hauger (Red.), *Det gode elevmøtet. Skolen som arena for tidlig intervensjon og positivt forebyggende arbeid: Teori, praktiske eksempler og rehabilitering*. Tønsberg: Hentet fra: http://forebygging.no/Global/20_det_gode_elevmotet.pdf.
- Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. Nesbru: Vett og viten.
- Jacobsen, D. I. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- John-Akinola, Y. O., & Nic-Gabhainn, S. (2014). Children's participation in school: a cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*, 14(1). doi: 10.1186/1471-2458-14-964
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2012). Sosialiseringsbegreper. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 13-53). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langeveld, J. H., Gundersen, K. K., & Svartdal, F. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. [Article]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 381-399. doi: 10.1080/00313831.2011.594614
- Mæland, J. G. (2010). *Forebyggende helsearbeid- Folkehelsearbeid i teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (2011).
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier- Den skrivende forskeren*. Oslo.: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør- Fokus på elevens læring og handling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. (2003).
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, Mestrer ikke - Jakten på det normale barnet*. AIT Otta AS: RES Publica.
- Plantin, I., & Selstam, V. D. (2013). Skolan-en hälsofrämjande arena. I A.-C. Bramhagen & A. Carlsson (Red.), *Hälsofrämjande arbete för barn och ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.
- Samdal, O. (2009). Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen. I K.-I. Klepp & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Scriven, A., & Hodgins, M. (2012). *Health promotion settings: principles and practice*. London: SAGE.
- Simovska, V. (2007). The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: the participants' voices. *Health Education Research* 22(6), 864-878 815p.
- Sletteland, N., & Donovan, R. M. (2014). *Helsefremmende lokalsamfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tones, K., & Green, J. (2010). *Health promotion: planning and strategies* (2nd ed. utg.). Los Angeles: Sage.

- Torp, S. (2013). Hva er helsefremmende arbeidsplasser- og hvordan skapes det? *Sosial medisinsk tidsskrift* 06/ 2013.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Psykisk helse i skolen*. www.udir.no.
- Weare, K. (2002). The contribution of education to health promotion. I R. Bunton & G. Macdonald (Red.), *Health promotion- Disciplines, diversity and developments* (2. utg., B. 2, s. 102-125). London and New York: Routledge.
- Wennberg, B., & Norberg, S. (2005). *Klasseromsledelse-En bok om relasjoner, makt og følelser*. Stockholm: Egmont.
- WHO. (1986). *Ottawa-charteret*. Hentet 18.09.2014. Fra: www.who.int.
- WHO. (1998). *Health promotion glossary*. Hentet 05.03.2015., fra www.who.int
- Willoughby, G., & Tosey, P. (2007). Imagine 'Meadfield': Appreciative Inquiry as a Process for Leading School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), 499-520. doi: 10.1177/1741143207081059
- Østlie Theiste, M. (2014). *Erfare, mestre, lære og utvikle*. Høgskolen i Buskerud og Vestfold (Masteroppgave).

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



NSD – Helseforskning og
helseforskning
Helseforskning
Helseforskning
Helseforskning
Helseforskning
Helseforskning
Helseforskning

Grete Eide Rønningen
Institutt for helsefremmende arbeid Høgskolen i Buskerud og Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Vår dato: 29.01.2016

Vår ref: 46451 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46451	<i>Hvilke erfaringer har lærere rundt arbeidet med klassemiljøet igjennom smart oppvekst metoden drømmeklassen i barneskolen?</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Grete Eide Rønningen
Student	Pia Kathrine Skorge Romtveit

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, 20.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

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

Beskrivelse av NSD's rutiner

NSD – Helseforskning og helseforskning
NSD – Helseforskning og helseforskning
NSD – Helseforskning og helseforskning
NSD – Helseforskning og helseforskning
NSD – Helseforskning og helseforskning
NSD – Helseforskning og helseforskning
NSD – Helseforskning og helseforskning
NSD – Helseforskning og helseforskning

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46451

Personvernombudet tar høyde for at det er sannsynlig at det behandles personopplysninger i prosjektet.

