

Carine Lie

“Noen voksne som sier at hvis vi hadde hatt det programmet da jeg var liten, så hadde livet mitt vært helt annerledes, mye bedre.”

En studie om hvordan lærere opplever å jobbe med programmet

“Zippys venner” og deres erfaringer med det.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Forord

Denne avhandlingen markerer slutten på min mastergrad i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høyskolen og NTNU. Da jeg skulle finne tema for min masteroppgave var jeg innom veldig mange ulike temaer i startfasen og opplevde at det er mye jeg kunne tenkt meg å skrive om. Barns psykiske helse er noe jeg har vært opptatt av over flere år og den interessen har blitt større gjennom mitt frivillige engasjement i organisasjonen Voksne for Barn. Ved å ha vært på flere kurs i regi av denne organisasjonen stiftet jeg også bekjentskap med programmet “Zippys venner”. Jeg undret meg over hvordan det arbeides med barns psykiske helse gjennom et program. Etter å ha satt meg nærmere inn i programmet, fanget det for alvor min interesse. Jeg hadde også et inntrykk av at det var et program som ikke var så godt kjent, selv om mange skoler på landsbasis benytter seg av det. Derfor økte min nysgjerrighet på å finne ut mer om programmets mål og konkrete arbeid med barns psykiske helse. Jeg syns også det var spennende at programmet bygde på en bestemt teori. Det finnes flere studier som kan vise til hvilken effekt programmet har på både elever og lærere. Jeg savnet derimot informasjon om hvordan det faktisk oppleves for hovedpersonene selv å jobbe med dette programmet. Av den grunn valgte jeg og intervjuet lærere, for å finne ut mer om hvilke erfaringer og opplevelser de kunne fortelle om med hensyn til “Zippys venner”.

Jeg ser tilbake på et lærerikt og spennende semester. Samtidig har det også bydd på mange utfordringer og frustrasjoner. Når jeg nå kan se på et ferdig produkt, mener jeg bestemt at utfordringene og frustrasjonene også har hjulpet meg fremover i denne prosessen. Jeg ser også tilbake med en følelse av å ha vært heldig over å ha fått denne muligheten til å lære så mye både om meg selv, av teorien jeg har lest, men ikke minst av informantene mine. Med det vil jeg benytte anledningen til å rette en stor takk til informantene i dette prosjektet. “Line”, “Ingeborg”, “Merete” og “Sissel” var med å gjøre denne studien mulig. Jeg vil også få takke min veileder Hansjörg Hohr. Jeg er takknemlig for de konstruktive og nyttige tilbakemeldinger jeg har fått gjennom dette arbeidet. Mine kjære foreldre vil jeg takke for alle oppmuntrende ord og støtte i de tunge stundene. Tusen takk til mine fantastiske medstudenter. Dere har gitt meg mange gode råd og hjelp jeg aldri kunne vært foruten, i tillegg til korrekturlesing. Sammen har dere alle hjulpet meg med å holde motivasjonen oppe. Takk!

Trondheim, juni 2011

Carine Lie

Sammendrag

I denne kvalitative studien har jeg undersøkt hvordan lærere opplever å jobbe med programmet “Zippys venner”. Hensikten med prosjektet var å få frem deres personlige erfaringer. Studien er basert på empirisk materiale hvor datainnsamlingen foregikk ved kvalitative forskningsintervjuer av 4 lærere i barneskolen. På bakgrunn av det var forskningsspørsmålet følgende: “Hvordan opplever 4 lærere i barneskolen å jobbe med “Zippys venner”, og hva er deres erfaringer med programmet?”

I sammenheng med studiens hovedfunn ønsket jeg å belyse lærernes opplevelser og erfaring ut i fra følgende kategorier: 1) Mestringens betydning, 2) Læreren som modell, 3) Fortellingene om “Zippy”. Den første kategorien viser til lærenes tanker omkring mestring. Viktigheten av generell mestring i hverdagen ble trukket frem hvor sosial kompetanse ble fremhevet som et sentralt element. Resultatene viste også at det å tilrettelegge for barns mestring kan være en utfordring. Den andre kategorien beskriver pedagogisk tilrettelegging med fokus på læreren som modell. Det kommer frem gjennom modell-læringen at læreren spiller en viktig rolle for barns mestring. Den tredje kategorien fokuserer på pedagogisk tilrettelegging gjennom de 6 fortellingene som “Zippys venner “ bygger på. De 6 fortellingene sett under ett, kommer det frem i resultatene at lærerne har mange positive erfaringer med den måten å gi barn et innblikk i ulike følelser og utfordrende situasjoner i livet. Noen av fortellingene trekkes frem som ekstra nyttig for barna og lett å overføre til egen livssituasjon, men det refereres til at modulen om kommunikasjon kan forstås som vanskelig for små barn.

Resultatene ble blant annet diskutert i lys av Lazarus og Folkmans prosessperspektiv på mestring, Banduras sosialkognitive teori med vekt på modell-læring og Bruners narrativitetsteori med fokus på hvordan fortellinger er en del av vår virkelighet. I avslutningen gis det et innblikk denne studiens funn, hvor jeg ut i fra mine medforskeres uttalelser oppsummert fikk inntrykk av at “Zippys venner” er et positivt bidrag til barnas hverdag og kan være med å gi barn innsikt i sosiale og emosjonelle utfordringer de kan støte på. Videre viser jeg til ut ifra modell-læringen hvordan fortellingene kan forstås som en måte å gi barn økt kunnskap om følelsesmessige og relasjonelle sider ved virkeligheten. Deretter referer jeg til at narrativitetsteorien kan gi barn et bidrag for å være i stand til å strukturere og bli bevisst de erfaringer de gjør seg.

Innhold

KAPITTEL 1	6
1.0 Innledning	6
1.1. Tidligere forskning på “Zippys venner”	7
Bruk av programmet	7
Effektstudier.....	7
Opplevelsesstudier.....	8
1.2 Disposisjon av studien.....	9
KAPITTEL 2	10
2.0 Teori	10
2.1 Mestring	10
2.2 Prosessuelt perspektiv på mestring	10
2.3 Mestring – en sammensatt funksjon	11
Problemfokusert mestring	12
Følelsesfokusert mestring	12
Fleksibilitet	12
2.4. Mestringsressursenes betydning	13
Helse og energi.....	13
Positivt selvbilde	13
Sosiale ferdigheter	14
Problemløsningsferdigheter	14
Sosial støtte.....	14
Materielle ressurser	14
2.5 Pedagogiske perspektiver på mestring.....	15
2.5.1 Forventninger til egen mestring.....	15
2.5.2 Komponentenes samspill	16
2.5.3 Modell-læring.....	17
2.5.4 Fortellinger - en del av vår verden.....	18
2.5.5 Narrativitetens funksjon	18
2.5.6 Universelle sider ved den narrative virkeligheten	19
2.5.7 Barn og narrativitet.....	21
Sosial kompetanse	21
Emosjonell kompetanse.....	22
KAPITTEL 3	24

3.0 Metode.....	24
3.1 Kvalitativ forskning.....	24
3.2 Fenomenologi	25
3.3 Forskerrollen i kvalitative studier.....	25
3.4 Kvalitet i studien.....	26
3.5 Etske betraktninger	28
3.6 Min gjennomføring av forskningsprosessen	29
Valg av informanter	29
Presentasjon av skolene og informantene	30
Presentasjon av fortellingene	31
Utarbeiding av intervjuguide	33
Datainnsamling	33
Analyse og kategoriutvikling	35
KAPITTEL 4.....	37
4.0 Resultat og drøfting.....	37
4.1 Mestringens betydning	37
4.1.1 Sosial kompetanse	39
4.1.2 Utfordringer ved at elevene skal føle mestring	41
4.2 Pedagogisk tilrettelegging.....	43
4.3 Modell-læring og “Zippys venner”.....	43
4.3.1 Oppmerksomhet	44
4.3.2 Informasjon må lagres	45
4.3.3 Motivasjon	45
4.3.4 Potensial.....	46
4.3.5 Sammenfatning av modell-læringsteorien	47
4.4 Fortellingene i “Zippys venner”	48
4.4.1 Følelser	49
4.4.2 Kommunikasjon.....	51
4.4.3 Venner og uvenner.....	52
4.4.4 Å takle konflikter	53
4.4.5 Å takle forandring og tap	54
4.4.6 Vi mestrer det sammen.....	56
4.4.7 Fortellingene om “Zippys venner” i et narrativt perspektiv	57
KAPITTEL 5.....	59

5.0 Avslutning.....	59
5.1. Kritikk av studien.....	61
Referanseliste.....	63
Vedlegg.....	68

KAPITTEL 1

1.0 Innledning

I mange år har det vært snakket om folks fysiske helse og viktigheten av å ta vare på den. Det er svært sentralt og bry seg om fysisk helse, men det har også i de siste årene blitt mer åpenhet om det å snakke om psykisk helse. Dette henger nøye sammen, men den psykiske helsen er fortsatt svært tabubelagt i mange miljøer. For mange begynner problemene i ung alder. Sekretariatet for psykisk helse i skolen (1999-2008) skriver at flesteparten av norske barn og unge har en god psykisk helse. Samtidig er det også en utbredt kunnskap at mange sliter med psykososiale problemer. Folkehelseinstituttet (2009) viser til at mellom 15- 20 % av barn og unge i Norge sliter på grunn av psykiske problemer. Barn i skolealder tilbringer mye av hverdagen i skolen og lærere kan for mange være en viktig tilknytningsperson i barnets liv. Relasjonen mellom lærer og elev spiller i følge Nordahl (2010) en avgjørende rolle for elevens vekst og utvikling. I den sammenheng ser jeg på lærere som en sentral gruppe for å kunne arbeide med barns psykiske helse og gjøre de i stand til å mestre livet og dets utfordringer. I dag finnes det mange forebyggende programmer innenfor ulike problematikker og “Zippys venner” er et av disse.

“Zippys venner” blir brukt på 430 skoler i Norge blant barn i 1. klasse. Barna blir kjent med “Zippy” og hans venner gjennom modulene følelser, kommunikasjon, vennskap, å takle konflikter, endring og tap og mestring. Barna skal selv komme med forslag til løsninger på problemer som de ulike fortellingene tar opp. Gjennom det stimulerer “Zippys venner” til samspill og dialog og barna tar del i hverandres opplevelser og erfaringer (Sekretariatet for Psykisk helse i skolen, 1999-2008). “Zippys venner” kan være et mulig redskap for at lærere skal ha noe å støtte seg til i arbeidet med å gi barn et godt grunnlag for en god psykisk helse. I forhold til “Zippys venner” og forebygging av psykiske problemer står det i Swinden (2009a) at barns evne til å takle vanskeligheter og stresspregede situasjoner avhenger av hvordan de har det med seg selv, og med andre og hvor tilpasningsdyktige de er i forhold til omgivelsene rundt. I tråd med dette er betydningen av mestring helt avgjørende. “Zippys venner” vektlegger det å utvikle mestringsevne og kompetanse i forhold til sine personlige ressurser og kunne spørre om hjelp fra andre med den hensikt å tilpasse seg forskjellige omstendigheter (Swinden, 2009a). Ved å ha sett på viktigheten av å fokusere på psykisk helse og hva “Zippys venner” innebærer, synes jeg det vil være spennende å finne ut mer om følgende problemstilling:

“Hvordan opplever 4 lærere i barneskolen å jobbe med “Zippys venner”, og hva er deres erfaringer med programmet?”

Jeg anser denne studien som viktig fordi forskning på “Zippys venner” viser at barn utvikler bedre sosiale ferdigheter, samarbeid, selvhevdelse og empati. I tillegg vises det til at elever fikk færre atferdsproblemer og økt mestring (Mishara og Ystgaard, 2006). I lys av dette mener jeg at det er betydningsfullt å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer lærere har med bruk av dette programmet og om det kan være noen sammenheng mellom hvilke erfaringer lærere har og den effekten det refereres til at “Zippys venner” har. Videre syns jeg også det er interessant å se hvilke innsikter man kan få ved å studere lærernes opplevelser, og hvordan man kan forstå at programmet fungerer overfor barn.

1.1. Tidligere forskning på “Zippys venner”

Bruk av programmet

“Zippys venner” er et universelt program som brukes for førskole og førsteklassebarn. Programmets hovedfokus er at barn skal lære å takle motgang og negative hendelser i livet (Mishara og Ystgaard, 2006). Programmet består av 24 sesjoner, hvor en lærer gjennomfører en økt hver uke. I forkant har læreren vært på opplæring om bruken av “Zippys venner”, før vedkommende implementerer det i klassen. Videre er programmet basert på 6 illustrerte fortellinger som handler om en gruppe barn, deres familier, venner og pinnedyret “Zippy”. Gjennom de 6 fortellingene tar som nevnt programmet for seg temaene: følelser, kommunikasjon, vennskap, konfliktløsning, tap og forandring og mestring. Det er delt inn i økter hvor læreren har en manual med materialer laget for å aktivisere barna i barnevennlige aktiviteter. Hver økt har bestemte mål og inkluderer 2-3 aktiviteter. Programmet sier ingenting om hva barna burde gjøre eller hva som er rett og galt. Det oppfordrer barna til å undersøke og tenke selv. Viktigheten av å snakke med andre, lytte, gi og få hjelp vektlegges. Repetisjon brukes for å forsterke læringen av de viktigste elementene i hele programmet (Mishara og Ystgaard, 2006). Videre velger jeg å presentere en effektevaluering av “Zippys venner” utført i Irland.

Effektstudier

Det er gjort flere undersøkelser på “Zippys venner”. Mishara og Ystgaard (2006) utførte en evaluering i Danmark og Litauen hvor de viser til at elevene brukte positive mestringsstrategier

og hadde bedre sosiale ferdigheter enn kontrollgruppa. I denne studien velger jeg å gå grundigere inn i Clarke og Barry sin effektevaluering av “Zippys venner”, fra 2010. Programmet er evaluert av lærere og elever med bruk av både kvantitative og kvalitative metoder. Det ble benyttet pre og post-test (før og etter deltakelsen i programmet) for å evaluere effekten av “Zippys venner” på elevene. Evalueringen viser at “Zippys venner” ble veldig godt mottatt av både lærere og elever. Videre viser post-testen at programmet hadde en positiv signifikant effekt på barnas selvbevissthet, selvregulering, motivasjon, empati og sosiale ferdigheter, sammenlignet med kontrollgruppa. Lærerne refererte til barnas økte bevissthet på følelsene sine og deres godvilje til å diskutere vanskelige situasjoner som et resultat av å ha fullført programmet. Programmet hadde også en positiv effekt på barnas forhold til hverandre og de var mer empatiske og inkluderte hverandre i leken (Clarke og Barry, 2010).

Gjennom den kvalitative metoden ble barna intervjuet. Når barna ble spurt hva de hadde lært var det viktigste som ble trukket frem: “å være snill mot andre”, “vennskap”, og “følelser”. I tillegg viste resultater fra aktiviteter relatert til følelser at barna i intervensjonsgruppa hadde et større vokabular for å beskrive følelsene sine. Intervensjonsgruppa hadde et større repertoar av mestringsstrategier sammenlignet med kontrollgruppa. Andre funn som trekkes frem er en signifikant nedgang i hyperaktivitetsnivået til intervensjonsgruppa. Holmes og Faupel (2004 hos Clarke og Barry, 2010) viser til at det sistnevnte resultatet er konsistent med funn fra en undersøkelse i Southampton. Det fremgår av resultatene at det er samsvar mellom de kvalitative og kvantitative resultatene (Clarke og Barry, 2010).

Opplevelsesstudier

Lærerne likte den strukturerte brukervennligheten til programmet, den anvendelige måten å bruke det på for barna og gode muligheter for å kunne variere aktivitetene. Flere lærere snakket om behovet for et bestemt program, spesielt når ikke den nødvendige støtten var tilgjengelig i barnets hjem. Andre lærere viste til at de ikke opplevde å ha ferdighetene og ressursene til å kunne hjelpe barn i en nødssituasjon, før de fikk opplæring i “Zippys venner”.

Tilbakemeldinger fra lærere tydet også på at de så et behov for et program som fokuserte på følelsesmessig velvære, som for eksempel “Zippys venner”. Videre kan det fremheves at lærerne var tilfredse med programmet. Lærernes begeistring knyttet til “Zippyøktene” gjaldt elevenes måloppnåelse og glede og forståelse for timene. Knyttet til hvilke moduler som var mest vellykket nevnes “å takle tap og forandring” og “venner og uvenner”, i forhold til

hensiktsmessigheten for barnas dagligliv. Modulene som ble rangert lavest var følelser og kommunikasjon da lærerne savnet mer aktiviteter og de opplevde at det var for mye snakk fra lærerens side (Clarke og Barry, 2010).

1.2 Disposisjon av studien

Denne studien inneholder 5 kapitler. I kapittel 2 presenteres det teoretiske grunnlaget som prosjektet bygger på. Kapittel 3 omhandler sentrale metodiske sider ved forskningen. I kapittel 4 presenteres studiens funn og ses i lys av vesentlig teori og drøfting. Avslutning og oppsummerende drøfting vises det til i kapittel 5, hvor jeg trekker frem noen av de mest interessante funnene i hver kategori og ser det i sammenheng med forskningsspørsmålet.

KAPITTEL 2

2.0 Teori

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere relevant teori som ligger til grunn for “Zippys venners” med tanke på mestring. Jeg ser mestring som et allment begrep som kan tolkes på forskjellige måter og det vil derfor være av betydning å belyse ulike teoretiske sider ved det. Jeg vil også fremheve pedagogiske perspektiver for å mestre. I tillegg er dette teori jeg anser som sentral i forhold til analysen og tolkningen av mine funn.

2.1 Mestring

Det er mange ulike teoretiske perspektiver på mestringsbegrepet (Mishara i Swinden, 2009a). Lazarus (1999) trekker frem at mestring kan ses i et trekk/stil perspektiv. Det vil si at man kan oppfatte mestring som et fast personlighetstrekk eller en stil for å håndtere stress. Det er flere ulike tilnærminger til dette perspektivet. Blant annet viser et perspektiv at måten man mestrer en utfordring fremstår som noe fast og forutsigbart, hvor det er en sammenheng mellom tanker og atferd for å mestre i ulike situasjoner. Det vil med andre ord si at det er en sammenheng mellom mestringstankene og mestringsatferden til vedkommende, selv om han/hun kommer opp i forskjellige situasjoner.

I følge Lazarus og Folkman (1984) har mestringsbegrepet fått flere ulike betydninger og blir brukt i ulike sammenhenger. Siden jeg er opptatt av programmet “Zippys venner” i denne studien står mestringsbegrepet sentralt, da det bygger på mestringsteorien til Lazarus og Folkman fra 1984 (Swinden, 2009a). Lazarus og Folkman (1984) beskriver at det å mestre handler om å takle påkjenninger i forhold til en hendelse, og hvordan man skal opptre for å håndtere situasjonen som utfordrer en persons ressurser. Begrepet stress blir gjerne sett i lys av mestring hvor stress er en påført belastning uten i fra, og mestring handler om hvordan en er i stand til å mestre stress. Mestring dreier seg i følge Lazarus og Folkman (1984) ikke om det endelige resultatet av å mestre noe, men om prosessen og hva man gjør for å håndtere den situasjonen man er i. Det er dette perspektivet som ligger til grunn for utviklingen av “Zippys venner” og følgende vil jeg derfor redegjøre for prosessperspektivet på mestring.

2.2 Prosessuelt perspektiv på mestring

Tidligere har mestring altså blitt sett på som et betinget personlighetstrekk eller en fast måte å takle stress (Lazarus, 1999). Lazarus og Folkman (1984) fremhever at mestring må ses i et

prosessperspektiv. I følge dem er det 3 faktorer i deres måte å forstå mestring. For det første er det viktig hva personen faktisk tenker og gjør, sammenlignet med hva personen egentlig ønsker eller burde gjøre for å mestre. For det andre må det undersøkes hva personen gjør for å mestre i en spesifikk sammenheng. Kunnskap om dette er nødvendig for å vite hva som er grunnen til at en person mestrer eller ikke mestrer. Den tredje faktoren på mestring handler om at det må skje en forandring i mestringsprosessen i forhold til hvordan man tenker og handler for å oppnå mestringsfølelse. Jeg oppfatter i korte trekk at mestring handler om å tenke over hva man gjør og burde gjøre og omsette det i en handling, hvor man er i stand til å gjøre en forandring.

Begrepene stress, følelse og mestring bør derfor ses i en sammenheng, da de utgjør en enhet hvor følelser er overordnet, og stress og mestring kan inkluderes (Lazarus, 1999). I lys av dette anser jeg det som viktig at man i arbeidet med “Zippys venner” er bevisst barns følelser hvor både stress og mestring er sentrale aspekter. Barn møter både positive og negative følelser i sin hverdag. Jeg anser det derfor som viktig at barn lærer hvordan de kan hankses med dem. Jeg vil videre presentere ulike funksjoner ved mestring, og se det i sammenheng med denne studien om “Zippys venner”.

2.3 Mestring – en sammensatt funksjon

Som nevnt beskrives mestring som hvordan et individ er i stand til og hankses med den omstendigheten man er i (Lazarus og Folkman, 1991). Jeg velger derfor å nevne Lazarus og Folkman (1984) sin transaksjonsmodell. I modellen antas det at det skjer en vurdering av en reaksjon på en stressfaktor, hvor mulige stressfaktorer vurderes innenfor det som kalles primærvurdering. Da vurderer man om stressfaktoren er positiv, irrelevant eller virker stressende og hvordan den påvirker vedkommende. Den stressende hendelsen kan bli sett på som sorg, trussel eller en utfordring.

Den neste vurderingen som må gjøres kalles i følge Lazarus og Folkman (1984) sekundærvurdering. Det innebærer å finne ut hva man kan gjøre med tanke på den situasjonen man befinner seg i. Det refereres til spørsmålet “hva kan jeg gjøre?” Til slutt bør det gjøres en revurdering hvor vedkommende vurderer og evaluerer hvilken effekt mestringsstrategien hadde (Lazarus og Folkman, 1984). Det handler med andre ord om å bli bevisst hvordan man lar seg påvirke, og hva man kan gjøre med påvirkningen. For å lære av det er det også viktig å evaluere hvordan man mestrer situasjonen. Lazarus og Folkman (1984) peker på at sekundærvurderingen handler om valg av mestringsstrategi. Med en mestringsstrategi vil man

oppnå et bestemt resultat, hvor resultatet refererer til hvilken effekt den spesifikke strategien hadde. Det kan være knyttet til sider ved personligheten eller den sosiale settingen (Lazarus og Folkman, 1999). Her skilles det på problemfokuserert mestring og følelsesfokuserert mestring, hvor valg av mestringsstrategi kommer an på den situasjonen man er i, og hvilke ressurser personen innehar (Lazarus og Folkman, 1991). Med tanke på at “Zippys venner” sitt hovedfokus er at barna skal tilegne seg kunnskap om hvordan stressende omstendigheter kan håndteres, kan det forstås som et bidrag til at elevene klarer å vurdere hvilken mestringsstrategi som er mest egnet.

Problemfokuserert mestring

Lazarus og Folkman (1991) skriver om den problemfokusererte mestringen og at det der fokuseres på den aktuelle situasjonen. Vedkommende innhenter informasjon om hva som må gjøres. Deretter foretas et valg på hva man skal gjøre, for at det problematiske samspillet mellom vedkommende og miljøet skal forandre seg. Mestringsstrategiene kan rettes enten mot personen selv eller omgivelsene (Lazarus, 1999). Eksempler på det kan være å søke hjelp hos venner, begynne med nye aktiviteter, bli kjent med nye mennesker og aktivt gå inn for konflikt eller problemløsning (Mishara i Swinden, 2009a).

Følelsesfokuserert mestring

Den følelsesfokusererte mestringen har sammenheng med å kunne regulere følelsene i en stresset situasjon, hvor man for eksempel prøver og ikke tenke på den trusselen som man preges av (Lazarus, 1999). Det kan blant annet være å gi uttrykk for hva man føler til en venn, gå å handle eller ta medisiner for å redusere egen redsel (Mishara i Swinden, 2009a). En annen mulighet kan være å revurdere, som nevnt tidligere. Da revurderer man for eksempel trusselen og prøver og forandre de følelsene man sitter inne med, i forsøk på å gi den stressende situasjonen en ny mening. Jeg har redegjort for ulike funksjoner mestringen kan ha, men teorien peker på at bruken både kan være både negativ og positiv (Lazarus og Folkman, 1984). Jeg vil derfor i det følgende ta for meg litt om fleksibilitet.

Fleksibilitet

Ystgaard (1993) trekker frem viktigheten av en fleksibel bruk av mestringsstrategier for å ha en god psykisk helse. Den sekundære vurderingen som Lazarus (1999) skriver om omhandler at stressende forhold vurderes som mulig å gjøre noe med. Situasjonen oppfattes som noe vedkommende har kontroll på, som for eksempel samspillet mellom personen og miljøet. Da

vil det være den problemfokuserende mestringen som er fremtredende. Når forholdene ikke kan endres vil det ofte være den følelsesfokuserende mestringen som er dominerende (Folkman, 1984 m.fl i Lazarus, 1999). Lazarus og Folkman (1984) skriver at disse mestringstypene og forholdet mellom dem, teoretisk sett både kan føre til at den problemfokuserende og følelsesfokuserende funksjonen kan forenkle og hemme hverandre i en mestringsprosess. Det er derfor sentralt å se på betydningen av ulike individuelle mestringsressurser.