FØRSTEGANGSKONTAKT

Personvernombudet anbefaler at informantene selv tar kontakt med forsker, på eget initiativ.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er hovedsakelig godt utformet. Vi forutsetter likevel at følgende endres:

"Prosjektet vil også bli innmeldt til NSD, der personvernombudet godkjenner prosjektet før oppstart." endres til
"Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS."

Vi anbefaler at du også beskriver hva som skjer med personopplysningene dersom deltakeren trekker sitt samtykke.

INTERVJUGUIDE

Personvernombudet finner at intervjuguiden er godt utformet med hensyn til at lærerne skal uttale seg om sin undervisnings på en måte som ivaretar taushetsplikten deres om enkeltelever. Vi anbefaler at masterstudenten rutinemessig minner lærerne om deres taushetsplikt.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc eller andre mobile lagringsenheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PUBLISERING AV PERSONOPPLYSNINGER

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres, noe samtykkeskjemaet også legger opp mulighet til. Du avtaler med med informanten at du skal hente inn eksplisitt samtykke til identifisering av informanten i publikasjonen. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 20.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

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

Vedlegg 2

Intervjuguide

Innledende spørsmål

1. Kan dere fortelle litt om dere selv i tilknytning til skolen?
2. Kan dere kort fortelle hva smart oppvekst handler om?
3. Kan dere fortelle om samarbeidet dere mellom?
 - Hvordan jobber dere i team?
4. Hvor lang erfaring har dere med arbeidet med smart oppvekst?

Drømmeklasse metoden sin betydning for klassemiljøet:

5. Hvordan foregår arbeidet med klassemiljøet igjennom drømmeklassen, kort fortalt?
 - Er det kun denne metoden som brukes i forbindelse med klassemiljøet, eller andre også?
6. Hvor mye av undervisningen brukes til arbeidet med drømmeklassen metoden?
 - brukes det ellers mye bevisst?
7. Hvordan oppleves klassemiljøet i klassen dere jobber med?
 - Tror dere arbeidet med drømmeklassen bidrar til et godt klassemiljø?
 - Tror dere det kan ha betydning for elevenes trivsel?
 - i så fall på hvilken måte har dere erfart dette?
8. Hva vil dere si det er det mest positive med å jobbe med drømmeklassen?

Elevenes engasjement i drømmeklassen:

9. Hvordan opplever dere elevene i bruk av drømmeklasse metoden?
 - Får alle muligheter til å medvirke?
 - blir alle like mye inkludert?
10. Opplever dere at elevene er opptatt av hverandre og hvordan de andre har det?
 - I så fall hvordan vises dette?

Positive eller negative erfaringer:

11. Er det noe som kunne fungert bedre i forhold til det som gjøres i dag?
12. Hva mener dere er det mest positive som er oppnådd ved bruk av drømmeklasse metoden?

Avsluttende spørsmål

13. Er det andre ting dere ønsker å ta opp i forhold til Smart oppvekst og drømmeklasse metoden?

Takk for at dere tok dere tid til å delta!

Vedlegg 3

Samtykkeskjema for lærere

Bakgrunn for studien:

Jeg er for tiden student på Høgskolen i Buskerud og Vestfold, og tar studiet master i helsefremmende arbeid. Selv er jeg sykepleier men ønsker å ha fokus på skolen og arbeidet dere gjør i forhold til smart oppvekst. Jeg har valgt å fokusere på dere lærere, og deres erfaringer knyttet til dette arbeidet, med fokus på Drømmeklasse metoden. Min problemstilling er «Hvilke erfaringer har lærere rundt arbeidet med klassemiljøet igjennom smart oppvekst metoden Drømmeklassen i barneskolen?». Ønsker et spesielt fokus på klassemiljøet, men også noe generelt om de relasjonelle forholdene i skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For dere lærere innebærer det å delta på et fokusgruppe intervju (gruppe intervju), og dele erfaringer knyttet til smart oppvekst. Jeg har valgt fokusgrupper mye på grunn av at jeg tenker dette kan få frem erfaringer i plenum, og mulige ulike synspunkter. Det er selvfølgelig opp til dere hva dere ønsker å dele av informasjon, og jeg kommer ikke til å spørre om sensitive opplysninger.