2.4. Mestringsressursenes betydning

I teorien vektlegges viktigheten av å være utstyrt med mestringsressurser i møte med stressende omstendigheter. I den anledning peker Frydenberg (1997) på at individuelle ressurser har blitt tillagt økende vekt. Innenfor stress-mestringsteori antas det at mestringsressurser og mestringsstrategier virker indirekte inn, med tanke på å ikke bli rammet av psykiske problemer (Lazarus og Folkman, 1984). En ressurssterk person bør inneha mange ressurser, eller er i stand til å finne måter å bruke dem sett i forhold til hva som kreves (Lazarus og Folkman, 1984). I det følgende vil jeg fokusere på Lazarus og Folkmans (1984) gjennomgang av hvilke ressurser som er av betydning for mestringen.

Helse og energi

En av de viktigste ressursene som er relevante i mange sammenhenger mener Lazarus og Folkman (1984) er helse og energi. Svake og syke personer har mindre energi til å mestre enn en frisk person. Fysisk velvære spiller en viktig rolle og det er innlysende at varige problemer og stressende endringer krever at man er rustet til slike utfordringer. Ettersom helse og energi bestemt forenkler mestringsanstrengelser er det lettere og å få til noe når man føler seg vel. Ved å føle at man har det bra tenker jeg at det kan ha positiv påvirkning på selvbildet.

Positivt selvbilde

Det å ha et positivt selvbilde blir sett på som en veldig viktig psykologisk ressurs for å mestre noe. Her inkluderes også generell og spesiell trosretning som et grunnlag for håp, og for å opprettholde anstrengelsen for å mestre i de mest utfordrende situasjonene. Det er effektivt å ha en positiv tro på noe, for eksempel rettferdighet, fri vilje eller Gud (Lazarus og Folkman, 1984). Ved å ha tro på seg selv antar jeg at man får ekstra styrke. For mange kan det føre til at man tar utfordringer som for eksempel å delta i sosiale sammenkomster, og på den måten tilegne seg nødvendige sosiale ferdigheter.

Sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter vektlegges også som en sentral mestringsressurs grunnet at de har en avgjørende rolle for å fungere i sosiale settinger. Sosiale ferdigheter fremmer problemløsning i samspill med andre mennesker, være i stand til å samarbeide og støtte andre og en generelt bedre individuell kontroll i sosiale situasjoner (Lazarus og Folkman, 1984).

Problemløsningsferdigheter

En annen ressurs som nevnes er problemløsningsferdigheter. Her inkluderes evnen til å søke hjelp, analysere situasjoner og identifisere problemet for å finne en løsning, veie alternative muligheter og legge og gjennomføre en egnet plan for handlingene. Problemløsningsferdigheter handler om å ha et bredt spekter av erfaringer, kunnskapslager, og muligheter for bruke kunnskapen og evnen til selvkontroll (e.g., Rosenbaum, 1980a, b, in press i Lazarus og Folkman, 1984). Følgende vil jeg se på betydningen av sosial støtte, som en mestringsressurs.

Sosial støtte

Lazarus og Folkman (1984) mener at sosial støtte er avgjørende. Det å ha mennesker rundt seg som gir informasjon, emosjonell og konkret støtte har blitt løftet frem som en mestringsressurs innenfor stress-, atferd- og medisinvitenskapen. Videre påpekes viktigheten av det sosiale miljøet for å etablere sosiale relasjoner som er nødvendig individuelt sett for å overleve og trives. Hvorvidt sosiale relasjoner påvirker folks helse direkte, eller fungerer som en beskyttelse mot stress er uklart, men under gjeldende omstendigheter har det en indirekte effekt på folks sosiale ressurser. Det antas at sosiale nettverk tilsvarer at man har noen man kan få støtte av. Videre nevnes materielle ressurser som en mestringsressurs.

Materielle ressurser

Den siste ressursen som nevnes er materielle ressurser. Denne ressursen er sjelden nevnt i mestringsdiskusjonen, selv om viktigheten er inkludert indirekte i diskusjonen om nære relasjoner, sammen med økonomisk status, stress og tilpasning (cf. Antonovsky, 1979; House, 1979; Syme og Berkman, 1976 i Lazarus og Folkman, 1984). Mennesker som har det bra økonomisk sett og i tillegg har ferdigheter til å utnytte det på en effektiv måte, klarer seg bedre enn de uten. Det kan redusere sårbarheten og på den måten fremme effektiv mestring (Lazarus og Folkman, 1984).

Jeg har i dette i kapittelet gitt en grundig innføring i stressmestringsteori. Et annet viktig aspekt ved mestringen er å legge til rette for det. Dette er en sentral oppgave for lærere som bruker “Zippys venner” i skolen. Jeg vil derfor videre presentere ulike perspektiver for hvordan lærere kan fremme barns mestring.

2.5 Pedagogiske perspektiver på mestring

Som nevnt tidligere i kapittelet ønsker jeg å belyse pedagogiske perspektiver på mestring. Jeg ser det slik at pedagogiske perspektiver på en konkret måte kan vise viktigheten av barns mestring i hverdagen. Jeg har derfor valgt å fokusere på Banduras sosialkognitive tilnærming til mestring, som innebærer at en lærer i og av den sosiale sammenhengen en lever i (Bandura, 1997). Videre vil jeg også se det i lys av modell-læring og hvilken betydning både lærere og fortellingene om “Zippy” kan ha for elevenes læring, og på hvilken måte “Zippys venner” kan være en måte øke barns mestring på sentrale utviklingsområder. Deretter tar jeg for meg narrativitetsteorien til Bruner som jeg også ser som et sentralt aspekt for barns mestring, gjennom de bestemte fortellingene i “Zippys venner”. Følgende presenteres den sosialkognitive tilnærmingen først og betydningen av forventninger til egen mestring.

2.5.1 Forventninger til egen mestring

I forhold til individers forventninger til sin egen mestring benytter Bandura (1997) begrepet self-efficacy. Individets forventning til sin mestring er vesentlig, da det vil være med å påvirke valg, tanker og drømmer i livet. Det betyr videre at det å tro på seg selv er avgjørende, for å påvirke og håndtere de utfordringer man møter i livet (Bandura, 1997). Det er ikke nok at andre anser barnet som sosialt kompetent, det må ha tro på det selv også (Bandura, 1982 i Ogden, 2009). Bruken av “Zippys venner” kan være en mulig måte å jobbe med og gi barn tro på seg selv.

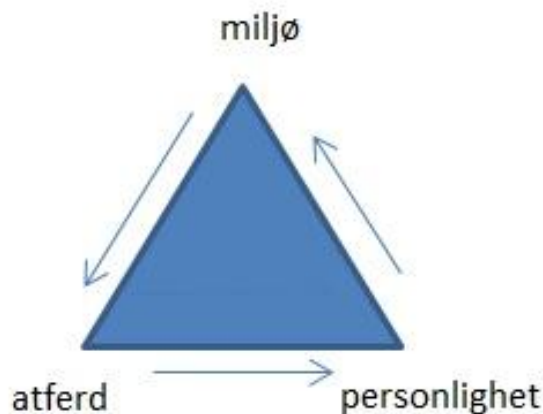
Bandura (1982 i Ogden, 2009) mener at kognitiv, sosial og atferdsmessige kompetanse kreves, men er ikke nok. Han viser til at nervøse, tilbaketrukne og triste personer ikke skiller seg ut i forhold til slik kompetanse. Derimot føler de seg ikke like “effektive,” som de uredde, utadvante og glade og det påvirker deres atferd. Bandura (1997) fremhever betydningen av å ha tro på egne evner. Liten tro på egne ferdigheter resulterer i at man blir mer stresset. Når man tror på at man greier å utføre noe, øker mulighetene for at man faktisk skal nå det målet. Faktorer som spiller inn på forventningene er i følge Bandura (1997) det å ha tillit til at man

kan mestre en spesiell atferd, og deretter få det til. Det å observere forbilder som mestrer noe, gjør også at man kan få høye forventninger til egen mestring. Påvirkning fra andre personer er et tredje forhold som også styrker mestringsforventningene. Hvis noen uttrykker at de har tro på deg, øker det sjansen for at man mestrer utfordringen (Bandura, 1997).

Gjennom Banduras (1997) mestringstilnærming vises det til at individets forventning til egen mestring, kommer an på evnen man har til å tro på egne ferdigheter og kontroll over omstendigheter som påvirker livet. Følelsen av å ha kontroll på eget liv er avgjørende for å utvikle sosiale og kognitive ferdigheter. Jeg ønsker videre å presentere hvordan samspill det er mellom et individs personlighet, atferd og miljøet det omgås i.

2.5.2 Komponentenes samspill

Sosialkognitiv læringsteori viser til at det er et gjensidig samspill mellom personlighet, atferd og miljøfaktorer, og er opptatt av hvordan komponentene virker sammen i atferden (Bandura, 1977). Samspillet er illustrert på figuren nedenfor.



Individer er ikke er født med et repertoar av måter å oppføre seg på. Det må læres enten ved direkte opplevelse eller observasjon. Det er et dialektisk forhold mellom den psykiske påvirkningen og de erfaringene man gjør seg, som i sin tur vil påvirke hvordan en person oppfører seg. Når stressende hendelser skal håndteres vil noen handlinger være vellykket mens andre ikke (Bandura, 1977). Det fører til at erfaring med ulike typer atferd gjør at man klarer å luke ut de ineffektive atferdstypene, mens forsterkning også kalt “reinforcement” leder til at man finner en hensiktsmessig måte å oppføre seg på (Bandura, 1977, s. 17). Bandura (1986) er opptatt av betingelser for å tilegne seg, utføre og opprettholde atferd. Det blir derfor vesentlig å

finne ut hvilke faktorer som gjør at barn tilegner seg og bevare forskjellig atferdstyper. Jeg velger av den grunn å gjøre rede for modell-læringsbegrepet, med tanke på at lærere er viktige modeller for barna som følger opplegget i “Zippys venner”, i tillegg til programmets fortellinger. Det er også av betydning at elevene er modeller for hverandre.

2.5.3 Modell-læring

Atferd som utføres av mennesker læres gjennom observasjon av andre, og man danner seg et inntrykk av hvordan en ny atferd utføres. Forholdet mellom tilegnelse, utførelse og opprettholdelse av atferd er avgjørende (Bandura, 1986). Det vil derfor være betydningsfullt å se på hva hvilke faktorer som gjør at barn opprettholder ulike atferdstyper (Åstrøm i Klepp og Aarø, 2009). Videre kan man bruke denne kunnskapen som hjelp til hvordan man bør handle i mange ulike sammenhenger (Bandura, 1986). I følge Bandura (1986) må visse forutsetninger ligge til grunn for at modell-læring skal inntreffe. I den sammenheng beskriver Bandura (1977) fire betingelser som må være tilstede. Betingelsene er også delprosesser som modell-læringen består av.

Bandura (1977) hevder at mennesker må ha evnen til å ha en selektiv “oppmerksomhet”. De må være i stand til å rette oppmerksomheten mot det modellen gjør, og oppfatte nøyaktig hvordan vedkommende gjør det. Personen må holde fokus mot den kunnskapen som skal tilegnes eller det problemet som skal løses.

Den neste betingelsen fokuserer på “prosessering av informasjon”. Da må man huske atferden for å kunne kopiere den. Det er ikke sikkert det holder, at vedkommende er oppmerksom mens han/hun observerer. Da er det avgjørende at særlig kompleks atferd blir bearbeidet for å bli husket og det må videre skje en kognitiv bearbeiding av det som er observert (Bandura, 1977).

Deretter må vedkommende som skal kopiere atferden være motivert. “Motivasjon” kan fremmes av forsterkning, som jeg tidligere har nevnt. Hva folk opplever som forsterkende endrer seg, fordi man gjør ulike erfaringer i livet og det vil være forskjellig hva man har god erfaring med. Det skilles på observert forsterkning og opplevd forsterkning. Førstnevnte innebærer at man observerer en modell som utfører en atferd. Sistnevnte handler om at man mottar forsterkning etter å ha utført atferden. Gjennom erfaringer fører altså forsterkning som nevnt, til at man finner hensiktsmessige måter å oppføre seg på. Det er derfor nødvendig at

barnet mottar forsterkning etter at atferden er utført. Atferd som blir oversett har en tendens til å avta (Bandura, 1977).

Til sist mener Bandura (1977) at betingelsen “potensial” må være tilstede i modell-læringen. Det handler om hva barnet kan klare ut i fra utviklingsnivå og tidligere kunnskaper. I tillegg til hvilke muligheter og grenser det har for hva det kan lære på det aktuelle tidspunktet. Med andre ord er det viktig at det tilrettelegges ut fra barnets forutsetninger. Det jeg har fokusert på i denne delen er et perspektiv på hvordan barn kan få mestringsopplevelser, ved å belyse teori om forventinger til egen mestring og modell-læring. Et annet pedagogisk perspektiv omhandler som nevnt på hvilken måte fortellingen kan bidra til barns mestring. Med tanke på at fortellingen er et av hovedelementene i programmet om “Zippys venner” vil jeg gjøre rede for hva den narrative teorien er opptatt av.

2.5.4 Fortellinger - en del av vår verden

Et element ved programmet dreier seg som nevnt om å følge fortellingen om “Zippy” og vennene hans i 6 historier. Hver enkelt fortelling fokuserer på et tema (Mishara og Ystgaard, 2006). Disse presenteres grundig i kapittel 3. Jeg skal derfor i det følgende belyse et narrativt perspektiv. Kan den narrative teorien kaste lys på hvordan “Zippys venner” fungerer overfor barn? Bruner (2002) mener at fortellingen gjør det lettere for oss å strukturere hverdagen og hjelper oss til å føle at virkeligheten oppleves som et organisert sted å være. Jeg forstår det derfor slik at barns møte med fortellinger, blant annet fortellingen om “Zippy”, vil gi dem et redskap til å forstå sin verden. I den sammenheng ser jeg verdien av å trekke inn narrativitet og tar følgende for meg hva som er hovedessensen i den narrative teorien.

2.5.5 Narrativitetens funksjon

Bruner (1973 i Tetzchner, 2005) har en sosialkonstruktivistisk og fortolkende forståelse av den kognitive utviklingen. Sosialkonstruktivismen beskrives i Tetzchner (2005) som en oppbygning av virkeligheten. Bruner (1999) er opptatt av hvordan vi skaper mening i livet gjennom det narrative. Han mener at menneskers forståelse av virkeligheten skjer gjennom narrativitet, hvor vi finner en grunnleggende forutsetning for fortellingen. Vi organiserer erfaringene våre etter fortellingens oppbygning, hvor vi forteller om hendelser med en begynnelse, et toppunkt og en avslutning (Bruner, 1999). Våre opplevelser og erfaringer struktureres i narrative mønstre. Målet er å bygge opp den verden fortellingen er en del av. En narrativ måte å tenke på gjør det lettere å plassere ting i en sammenheng og gir fortellingens innhold mening, men den kan ikke si noe om hva som er sant (Bruner, 1986). Fortellingen hjelper oss med å finne

meninger, men noen ganger går ikke ting som planlagt. I den anledning trekker han frem viktigheten av planlegging, hvor det også er vesentlig at man gir uttrykk for hvilke forventninger man har til andre (Bruner, 2002). Bruner refererer til at fortellingen kan gi oss kunnskap om hva vi kan forvente i livet, eller hva som kan gå galt og hva som kan gjøres for å mestre situasjonen (Bruner, 2002). Jeg ser derfor verdien av at barn utvikler evner til å følge med i fortellinger, som vil kunne gi dem et verktøy til å sortere egne erfaringer i livet. I den sammenheng anser jeg fortellingene om “Zippy” og vennene hans som et av mange mulige skritt på veien, i barns utvikling av narrative ferdigheter og forstå sin virkelighet. Ut i fra hvordan vi forstår vår virkelighet hevder Bruner (1997) at vi omgir oss med alminnelige sider av den narrative virkeligheten.

2.5.6 Universelle sider ved den narrative virkeligheten

I lys av at vi forstår vår verden ved hjelp av narrative strukturer, argumenterer Bruner (1997) for at det er noe universelt ved virkeligheten. Narrative tolkninger bidrar på den måten med å strukturere vår verden. Det refereres til at det universelle er vesentlig for den verden vi lever i. Derfor kommer det vi erfarer i samspill med andre til å påvirke oss, og måten vi forteller historier til andre. Videre velger jeg kort å presentere de universelle sidene ved den narrative virkeligheten. Forfatteren viser til den “subjektive tidsstrukturen”. Den er knyttet til viktige hendelser i livet og fortellingen splittes gjerne opp i begynnelsen, midten og slutten.

Et annet universelt kjennetegn handler om den “generiske særegenheten”. Fortellingen blir “virkeliggjort” gjennom det særegne. Karakteristisk for en genre er at den blir sett på som en måte å bygge opp en tekst på. En genre er også til stede i måten man bygger opp og fører en samtale (Bruner, 1997). Jeg tolker det som at måten “Zippys venner” er bygd opp og laget, gjør at det er dens genre, og det som gjør fortellingen særegen på sin måte. Neste alminnelig side ved virkeligheten dreier seg om at “handlinger har grunner”. Det som skjer i fortellinger har alltid en grunn, men bestemmes ikke av årsak og virkning. Det påvirkes av antakelser, teorier, verdier eller andre intensjoner (Bruner, 1997). Det påpekes også at handlingen må være relevant i forhold til intensjonen (Bruner i Mateas og Sengers, 2003). Jeg forstår det som at for eksempel “Zippys” død i fortellingen er bestemt på grunnlag av en antakelse, om at det var noe som burde skje grunnet programmets ulike tematikker og siden fortellinger kan gi barna inspirasjon til å reflektere over egne motiver. Fortellingen hvor “Zippy” dør presenteres nærmere i kapittel 3 under presentasjon av fortellingene.

Videre tar Bruner (1997) for seg “hermeneutisk komposisjon” hvor han konstaterer at ingen fortelling kun har en fortolkning. Charles Taylor (i Bruner, 1997) uttrykker at vi prøver å forstå fortellingen. For å gjøre det ser vi på tekstens deluttrykk og hvordan de påvirkes av forståelsen av et deluttrykk knyttet til andre deluttrykk, og som helt til sist er avhengig av helheten. Det er dette som kalles den “hermeneutiske sirkelen” (Bruner, 1997, s. 147). Jeg anser det som betydningsfullt at barn får innsikt i at virkeligheten kan tolkes på mange ulike måter.

Deretter beskrives “den impliserte kanon”. En fortelling må gå i mot forventningene for at det skal være et poeng å fortelle den. Den narrative virkelighet kan ses i sammenheng med det vi forventer, det som er lov og det som er vanlig, men dette kan videre skape kjedsomhet. Viktigheten av språklig og litterær oppfinnsomhet vektlegges i tillegg til å gjøre det alminnelige ukjent (Bruner, 1997). I den sammenheng anser jeg overraskende hendelser i fortellingen om “Zippys” som viktig for å kunne holde på barnas interesse.

Videre tar Bruner (1997) for seg hva “tvetydige referanser” er. Handlingen i en fortelling kan det alltid stilles spørsmål ved, uansett om vi kan “sjekke” fakta. Enten fortellingens realisme er preget av fakta eller oppdiktning er det et spørsmål om litterære normer overholdes. “Problemet står i sentrum” er et annet omtalt universal. Det er problemet som er i fokus i narrative virkeligheter. Narrative problemer avspeiler tiden og den verden vi lever i. Historiene forandrer seg og tolkningene av dem kan få et annet perspektiv (Bruner, 1997).

Dernest tar Bruner (1997) for seg “forhandlingens nødvendighet”. En viss usikkerhet i fortellingen er essensielt, for at fortellingen skal overleve. Jeg forteller min tolkning og du forteller din. Judy Dunn (i Bruner, 1997) nevner at utviklingen av barns sosiale forståelse gjør at den narrative forhandlingen begynner tidlig og er overalt. Det siste universalet er “fortellingens historiske utvidelse”. Bruner (1997) peker på at hver fortelling hviler ikke bare på sitt eget grunnlag, da handling, personer og miljø fortsetter å utvide seg. Han sier videre at det kan se ut som vi har et anlegg for hva han kaller “fortsettelsesfortellinger” (Bruner, 1997, s. 152). Jeg tolker det slik at vi har evne til å se sammenhengen mellom fortellinger og øyne for å se sider ved fortellinger, som gjør at de bare kan fortsette i tankene våre.

Dette er sider ved virkeligheten som omkranser oss i følge Bruner. Det er noe som preger måten barna som deltar i “Zippys venner” forstår de ulike fortellingene. Det er med på å påvirke hvordan de faktisk forstås. Jeg mener derfor det er viktig at jeg kommer mer inn på

barn og narrativitet, i tillegg til sentrale utviklingsområder som er avgjørende for barns utvikling. Jeg tar først for meg litt om hva teorien sier om barn og narrativitet, og deretter sosial og emosjonell kompetanse.

2.5.7 Barn og narrativitet

Prosessen med å bli ført inn i virkeligheten begynner når man er barn, hvor andre barn og voksne er viktige brikker for den utviklingen. Barn blir veiledet til å ta i bruk redskaper i måten å tenke, først sammen med noen og deretter alene. Redskapene innbefatter bruk av muntlig og skriftlig språk, hukommelsesstrategier, tegninger og kart, som hele tiden vil være i en stadig utvikling. Utviklingen fører til en mer kompleks bruk av kulturens redskaper (Tetzchner, 2005). Videre peker Tetzchner (2005) på at evnen til å lære seg begreper, fortellinger og trekke slutninger blir inkludert som en del av funksjonene i barns hukommelse. Det å huske personlige hendelser kan defineres som personlig narrativ. På hvilken måte man formidler erfaringer til andre er avhengig av hvor man er i utviklingen, der blant annet språk, sosial og emosjonell utvikling er viktig. Etter at man har dannet seg et personlig narrativsystem vil det utgjøre selvoppfatningen til vedkommende. Det pekes videre på at selvoppfatningen, påvirker det personlige narrativ. Mennesket lager personlige fortellinger som gir mening i livet og disse fortellingene er av stor betydning for selvoppfatningen (Tetzchner, 2005). For å kunne formidle personlige fortellinger til andre, er min oppfatning at en godt utviklet sosial kompetanse er en forutsetning. Det vil også utelukkende være en fordel for barna som deltar i "Zippys venner".

Sosial kompetanse

Nordahl (2010) knytter sosial kompetanse til å samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Han peker også på betydningen av å ha kunnskaper, evner og holdninger for å omgås andre på en konstruktiv måte i sosiale settinger. I forhold til den narrative virkeligheten hevder Hohn (2001) at barn blir sosialisert inn i virkeligheten ved at fortellinger medierer mellom barn og verden. Jeg oppfatter det som at barn blir en del av det sosiale samfunnet ved å tilegne seg kunnskap om den narrative virkeligheten gjennom fortellinger, i tillegg til å reflektere over det. Han sier videre at en ikke kan garantere at barn får en bestemt forståelse, men det kan vise at barnet har ferdigheter til å tenke over at vi omgir oss med utfordringer i hverdagen. Fortellinger kan være en invitasjon til å tenke på en bestemt måte (Hohn, 2001). Bruner (2002) viser til at fortellinger kan fortelles på mange ulike måter. I tillegg er fortellingen helt avgjørende for det sosiale samspillet i mellom mennesker (Bruner, 2002). Ytterhus (2002,

s.18) definerer sosialt samspill som “gjensidig utveksling av følelser, opplevelser, erfaringer og ting”. For at barn skal kunne bli akseptert når de prøver å delta i samspill, må de klare å gjøre det på en positiv måte (Martinsen & Nærland, 2009).

I sammenheng med sosialt samspill påpeker Bruner (1997) at barn er interessert i å forstå virkeligheten og mener det bør gis plass til at livet ikke bare skal bestå av struktur. Bruner (2002) viser til at barn utvikler forventninger om hvordan verden bør være. Han hevder at barns sterke tiltrekning til det som er uforventet preger barns tidlige lek. Et eksempel er barns enkle forståelse og glede for skuespill hvor de ikke vet hva som kommer til å skje. Etter mitt syn kan dette ses i forhold til det Bruner (1997) skriver om at livet og leken ikke bare skal bestå av struktur. Det pekes på viktigheten av at barn har tilstrekkelig kompetanse på ulike områder for at barn skal hevde seg i leken (Helland i Befring, 2008). Jeg anser sosial kompetanse som et viktig element for leken, men jeg vil også fremheve betydningen av emosjonell kompetanse.