Hva skjer med opplysninger om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg kommer ikke til å bruke navn eller personlige opplysninger i oppgaven. Jeg vil også på best mulig måte forsøke å gjøre dere ugjenkjenkelige i oppgaven. Dersom jeg ønsker å bruke sitat som kan gjøre dere gjenkjenkelige, vil jeg be om tillatelse til dette først. Jeg ønsker å ta opp intervjuet på båndopptaker, men vil slette dette etter godkjent masteroppgave sommeren 2016. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta og dere kan når som helst trekke deres samtykke til deltakelse i dette prosjektet. Dersom dere trekker tilbake samtykke, vil personopplysningene bli slettet raskest mulig.

Ta kontakt hvis det er noe dere lurer på. Til Pia Skorge Romtveit tlf: 92624312, eller på mail piaromtveit@gmail.com. Evt. Veileder Grete Rønningen på mail ger@hbv.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har lest informasjonen og ønsker frivillig å delta i studien

(Prosjektdeltaker underskrift, dato)

Vedlegg 4

Utdrag fra analysen (vises kun kategorier som ikke er blitt vist i oppgaven).

Utdrag av analyse i kategorien drømmeklassen

Naturlig meningsenhet	Meningsfortetning	Koder	Kategorier
vi jobber med for eksempel frukt da, der den har en verdi da.. Eller nå har vi dyr da.. For de var så lei av alle fruktene så nå har vi hatt dyr istedenfor da.. For variasjonen.. Men vi har det timeplanfesta.. så vi har det en gang i uka.. mmm.. En halv time. Tre kvarter. Og noen ganger en time. Det spørs litt hva behovet er hos dem..	Arbeidet med drømmeklassen er timeplanfestet en gang i uken etter behovet.	Timeplan festet arbeid med klassemiljøet	Drømmeklassen
. I forhold til det veikartet og sånn så, vi har jo jobbet med det før også og sånn så da, så bruker man det når man lager frukten egentlig, for det er å lage et fellesmål for klassen egentlig så lager man rett og slett et ja.. hva er det som kan hindre deg i å nå målet også.. hva man kan gjøre for å oppnå det.. øhh.. når man har satt fast det så er det det veien til målet da.. Eller veikartet da.. For så vidt..	Lager felles mål for klassen. Diskuterer hindringer og hvordan man kan oppnå målet for klassemiljøet. Veikartet er veien til målet.	Lager felles mål for klassemiljøet. Diskuterer hindringer og hvordan oppnå.	Drømmeklassen
Veikartet er liksom litt den stammen.. Den som symboliserer stammen liksom.. opp til krona, hvor fruktene henger. Du.. Du skal jo opp til krona. Det er jo det som er veien frem..	Veikartet signaliserer veien opp til kronen, til målet.	Klassemiljøet og veien til målet.	Drømmeklassen

Utdrag av analysen i kategorien av implementering

Naturlig meningsenhet	Meningsfortetning	Koder	Kategorier
Vi hadde jo aldri i verden klart å få til det med ungane på skolen, hvis det ikke hadde vært så innarbeidet hos oss, så vi har jo brukt mye tid i personalet på å bli trygge på smart, AI, ART (mmmm))	Viktig å innarbeide metodene i personalet for at det skal fungere hos elevene. Har brukt mye tid på implementering.	Læreres tidsbruk på innarbeidelse skaper bedre resultater hos elevene.	Implementering
Vi timeplaner fester ikke smarten mandag i sjette økt og tirsdag i andre økt.. det gjorde vi i starten for å få det litt i sånn i starten, for å få det litt under huden på elevene.. men nå er det føler at det er smart i om ikke alt vi gjør langt ut i fingertuppene, så er det.. det	Vi timeplanfester ikke smarten. Smart gjennomsyrrer litt i hverdagen i det vi gjør.	Smart i det meste som gjøres i skolen	Implementering