Emosjonell kompetanse

Tetzchner (2005) har definert emosjonell kompetanse som barns evne til å forstå egne følelser og vise forståelse for hvordan andre kan føle det. I tillegg er det viktig å kunne regulere følelsene sine på en hensiktsmessig måte ved problemløsning og i sosiale samspill. Betydningen av at man snakker med barnet og deler sine tanker om ulike emosjonelle utfordringer barnet kan møte fremheves (Hohr, 2001).

Hohr (2001) peker på at i folkeeventyr presenteres tanker om et tema i tillegg til tanker om hvordan en kan tenke om en sak. I lys av dette mener Ricoeur (1994 i Hohr, 2001) at man kan forstå narrative strukturer som et verktøy for den psykiske helsen, hvor man får mediert erfaringer med virkeligheten. Videre mener Hohr (2001) at eventyret kan brukes som en narrativ mal for å kunne tolke sine erfaringer, men erfaringer i seg selv er også med å utvikle den malen med tanke på barnets evne til å gå i dybden av fortellinger. Et eventyr kan hjelpe barn med å forstå at verden kan være skremmende, men også at det finnes håp.

Videre blir betydningen av lek for den emosjonelle utviklingen trukket frem. Den blir brukt som et hjelpemiddel hos barn med psykiske vansker (O'Connor og Braverman, 1997 i Tetzchner, 2005). Videre peker Bruner (1972 i Tetzchner, 2005) på at lek er en måte å øve seg på nye ferdigheter, før man begynner å bruke de. Hohr (2001) ser også på det komplekse spillet mellom lek og faktisk handling hvor lek gir rom for å leke ut farlige handlinger uten

risiko. På den måten kan et eventyr forstås som en lek, en narrativ lek, og at barn kan bruke det til å leke seg gjennom skremmende opplevelser. Med andre ord får barnet bearbeidet erfaringer og spørsmål ved hjelp av lekens symbolikk.

KAPITTEL 3

3.0 Metode

Innsamlingen av data til denne studien krevde en kvalitativ forskningsmetode, hvor jeg benyttet meg av et kvalitativt forskningsintervju med lærere i barneskolen, om “Zippys venner”. Videre i dette kapittelet vil jeg gi en nærmere redegjørelse for kvalitativ forskning og særtrekk ved fenomenologien. Deretter presenterer jeg forskerrollen i kvalitative studier, kvalitet i studien og etiske betraktninger. Til slutt tar jeg for meg min forskningsprosess.

3.1 Kvalitativ forskning

Hensikten med en kvalitativ studie er i følge Postholm (2010) å forstå perspektiv til deltageren, hvor man møtes i en naturlig setting. Videre peker Thagaard (2010) på at det generelt i kvalitative studier er en nær relasjon mellom forsker og de som studeres. Det gir et grunnlag for å få en forståelse av deltakerne, i tillegg til sosiale fenomener basert på utfyllende data fra personer og situasjonen vi studerer. Viktigheten av et tillitsforhold mellom forsker og deltaker trekkes frem, og da er kvalitativ metode godt egnet. Overført til min studie er det viktig at relasjonen og samtalen mellom meg og deltakerne er god, for å få mest mulig utfyllende informasjon om “Zippys venner”. Hva er særpreget på et godt intervju? Thagaard (2010) tar for seg betydningen av “systematikk” og “innlevelse”. Hun peker blant annet på at for å oppnå best innlevelse, bør forsker sette seg inn i den sosiale konteksten, for å få en forståelse for deltakernes situasjon. Systematikk knyttes til at det er avgjørende at forsker vurderer hvordan materiale samles inn, analyseres og tolkes. På den måten reflekterer man over hvilke avgjørelser som er strategiske i forhold til å fremstille fenomenet som undersøkes.

Innenfor kvalitativ forskning er det ulike datainnsamlingsstrategier. Disse er i følge Thagaard (2010) observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer og analyse av audio- og videoopptak. Postholm (2010) deler datainnsamlingsstrategiene inn i fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Jeg har valgt å forstå min studie som fenomenologisk og velger derfor bare å utdype hva fenomenologien omhandler. Menneskers opplevelser beskrives i lys av en bestemt erfaring av et fenomen innenfor fenomenologien (Giorgi, 1985, Moustakas, 1994 i Postholm, 2010).

3.2 Fenomenologi

Fenomenologi presenteres som utforskning av en hverdagsaktivitet, men aktiviteten det forskes på skal være avsluttet når forskeren begynner å arbeide med forskningsoppgaven. Likevel er målet med utforskningen å prøve å få tak i erfaringene i en naturlig kontekst (Moustakas, 1994 i Postholm, 2010). For å få tak i erfaringen til deltakerne må man snakke med dem (Postholm, 2010). Med utgangspunkt i min forskningsoppgave definerte jeg det som en fenomenologisk studie på grunnlag av at jeg ønsket å undersøke menneskers opplevelser med “Zippys venner”, som jeg samtidig har valgt å forstå som et fenomen. Det innebar at jeg var ute etter å få en forståelse av enkeltpersoners erfaringer og subjektive opplevelse knyttet til å ha brukt programmet “Zippys venner”.

I følge Postholm (2010) går det et skille i fenomenologiske studier mellom sosiologisk og psykologisk syn. Med det sosiologiske perspektivet er forskeren interessert i grupper av enkeltpersoner og hvordan de bevisst danner seg en mening i et samspill. I psykologisk fenomenologi står enkeltpersonen i sentrum og dets opplevelse av fenomenet. I tillegg til at forskeren prøver å få innsikt i hvordan andre individer har opplevd å få erfaring med det samme (Postholm, 2010). Med tanke på min studie forstår jeg det slik at min forskning har et psykologisk perspektiv grunnet at jeg har intervjuet lærere på ulike skoler og ville ha tak i enkeltindividets erfaringer. I forhold til et sosiologisk perspektiv ville fokuset mitt vært å intervju en gruppe lærere om “Zippys venner”, på samme skole og utviklingen av deres meninger i et samspill. Studiens innhold ville blitt en annen og dette ville vært naturlig hvis jeg hadde hatt en problemstilling som innebar en etnografisk eller en kasestudie.

Thagaard (2010) skriver at fenomenologien skal gi forskeren en dypere innsikt i enkeltpersoners erfaringer og i den sammenheng egner intervjusamtaler seg godt. Kvale (2002 i Dalen, 2008) definerer et intervju som “en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema”.

3.3 Forskerrollen i kvalitative studier

Tidligere har det vært et mål å ha en nøytral forskerrolle og forsøke og ikke påvirke dataene gjennom arbeidet med studiet (Thagaard, 2010). Hun hevder at en nøytral forskerrolle gjør at informanten blir sett på som et objekt. Dagens metodelitteratur vektlegger det interaksjonistiske synet hvor uformell utveksling og åpenhet mellom forsker og medforsker er gjensidig og

resulterer i både kunnskaper og forståelse. Videre i denne studien benyttes begrepet medforsker. Jeg mener at det beskriver på en bedre måte at resultatene er konstruert i et samspill mellom 2 personer. Et hovedmål ved intervjusituasjonen bør være å skape en stemning preget av tillit, som gjør at medforskeren får lyst til å åpne seg om det forsker lurer på (Thagaard, 2010).

Thagaard (2010) slår fast at det å være i en intervjusituasjon stiller krav til forskeren. Hun sier videre at det er sentralt å ha erfaring med menneskelige relasjoner og øve seg på hvordan det er å være i en slik setting. Uansett hvor dreven man er fremhever hun viktigheten av å være forberedt til å gjøre et intervju innenfor et nytt felt. Før jeg hadde mine intervjuer utførte jeg et prøveintervju på en medstudent. Jeg synes det gav meg et innblikk i om spørsmålene ble forstått og jeg gjorde noen presiseringer med tanke på det. En utfordring som Repstad (2007) peker på er at mange forskere gjør den feilen at de ikke hører godt nok etter hva som blir sagt. De er for konsentrert om neste spørsmål og har dermed fokus på seg selv og ikke på informanten.

Postholm (2010) trekker frem viktigheten av at forsker beholder roen, slik at det blir en trygg atmosfære som kan være av betydning for hvordan intervjuet forløper. Det blir fremhevet hvor viktig det er å ha satt seg inn i medforskerens ståsted på forhånd og ta opp spørsmål som er av betydning for medforskeren (Thagaard, 2010). Det støttes også av Postholm (2010) som sier at intervjusituasjonen stiller krav til forskeren. Vedkommende bør stille spørsmål som oppleves relevante for medforskeren. Forskeren må også fokusere på å intervju på en måte som gjør at medforskeren får lyst til å komme med synspunkter og refleksjoner om de ulike temaene. Det var derfor sentralt at jeg hadde forhåndskunnskap om programmet “Zippys venner”, og det teoretiske grunnlaget bak utviklingen av programmet. Forståelsen for det medforskerne snakket om vil jeg påstå hadde vært dårligere uten bakgrunnskunnskap, noe som kanskje også ville vært av betydning for studiens kvalitet.

3.4 Kvalitet i studien

Kvalitet i studien rommer mange viktige aspekter. Postholm (2010) mener at det blant annet er viktig å fokusere på hvordan en forsker bør gå frem for å sikre kvalitet. Først går hun inn på hvordan en forsker bør bli bevisst og legge frem sin subjektivitet for å vise hvilket ståsted vedkommende har. Forfatteren synes det er viktig at yrkeserfaring og interesseområder beskrives, for å se det i sammenheng med tema og forskningsspørsmål for studien. Det

poengteres at alt dette handler om vise frem sin subjektivitet og bli bevisst sin forforståelse, og heller bevisstgjøre og klargjøre den for seg selv og andre (Postholm, 2010). Overført til min studie betyr det at en analyse av holdningene jeg tar med meg inn i studien er min forforståelse av "Zippys venner".

Videre er Postholm (2010) opptatt av kvalitetssikring i prosessen med å analysere dataene. Et sentralt aspekt på kvaliteten er forståelsen. Forståelsen mellom teori og data og forsker og praksisfelt er viktig for å få en bedre forståelse for det feltet forskeren undersøker. Det er vesentlig at det innsamlede datamaterialet gir svar på det temaet studien retter seg mot og at det utvikles en forståelse for feltet og derfor trekkes begrepet pålitelighet inn (Postholm, 2010). Dette omtaler Thagaard (2010) som reliabilitet. Den sikres ved å dokumentere forskningsprosessen, slik at det er mulig å gå gjennom og godkjenne det som er gjort (Postholm, 2010). Jeg ser derfor viktigheten av å vise til arbeidet jeg har utført, ved blant annet å legge ved intervjuguiden og fremstille dataene og analysen, slik at lesere opplever det jeg har skrevet om som troverdig. Jeg må derfor være nøye med transkriberingen av mine data, hvor Dalen (2008) peker på at det det kan være lurt å transkribere intervjuene med en gang etter at man har gjennomført dem og det vil i tillegg være en fordel når dataene skal analyseres.

I den forbindelse er validiteten sentral, som knytter seg til tolkningen av dataene og hvor vidt de er gyldige med tanke på den konteksten som er studert. Validiteten kan styrkes ved å gjøre rede for hva som ligger til grunn for det vedkommende har kommet frem til (Postholm, 2010). For min del mener jeg det er av betydning at jeg tolker resultatene på en nøytral måte og veier både for og i mot. Forforståelsen min bærer preg av at jeg syns programmet er bra. Derfor oppfatter jeg at det vil styrke validiteten at jeg enten gjør godt rede for hvorfor jeg mener det, eller ikke lar meningen min skinne i gjennom.

En annen viktig side er om forskningens funn har noen nytteverdi, eller med andre ord, naturalistisk generalisering (Postholm, 2010). Geertz (1973 i Postholm, 2010) mener at tykke og grundige beskrivelser av forskningsområdet er en måte å sikre naturalistisk generalisering. For at leseren skal kunne generalisere noe av det som er beskrevet er det nødvendig med parallelle erfaringer for å kunne trekke linjer mellom den situasjonen man selv er i og det som presenteres (Stake og Trumbull, 1982 i Postholm, 2010). I forhold til dette bruker Thagaard (2010) begrepet overførbarhet. Personer med erfaring fra feltet som undersøkes, kan gjenkjenne det som blir presentert (Thagaard 2010). Av den grunn er det et poeng at mine resultater presenteres nøye og at jeg samtidig klarer å se dem som en del av en større helhet, for å kunne

overføre det til andre situasjoner. Strategier for å løse konflikter kan være løsninger lærere kan presentere for egne barn når de krangler, eller barna som deltar, kan etter hvert se at det er mulig å bruke det de har lært utenfor “Zippytimene” også.

3.5 Etske betraktninger

Samfunnet krever at vitenskapelig arbeid blir regulert av etiske prinsipper som står skrevet i lover og retningslinjer (Dalen, 2008). Etske spørsmål gjelder hele forskningsprosessen og blir vektlagt i større grad innenfor kvalitative metoder, enn tidligere. Det er derfor viktig å trekke frem de etiske sidene ved fasene i forskningsprosessen (Thagaard, 2010). Forfatteren viser til at det finnes etiske dilemmaer i forbindelse med innsamling av data, ulike analysemåter, hvordan forholdet mellom teori og data fremstilles og hvordan resultatene kan presenteres.

Dalen (2008) skriver at alle som skal utføre forskningsarbeid som involverer personer må sende et utfylt meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) hvor de videre vurderer om prosjektet er konsesjonspliktig (Dalen, 2008). I den sammenheng måtte jeg sørge for at mitt forskningsprosjekt var godkjent og sendte derfor en elektronisk søknad til NSD. Jeg måtte oppgi en del opplysninger om min studie, blant annet hvem som hadde ansvar for studiet, hensikten med prosjektet, varighet på prosjektet og hvordan jeg skulle samle inn og lagre dataene mine. Etter en stund fikk jeg brev i posten om at prosjektet var godkjent og jeg kunne begynne å samle inn data (se vedlegg 3).

NESH har fastsatt etiske retningslinjer som gjelder prosjekter hvor personopplysninger berøres. For at mine medforskere skulle føle seg ivaretatt og respektert for deres bidrag til min studie var det viktig at jeg behandlet alle opplysninger konfidensielt, som også er et av kravene til NESH (2009). Det innebærer at medforskerne har krav på at alt de meddeler om personlige erfaringer skal anonymiseres og ingen opplysninger skal være identifiserbare (NESH, 2009). For utenom dette etiske kravet har NESH (Nasjonal forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2009) mange ulike retningslinjer som vi som forskere er nødt til å forholde oss til. For min del er det særlig punkt B som omhandler hensyn til personer jeg velger å trekke frem.

En annen retningslinje som omhandler hensyn til personer er krav til samtykke. Det er spesielt viktig at alle medforskerne vet hva de har sagt seg villig til å være med på, og at de har rett til å trekke seg fra å delta i prosjektet (NESH, 2009). Et siste punkt jeg vil nevne er, krav om informasjon hvor det er vesentlig at medforskerne vet hva som er formålet, hvilke

metoder som skal brukes og andre praktiske opplysninger omkring deltakelse i prosjektet (NESH, 2009). Dalen (2008) legger vekt på betydningen av informasjonsskrivet til medforskerne hvor det fremkommer hva hensikten med prosjektet er, metoder som skal brukes og fremstillingen av resultatene. Dette nevnes også under delen om valg av medforskere, hvor det ble gjort som et ledd i å ta vare på medforskerne mine og oppfylle etiske prinsipper.

3.6 Min gjennomføring av forskningsprosessen

Her vil jeg komme inn på hvordan forskningsprosessen min har vært fra jeg valgte medforskere, utarbeidet intervjuguide, innsamlingen av data og analyse og kategoriutvikling (se vedlegg 1). Kvalitativ forskning er fortsatt i utvikling og Thagaard (2010) trekker derfor frem viktigheten av at kvalitativ forskning blir definert som klar og tydelig. Det betyr at prosessen man er i, i kvalitativ forskning må presiseres og forklares. Videre er det nødvendig med en redegjøring for prosedyrer under datainnsamling, plan for analysen og hvordan resultatene oppfattes.

Valg av informanter

Kvalitativ forskning bygger på strategiske utvalg. Det innebærer et utvalg som har egenskaper eller kompetanse som har sammenheng med problemstillingen og forskningens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2010). I den sammenheng ønsket jeg medforskere som var lærere og hadde erfaring med “Zippys venner”. Jeg valgte medforskere fra forskjellige skoler for å se på om deres opplevelser og erfaringer med programmet hadde noe til felles eller ikke. Jeg tok først kontakt med organisasjonen Voksne for Barn, som har lisens på “Zippys venner” i Norge (Sekretariatet for Psykisk helse i skolen, 1999-2008). De visste hvilke skoler som brukte programmet. Deretter kontaktet jeg skoler i Sør- Trøndelag, da de var mest tilgjengelige med tanke på reisevei. Jeg snakket med to damer som var interessert i å bidra i mitt forskningsprosjekt. Videre fikk jeg vanskeligheter med å få tak flere medforskere i dette distriktet. Jeg bestemte meg for å prøve å få tak i noen på Østlandet, hvor jeg selv opprinnelig kommer fra.

Jeg opprettet kontakt med en kvinnelig lærer som var positiv, samtidig fikk jeg respons fra en dame til, som hadde hørt om min studie. Hun ville også delta i mitt forskningsprosjekt. På den måten fikk jeg fire informanter. Jeg ble enige med de fire om at jeg skulle si i fra når jeg hadde mer oversikt over når det passet at intervjuene skulle gjennomføres og når det formelle

var i orden. Før jeg utførte intervjuene sendte jeg ut et informasjonsskriv, slik at medforskerne skulle være forberedt på hva som ventet og hva som var hensikten med min studie (se vedlegg 2). Med tanke på tidsaspektet på denne studien syns jeg 4 medforskere var passende. Postholm (2010) peker på at i en mindre studie er det hensiktsmessig med tanke på studiens lengde og tidsramme, å gå inn for et lavt antall medforskere. Hun anbefaler 3 personer. På den måten kan forskeren greie å finne fellesnevneren i medforskernes opplevelser i et mindre forskningsprosjekt. I sammenheng med at jeg ikke visste noe om medforskerne, om noen gruet seg veldig eller andre elementer som kunne spille inn på intervjuene, syns jeg det var en fordel å ha 4, i tilfelle noe uforutsett skulle oppstå.

Presentasjon av skolene og informantene

Skolene var ganske forskjellige. En lå i utkanten av en by, en annen i et tettsted og den siste hvor jeg hadde to informanter, lå på landsbygda. Alle skolene hadde et systematisk opplegg for når elevene skulle ha “Zippys venner” og var opptatt av å følge manualen nøye. Det er også et kriterie for å bruke programmet. Programmet implementeres i timeplanen og er oppført som et fag på lik linje med norsk og matematikk. Elevene har “Zippys venner” en gang i uka, sammen med kontaktlærer. I følge manualen er programmet ment for 6-8 år gamle elever (Swinden, 2009a). Den ene skolen hadde valgt å ha det med førsteklasingene, mens de 2 andre hadde en “lightversjon” av “Zippy” i første klasse også kjørte de programmet fullt ut i andre klasse.

I min studie har jeg valgt å referere til informantene gjennom fiktive navn. Personene som har bidratt i min forskning er Merete, Sissel, Ingeborg og Line. Dette er 4 lærere som tydelig brant for jobben som lærer og som hadde elevenes beste i fokus og syns det var viktig å fokusere på psykisk helse i skolen. De virket veldig engasjerte, men jeg forstod også at det å jobbe som lærer er travelt og det er mye man skal rekke. Før jeg begynte med spørsmålene om “Zippys venner”, spurte jeg om de kunne fortelle i hvilken grad de opplevde at erfaringen med “Zippys venner” var betydningsfull for dem selv som lærere. Mitt inntrykk var at det hadde vært viktige erfaringer.

Merete: “Jeg syns det har blitt en helt ny tilværelse etter de hjelpemidlene jeg har fått der. Vi merket at vi fikk en felles plattform med ord, begreper og historier, som vi kan bygge videre på i hverdagen til barna”

Sissel: “Det får meg til å tenke meg om og kanskje bli mer bevisst hvordan jeg henvender meg til barna og hva jeg spør dem om. Jeg syns det er til god hjelp”

Ingeborg: “Jeg synes det er viktig også som voksen, for da er du oppi situasjoner daglig, der du må ta valg.”

Line: “Det er veldig av betydning. Jeg synes det er ålreit når noen av elevene sier: Dette er akkurat som i “Zippy”. Og da er det så deilig, for det er jo det som er hensikten, at barna skal bruke det i hverdagen sin.”

Merete er adjunkt og har gått 4 år på lærerskolen. Hun har jobbet som lærer i 15 år, stort sett i småskolen. I 2007 var hun på Work Shop for å lære om “Zippys venner” og har holdt på med det siden. Sissel er allmennlærer i bunn og har i tillegg tatt fordypning i veiledningspedagogikk og bibliotekfag. Hun har jobbet som lærer i 32 år. Sissel har gjennomført “Zippy” en gang, høsten 2009 og hadde hørt om det på skolen via at andre brukte programmet. Kommunen bestemte at det skulle gjennomføres på første trinn. Ingeborg er utdannet allmennlærer med fordypning i spesialpedagogikk og 6-10 års pedagogikk. Hun har jobbet som lærer i 19 år, i tillegg til mange år som ufaglært først. Hun har jobbet med “Zippys venner” siden 2006, og har i det siste begynt å holde kurs om lærerrollen i “Zippys venner” for helsesøstre, lærere og ansatte i PPT. Line er utdannet allmennlærer og har jobbet som lærer i 17 år. Hun har 4 års erfaring med “Zippys venner” og holder også på med kursvirksomhet.

Presentasjon av fortellingene

En vesentlig del ved programmet “Zippys venner” er de 6 fortellingene, hvor elevene blir kjent med utfordringer og følelser i tillegg til løsninger og råd på ulike områder. Jeg velger derfor å gi en kort presentasjon av hver av fortellingene her.

Fortelling nr. 1: “Vi har mange følelser”

I den første fortellingen møter elever tvillingene “Leela” og “Tig” og deres bestevenn “Sandy”. Elevene blir kjent med familiene til disse barna og møter dem i skolehverdagen. De får innblikk i barnas følelser om å være lei seg, glad, sint, irritert, sjalu og nervøs. De møter blant annet “Leela” som var veldig nervøs for å fortelle noe for klassen og det fortelles om da hun var sjalu på broren sin, fordi han var syk og fikk all oppmerksomheten. Det fortelles også om da “Tig” ble sint fordi han ikke fikk ha med pinnedyret sitt “Zippy” på skolen (Swinden, 2009b).

Fortelling nr. 2 “Under dynen”

Her inviteres elever inn i fortellingen som fokuserer på å bedre kommunikasjonen, lytte, finne ut hvem som kan hjelpe deg og lære deg å si det du egentlig vil si. I denne fortellingen forteller blant annet “Tig” til moren sin at han synes det er urettferdig at han ikke fikk lov å ha med seg “Zippy” på skolen. Ved frokostbordet forteller faren til “Tig” at det er lurt å fortelle hvorfor han er i dårlig humør. På skolen blir “Tig” irritert på 2 gutter i klassen når de ikke lytter til hva han hadde å si i timen, og guttene gir “Tig” skylden for at de fikk kjeft (Swinden, 2009c).

Fortelling nr. 3 “Er du min venn?”

I denne fortellingen blir elever kjent med temaene om hvordan beholde en venn, mestre ensomhet og avvisning, hvordan takle konflikter med venner og hvordan få nye venner? Det oppstår konflikter i fortellingen når klassen skal på tur til elva og de skal gå sammen to-og-to. “Leela” velger å gå sammen med en jente som heter “Jill” og ikke sin gode venninne “Sandy”, noe “Sandy” blir veldig lei seg for. Det oppstår en konkurranse hvor “Jill” og “Sandy” kranbler om hvem som er venninne med “Leela”. Etter en prat med “Leelas” mor etter skolen får begge fortalt sin versjon og de forstår at man kan være venner med mange samtidig (Swinden, 2009d).

Fortelling nr. 4 “Stopp mobbingen”

Elever presenteres for temaene hvordan gjenkjenne en god løsning, erting og mobbing, å løse problemer og hjelpe andre med å takle konflikter. Fortellingen begynner med at “Finn”, broren til “Sandy” oppdager et blåmerke på armen hennes som hun har fått, fordi “Jill” har begynt å være slem mot henne etter turen ned til elva. Moren er bekymret for “Sandy”, men “Sandy” klarer ikke å fortelle hva det er, i tillegg mister hun lysten til å gå på skolen. Etter en stund klarer hun å fortelle det til “Leela” og “Tig” og sammen finner de en løsning. Det kommer frem at “Jill” var sjalu på “Sandy” (Swinden, 2009e).

Fortelling nr. 5 “Å si farvel”

I denne fortellingen får elever et innblikk i temaer som handler om at forandring og tap er en del av livet, å mestre dødsfall, besøk på kirkegården, og lære av forandring og tap. Fortellingen handler om “Leela”, “Tig” og foreldrene som hadde besøkt den syke bestemoren i sommerferien. Faren til “Sandy” og “Finn” som ønsker at de skal komme på besøk til han

oftere, nå som de var blitt eldre. “Sandy” forteller “Leela” og “Tig” at hun savner faren sin. En morgen våknet “Tig” og fant “Zippy” død i buret sitt, og han klandrer seg selv. På skolen blir det forandringer ettersom de ikke skulle fortsette ha den gamle læreren sin lenger (Swinden, 2009f).