gjennomsyrrer litt sånn veldig i hverdagen vår da føler jeg..			
---	--	--	--

Utdrag av analysen i kategorien av positiv psykologi

Naturlig meningsenhet	Meningsfortetning	Koder	Kategorier
Det er jo veldig viktig med den ordlyden da, at det er positivt da. At vi har da istedenfor å si at det ikke er lov å slå hverandre så kan vi si at hold armer og ben for deg selv i garderoben, og det er mye hyggeligere måte å minne de på det på også for da ja, da blir det et mer positivt fokus	Positiv ordlyd er viktig. Veileder på hva som skal gjøres istedenfor å si «ikke». Positivt fokus.	Positivt fokus	Positiv psykologi
Vi har jo det gjennomsyra i hver tanke gang vi har. (ja..mmm..) Og det jo sånn som vi faktisk snakket om på teammøte i går at nå føler jeg at nå har jeg litt negativt syn på den og den, nå må dere hjelpe meg, fortell om styrkene hans..ikke sant.. også gjør vi det også går vi tilbake til klassen også åhh... Nå ser jeg på den ungen med et nytt blikk da.Det er jo en gjennomsyrende tankegang. (hmmm).	Gjennomsyrrer tankegangen. Hjelper hverandre hvis man får et negativt syn på en elev, minner om styrker og fører til et nytt blikk.	Positivitet i skolehverdagen. Lærere hjelper hverandre	Positiv psykologi

Utdrag av analysen i kategorien relasjoner

Naturlig meningsenhet	Meningsfortetning	Koder	Kategorier
At man tillater å være enige i å være uenige..(mmm) og det er det rom for i klassen..	Rom for å være enige i og være uenige	Elevene respekterer hverandre	Relasjoner
Hvordan oppleves klassemiljøet i den klassen dere har nå da? 6.trygt, syns jeg..at de er trygge på hverandre	Elevene er trygge på hverandre	Trygghet	Relasjoner
jeg bruker mye tid på konflikthåndtering..eller mindre på negativ adferd eller ikke ønsket adferd enn tidligere.. og da at du ser de store klikkdannelsene som fort kan bli da i litt store klasser.. for det er jo 25 elever..at de er mindre klikkete..hvis du skjønner hva jeg mener?mmmmmm	Brukes mindre tid på negativ adferd, og det er mindre klikkdannelser	Mindre negativ adferd og mindre små grupper	Relasjoner

Utdrag av analysen i kategorien utfordringer

Naturlig meningsenhet	Meningsfortetning	Koder	Kategorier
Jeg tenker at utfordringer er jo i forhold til personal, det er jo nye innom.. ikke sant.. nå har jo vi jobbet med det her i mange år.. øh.. det er klart at når det komme nye inn nå så er jo ikke de der hvor vi er.. og sånn i personalgruppa generelt.. noen er jo..ehh.. mer på enn andre.. at de ulikt det også.. tenker jeg i allefall..	At ikke alle har jobbet med smart i like mange år og at nye kollegaer ikke er på samme nivå kan være en utfordring. Noen bruker smart mer enn andre.	Ulikt nivå på lærere i bruken av smart oppvekst	Utfordringer
dette er noe Re kommune har gått for og da må man kanskje ansvarliggjøre det for alle. At alle faktisk tar dette her og bruker.. og uansett hvilken metode de bruker, så må de i alle fall kunne si at «ja, men jeg jobber med smart på denne måten».. øhh.. for det er faktisk bestemt i re kommune at alle skal bruke.. At alle får et eierforhold..	Alle må ansvarlig gjøres for å ta i bruk smart i Re kommune. Viktig at alle får et eierforhold.	Lærere ansvarlig for å bruke smart oppvekst. Eierforhold.	Utfordringer