Fortelling nr. 6 “Vi greier det sammen”

Elever blir presentert for temaene mestringsstrategier, hvordan vi hjelper andre, å tilpasse seg nye situasjoner og vi feirer sammen. I fortellingen er det gamle mobbeproblemet glemt og “Sandy”, “Jill”, “Tig” og “Leela” er alle gode venner. De 4 vennene møter gutten “Tommy” som er lei seg fordi moren og faren hans hadde kranglet. Sammen finner de en løsning på hva han burde gjøre. I tillegg forteller “Tommy” også at han savner det gamle huset og vennene sine der familien bodde før, og hans bekymringer ved å begynne på ny skole. Fortellingen avslutter med en bursdagfest for “Tig” og “Leela” (Swinden, 2009g).

Utarbeiding av intervjuguide

I forkant av intervjuene jobbet jeg grundig med intervjuguiden for å sikre at jeg skulle komme inn på relevante temaer underveis, og få nok data til å kunne besvare problemstillingen. Spørsmålene ble utarbeidet på bakgrunn av å ha lest sentral teori med tanke på min studie. Jeg synes derfor det var viktig å komme inn på områder jeg hadde sett på i manualen til “Zippys venner”. I tillegg til mer spontane spørsmål jeg syntes det kunne være interessant å få svar på, som for eksempel om læreren opplevde at det var en forskjell i klassen før og etter de hadde begynt med “Zippys venner”. Jeg valgte å strukturere intervjuguiden i ulike temaer hvor jeg begynte med generell informasjon om den enkelte læreren, før jeg kom inn på de forskjellige områdene. I min problemstilling brukte jeg ordet førsteklasselærere. I intervjuene ble jeg raskt informert om at tre av mine informanter nå var andreklasselærere og en var fjerdeklasselærer. I samråd med veileder besluttet jeg å bytte det ut med barneskolelærere isteden.

Datainnsamling

I fenomenologiske studier er intervju som oftest den eneste måten å samle inn data på (Postholm, 2010). Før intervjuene sendte jeg informasjon om de ulike temaene jeg ville komme inn på i intervjuet. Jeg ønsket at medforskerne skulle få et lite innblikk i hva slags type spørsmål jeg kom til å stille. Jeg valgte å ikke sende hele intervjuguiden fordi jeg synes at de

spontane svarene rundt et intervju ville bli borte, men jeg synes det var hensiktsmessig at de visste litt, i form av de 5 temaene jeg skulle komme inn på. Halvstrukturert intervju er den mest brukte intervjuformen (Thagaard, 2010). Dalen (2008) nevner at mange studenter føler større trygghet ved å velge en strukturert intervjuform. Thagaard (2010) viser også til at de mest vesentlige temaene forskeren kommer inn på er bestemt på forhånd, men rekkefølgen avgjøres på hvilken måte det passer inn i samtalen. Mitt mål med studien om få tak i medforskernes opplevelser og erfaringer om “Zippys venner”, gjorde at jeg valgte et halvstrukturert intervju, også for å gjøre plass til deres spontane temaer og tanker.

Postholm (2010) påpeker at medforskerne kan bringe temaer på banen, også som forskeren ikke har tenkt på i forkant av intervjuet. Videre anbefaler Thagaard (2010) å starte med de nøytrale temaene og komme gradvis mer inn på emosjonelle temaer for så å runde av med nøytrale emner. En god start på et intervju er å spørre om medforskernes bakgrunn, utdannelse og yrkeserfaring. Min erfaring fra tidligere er at det gir en myk start for medforskeren å bli spurt om bakgrunnsinformasjon først, før man tar for seg spørsmål som er mer krevende. Spørsmålsformuleringene var åpne, hvor målet var å få medforskerne til å reflektere og trekke inn det de selv ville legge vekt på (se vedlegg 1). Thagaard (2010) presiserer at tilpasningsevne er viktig for knytte spørsmålene til den enkeltes forutsetninger.

Gjennomføringen av 3 av intervjuene ble utført på de respektive skolene på klasserom/møterom hvor vi var skjermet for forstyrrelser. Ett intervju ble gjennomført i en annen type kommunal bygning. Det var mer praktisk med tanke på at jeg var tilreisende og avstanden tilbake til skystasjonen. Intervjuene ble tatt opp på bånd, ved hjelp av diktafon som jeg hadde lånt av NTNU. Jeg hadde på forhånd spurt om det var i orden for medforskerne mine, slik at mitt ønske om det, ikke skulle komme som en overraskelse. Dette sikret at jeg kunne konsentrere meg helt og fullt om samtalen mellom meg og medforskeren. Thagaard (2010) skriver at lydopptak bør velges når medforskerne gir samtykke til det. Forsker kan fokusere på medforskeren og hans/hennes reaksjoner. Før selve intervjuet begynte informerte jeg om min hensikt med dette arbeidet og at det er helt anonymt. Ingen navn på verken skole eller person vil komme frem. Dette er i tråd med NESH sine føringer under punkt B: hensyn til personer, som jeg tidligere har vært inne på (NESH, 2009).

Jeg valgte og ikke dele ut intervjuguiden før intervjuet startet. Jeg har erfaring med at medforskere blir konsentrert om spørsmål som kommer og mindre til stede på det spørsmålet jeg stiller. Jeg kan ikke vite at det ville skjedd denne gangen, men jeg tok det valget for å sikre

medforskernes tilstedeværelse på hvert enkelt spørsmål. Intervjuene varte mellom 60 og 100 minutter ut i fra hvor mye tid medforskerne hadde til rådighet og hvor mye de hadde å fortelle. Innsamlingen av data ble foretatt over 2 uker i februar, hvor jeg hadde 2 intervju den ene uka og 2 den andre uka. Etter at intervjuene var gjennomført startet arbeidet med å transkribere. Det tok mye tid og etter å ha fullført den jobben kunne analyseprosessen begynne.

Analyse og kategoriutvikling

Dalen (2008) viser til at en viktig del av analyseprosessen er utviklingen av kategorier. I den forbindelse må forskeren lete etter abstrakte kategorier, som samler dataene på nye måter. Det er hensiktsmessig med tanke på å utvikle mer egnede kategorier som gjør at innholdet får et mer fortolkende og teoretisk nivå. Postholm (2010) peker på at analyse og tolkningsarbeidet også kan ses som en prosessuell aktivitet, da forskeren reflekterer over analyse og tolkning allerede mens hun er ute i felten. Arbeidet med å få en oversikt over dataene gjør at forskeren utvikler en forståelse for hvordan de kan tolkes. Hun sier videre at det er et ønske i kvalitativ forskning at de ulike sidene i forskningsprosessen påvirker hverandre. På den måten tolker jeg det slik at utviklingen av kategorier og analyseringen er noe jeg i realiteten har jobbet ubevisst med, etter jeg var ute i felten. Postholm (2010) støtter også dette og sier at dataanalysen har foregått gjennom hele datainnsamlingsprosessen. Samtidig begynner ikke fokuset på analysen av datamateriale før innsamlingsarbeidet er avsluttet.

Utviklingen av kategorier var en utfordrende prosess ettersom jeg hadde en stor mengde datamateriale og jeg var ikke sikker på hvordan jeg skulle strukturere dataene mine. Den typiske fenomenologiske analysen består i å identifisere sentrale kategorier i medforskerens livsverden (Postholm, 2010). For å få en struktur på det prøvde jeg og se på hvilke mønstre som var gjentakende og se på hvilke deler som kunne være med å skape et helhetsbilde av resultatene. Hva var informanten enig om, og hvor pekte svarene i helt ulike retninger? Dette er i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen som omhandler det å fortolke menneskers handlinger ved å se det dypere meningsinnholdet. Delene kan bare forstås i lys av den sammenhengen de er en del av (Thagaard, 2010).

Etter å ha fått en struktur på datamaterialet fortsatte det videre arbeidet med å finne hvilke kategorier som var relevante. Dalen (2008) viser til fremstillingsformen "tematisering". Den tar utgangspunkt i intervjuguiden og de temaene den handler om. Ved planleggingen av et intervju plukker forsker ut de områdene som er av betydning, for å belyse sentrale sider ved

problemstillingen. Etter transkriberingen kodes materialet under de samme temaene for å finne hovedessensen. Dette sammenfaller godt med min prosess, hvor jeg plukket ut temaer og lagde spørsmål jeg mente ville belyse min problemstilling. Som nevnt over så jeg i etterkant på hvilke mønstre som var gjentakende i mine resultater. Det gjorde jeg innenfor de ulike temaene. På den måten syns jeg at denne fremstillingsformen gav meg et godt bilde av de forskjellige temaene, som jeg også forstår som deler, i tillegg til en oversikt av helheten. Dalen (2008) nevner også at en viktig del av analysen er å finne temaer med mange uttalelser, for å finne tyngden i hvor analysen bør være (Dalen, 2008). Ved å se på uttalelsene syns jeg det også gav meg et inntrykk av hva som var hovedessensen i mitt materiale. Det resulterte i at jeg satt igjen med kategoriene: Mestringens betydning, Læreren som modell, Fortellingene om “Zippy”, i min studie.

Betydningen av å kunne se mulighetene som finnes i eget datamateriale fremheves (Glaser og Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss, 1987 i Dalen, 2008). Dalen (2008) sier videre at livserfaring på det aktuelle området man studerer vil gi en ekte forståelse i å tolke forskningsdeltakeres situasjon. Jeg opplevde det veldig lærerikt å gå så dypt inn i mitt materiale, men det har også vært vanskelig og utfordrende. Å analysere og komme frem til hvilke kategorier jeg skulle vektlegge var ingen enkel jobb. Arbeid med forskningsprosjekt som dette har jeg ingen erfaring med. Jeg gikk gjennom transkriberingene mine mange ganger etterpå for å sikre at jeg ikke hadde utelatt noe relevant.

KAPITTEL 4

4.0 Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene mine og hvilke erfaringer informantene mine har med “Zippys venner”, som jeg videre vil se i lys av relevant teori. Deretter vil jeg drøfte dette og se på i hvilken grad resultatene mine sammenfaller med teorien, eller eventuelt ikke.

Resultatene mine presenteres i lys av disse kategoriene:

- Mestringens betydning
- Læreren som modell
- Fortellingene om “Zippy”

Videre har jeg valgt å flette drøftingene og resultatene sammen i hvert enkelt tema. På den måten mener jeg at fremstillingen blir mer sammenhengende og får en bedre flyt, uten for mye gjentakelser.

4.1 Mestringens betydning

Det å oppleve mestring i eget liv har jeg tidligere presentert betydningen av og anses som avgjørende i møte med stressende situasjoner. Resultatene mine var ikke noe unntak og medforskerne fremhevet viktigheten av elevenes mestring både i “Zippytime” og ellers. Som nevnt i kapittel 2 handler mestring om å takle utfordringer i forhold til en hendelse og hvordan man skal opptre for og hankses med situasjonen (Lazarus og Folkman, 1984). Deres mestringsforståelse har bidratt til filosofien bak “Zippys venner”, som dreier seg om en oppfatning om at barn fortløpende tilpasser seg forskjellige sosiale miljøer og situasjoner (Swinden, 2009a).

Ingeborg fremhevet at elevene begynner på skolen med litt forskjellig ballast i ryggsekken og hun pekte på viktigheten av at alle føler mestring. Hun mente også at det er gjort at noen føler seg som tapere og at hun trakk frem at “Zippy” kunne være et viktig bidrag fordi det vektlegger andre ting enn teorifag. Sissel relaterte spørsmålet direkte i forhold til “Zippys venner”. Hun oppfattet mestring som at elevene er i stand til å bruke “Zippy” og skjønner innholdet. Sissel så også mestring i lys av barnas evne til å se at dem tilegner seg et redskap, gjennom bruk av dette programmet. Merete anså mestring som betydningsfullt for at barn skulle føle seg trygg på at det kan skje utfordrende ting i livet, selv om det bare er et barn, men at det ikke er noen ting som er så galt at det ikke går an å finne en løsning.

I tråd med Lazarus og Folkmans (1984) forståelse handler mestring om å møte utfordringen og hva man gjør for å håndtere situasjonen. Knyttet til dette og hva medforskerne mine uttalte tolker jeg det slik at Ingeborg opplever at “Zippy” kan være med å styrke barns mestringsfølelse utover å regne matematikk eller lære å lese. Merete trekker frem at barn vil møte utfordringer i livet, men at de skal lære å håndtere det og at det finnes en løsning på det meste. Jeg oppfatter at Sissel er opptatt av at barn utvikler evner til å forstå hvordan programmet kan utnyttes i praksis. Videre ser jeg det som vesentlig at barn lærer at utfordringer oppstår, men at de må man jobbe for å takle. “Zippys venner” kan gi barna erfaring med at utfordringer bør tas tak i på en offensiv måte, for at de ikke skal ta styringen over livskvaliteten. Etter min oppfatning kan det være med å gi de en ballast for å være i stand til å møte utfordrende hendelser i voksenlivet på en effektiv måte også. Gjennom et livsløp kan man møte mange utfordringer som krever at man tilpasser seg stressende livsbetingelser (Mishara i Swinden, 2009a). Dette syns jeg underbygger viktigheten av at barn får kunnskap om hvordan man kan takle stressende situasjoner. Utvikling av en positiv holdning til å hankses med det, mener jeg derfor vil være av betydning for barna. Samtidig vil det være viktig å være bevisst at mennesker takler påkjenninger på forskjellige måter, og alle er ikke utstyrt med evnen til å ha en positiv innstilling. Det vil være en utfordring som jeg mener lærere må være bevisst og fokusere på. Line relaterte mestring mer til hverdagslivet:

“Mestring er å få til ting og kjenne at man lykkes. Det å føle hver skoledag at du mestrer og får til noe, det er viktig.”

Jeg tolker det som at mestring ikke bare handler om å håndtere påkjenninger, men ikke minst om viktigheten av å føle en generell mestring i skolehverdagen. Nordahl (2010) ser på betydningen av at skolen skal være en arena for læring på flere felt. Han hevder at det finnes to mestringsarenaer: den faglige og den sosiale. For elevens utvikling vil det være sentralt å oppleve både faglig og sosial mestring. Elever som mestrer begge deler vil være i en gunstig situasjon. Nordahl (2010) trekker også frem at skolen er pliktet til å arbeide med utviklingen av elevenes sosiale kompetanse. Jeg anser “Zippys venner” som et potensielt bidrag til både den sosiale og faglige mestringen på skolen, men at “Zippys venner” vil være et mer indirekte bidrag til elevenes faglige utvikling. Jeg tenker at for eksempel begreper og kunnskap som tilegnes i “Zippytimene”, kan bidra og benyttes i fag som norsk, samfunnsfag og religion. Programmet kan tolkes i større grad som et direkte arbeid med barns sosiale kompetanse og sider ved den, knyttet til at det fokuseres på aktiviteter som dialog, samspill, rollespill og problemløsning (Sekretariatet for Psykisk helse i skolen, 1999-2008). Viktigheten av sosial

kompetanse kan forstås som sentral for en persons livssituasjon på mange områder. Dette kommer også tydelig frem i mine resultater. Følgende belyses derfor sosial kompetanse og mine medforskeres uttalelser om det.

4.1.1 Sosial kompetanse

Min oppfatning er at en godt utviklet sosial kompetanse er noe alle barn trenger. Dette var også noe medforskerne mine trakk frem og hadde synspunkter på. Sosial kompetanse handler om å være i stand til å benytte ulike sosiale ferdigheter hvor evnen til å konfrontere, samarbeide og inngå kompromiss trekkes frem. I tillegg må individet kunne tilpasse når og hvilke ulike ferdighetene som skal benyttes i konkrete situasjoner (Kvello i Kvello, 2008a). Jeg drøfter sosial kompetanse med bruk av en annen definisjon enn den som ble presentert i kapittel 2. Jeg opplever at denne favner om sentrale aspekter i forhold hva det innebærer å ha sosiale ferdigheter, som en del av sosial kompetanse. I tillegg syns jeg det er viktig å nevne sosiale ferdigheter, da det er en mestringsressurs i følge Lazarus og Folkman (1984) Begrepenes betydning og forskjell drøftes i slutten av dette delkapittelet. Utvikling av sosial kompetanse trekkes frem som sentralt for sosial og personlig læring, som samtidig vil være vesentlig for at elevene skal nå målene i den generelle læreplanen (Nordahl, 2010). “Zippys venner” inneholder organiserte aktiviteter som bygger på forskningsresultater, hvor målet er å utvikle barns sosiale ferdigheter (Swinden, 2009a). Medforskene uttalte dette om sosial kompetanse:

Ingeborg mente at “Zippys venner” var et positivt bidrag i forhold til å lære seg å si hva man mener på en fin måte. Et eksempel er barns lek. Hun påpeker at det ikke er naturlig at alle barn alltid skal inkluderes, hvis noen er midt i en lek. Videre konstaterte hun at hvis voksne er opptatt med noe sammen, er det enighet om at det er feil at noen presser seg på. Ingeborg syns derfor det er viktig at barn lærer seg å si i fra på en fin måte, at det ikke passer akkurat nå. Hun poengterte også at hun ikke syns det kommer godt nok frem i programmet, at barn bør lære seg å tåle avvisning. Videre er nettopp det et mål i programmets modul 3 at barn skal lære seg å takle det (Swinden, 2009d). Resultat og drøfting av den modulen kommer jeg inn på litt senere i dette kapittelet om programmets fortellinger. Jeg stiller meg likevel spørrende til om det å tåle avvisning ikke kommer godt nok frem i programmet for at elevene skal tilegne seg den kunnskapen. Det Ingeborg her trekker frem kan ses i lys av Martinsen og Nærlands (2009) undersøkelse hvor avvisning fremheves som en utløsende årsak til konflikter. Barn henvender seg til ett eller flere barn for å være med i en allerede påbegynt lek. Det er en undersøkelse utført i barnehager, men ut i fra Ingeborgs uttalelse ønsker barn i sin skolehverdag også å være

med i andres lek. Jeg forstår det derfor slik at det fører til konflikter, på lik linje som i barnehager.

I sammenheng med at det er et grunnlag for konflikter, ser jeg verdien av at barn lærer seg å si fra på en fin måte, som et viktig aspekt ved å ha sosiale ferdigheter, som nevnt er et mål i “Zippys venner”. I tråd med det viser Martinsen og Nærland (2009) til at det er hensiktsmessig å se barns emosjonalitet i sammenheng med utviklingsmessige utfordringer som barna møter i barndommen, og de påkjenningene som det fører til i barns hverdag. Av den grunn tenker jeg at sinne og frustrasjon som et resultat av konflikter er en del av mange utfordringer barn støter på. Samtidig vil det være verdifullt for barna å lære hvordan de kan takle og få et “nei” i lek, da det å få negative svar er en del av livet. I forhold til Ingeborgs erfaring ser jeg det som en mulighet for utviklingen av “Zippys venner”, at det flettes enda tydeligere inn hvordan barn kan lære seg å håndtere det som kan oppleves som et nederlag. Samtidig er det viktig å nevne at jeg ikke har noen holdepunkter for å kunne uttale meg om andre lærere eventuelt mener det samme.

Line var opptatt av å akseptere at vi er forskjellig og samtidig kunne forholde seg til hverandre. Hun opplevde at “Zippys venner” sier mye om hvordan andre tenker og at man da lærer mye om hvordan andre har det. Hun fremhever at det å bli bevisst følelsesaspekter, gjør at man blir klar over hvilken viktig del det er av oss. Barn og unge møter jevnaldrende i skolen og bruker mye tid på å bygge opp vennskap sier Nordahl (2010). Han refererer til at viktige sider ved den sosiale kompetansen er empati, aktiv deltakelse, initiativ og selvhøvdelse i forhold til andre på samme alder. Dette mener jeg også er sider ved å være sosialt kompetent, som ikke ble fanget opp i Kvello (i Kvello, 2008a) sin redegjørelse i begynnelsen av dette delkapittelet. Jeg mener at det samstemmer med Line, som mener at “Zippys venner” hjelper barna til å lære noe om hvordan andre har det, hvor jeg oppfatter at det kan ses i relasjon til empati. For å vite noe om hvordan andre har det, antar jeg at man i en del sammenhenger må delta aktivt i en samtale og ta initiativ, som Nordahl (2010) viser til. Å delta i samtaler og initiativtaking ser jeg også som et generelt bidrag til å bli bevisst følelsesaspekter og gjøre seg kjent med ulike følelsesmessige sider ved mennesket. Jeg mener at Lines forståelse grep tak i noen sentrale sider ved det å være sosialt kompetent.

Viktigheten av sosial kompetanse har jeg trukket frem som et vesentlig aspekt ved barns mestringfølelse. I kapittel 2 refererte jeg til Lazarus og Folkman (1984) som presenterte betydningen av mestringsressurser, for å takle utfordringer. De nevner som jeg har vært inne

på, viktigheten av sosiale ferdigheter. Den vektlegges som en sentral mestringsressurs for å fungere i sosiale settinger. Den fremmer også problemløsning i samspill med andre, inkludert det å kunne samarbeide og støtte andre. I lys av denne delen om sosial kompetanse og Lazarus og Folkmans (1984) fokus på sosiale ferdigheter som mestringsressurs, ser jeg et behov for å klargjøre sammenhengen mellom disse begrepene. Kvello (i Kvello, 2008a) skriver at sosiale ferdigheter dreier seg om evnen til å utføre handlinger. Sosial kompetanse omfatter det å benytte ferdighetene, i tillegg er kunnskap om når de skal brukes og tilpasse hvilke ferdigheter som skal benyttes nødvendig. Jeg tolker det derfor slik at sosiale ferdigheter som Lazarus og Folkman (1984) omtaler, er nødvendig for å ha en godt utviklet sosial kompetanse. Derfor ser jeg sosial kompetanse som en personlig ressurs som “Zippys venner” kan være med å fremme, for å styrke barns mestringsfølelse både i sammenheng med sosial og faglig utvikling, i tillegg til å være en “buffer” mot utfordringer i livet.

4.1.2 Utfordringer ved at elevene skal føle mestring

Mestringsens betydning er et gjennomgående tema i denne studien. I en klasse med mange elever ser jeg det som lærerens oppgave å se alle enkeltindivider og legge til rette for at hver enkelt skal oppleve mestring på skolen. I resultatene mine fremgår det også tydelig at det oppleves utfordrende å tilrettelegge for det.

Line fortalte at programmet har noe som kalles “Min- mening- skjema” hvor barna skal fortelle hva de liker best og dårligst med hver “Zippytime”. Hun nevnte en gutt som gjennom dette skjemaet i “Zippys venner”, gav uttrykk for at det han likte dårligst var at han ikke sa så mye i begynnelsen av “Zippytimene”. En stund senere svarte han på hva han likte best med den foreliggende timen. Gutten var fornøyd med at han hadde sagt noe med en gang. Line fortalte at eleven opplevde det utfordrende, men etter litt tid mestret han det. Siden hun trakk frem dette med hensyn til utfordringer, kan det forstås slik at det kan ha vært en utfordring for henne å tilrettelegge for at gutten ikke skulle miste motet, men fortsette å øve seg også. Etersom han etter en stund turte å snakke med en gang i “Zippytimene” tolker jeg det som at han hadde fått positiv mestringserfaring.

I henhold til Lazarus og Folkman (1984) sin transaksjonsmodell som vist til i kapittel 2 tolker jeg det som at han tok kontroll over situasjonen og fokuserte på at han kunne gjøre noe med den stressende situasjonen. Videre har han gjort en sekundær vurdering som handler om valg av mestringsstrategi. Ut i fra transaksjonsmodellen kan det tolkes slik at han valgte en

problemfokuset eller følelsesfokuset mestringsstrategi. Det spørres hvilke ressurser denne gutten hadde og hvordan han selv opplevde situasjonen.

I lys av at den problemfokuserte mestringsstrategien retter seg mot personen selv eller omgivelsene kan en mulighet være at han har snakket med læreren sin, altså min medforsker. De kan sammen ha blitt enige om at gutten skulle gå aktivt inn for å håndtere den utfordringen. Knyttet til den følelsesfokuserte mestringsstrategien kan han ha regulert følelsene sine og prøvd og ikke tenke på at han syntes det var skummelt å snakke foran klassen. Jeg har tidligere vist til at mestringsstrategier både kan hemme og fremme hverandre. Gutten kan også ha benyttet en blanding av begge strategiene eller funnet andre strategier som fungerte for han. Jeg anser det som umulig å uttale meg om. Jeg mener at det er viktig å tenke på at det jeg har gjengitt, er en teoretisk fremstilling av bruken av mestringsstrategier. Mishara (i Swinden, 2009a) trekker frem at mestringsstrategier er en sammenhengende prosess hvor man prøver ut ulike måter å takle et problem. Det foregår som oftest som en automatisk prosess, som man ikke tenker over. Nordahl (2010) peker på betydningen av at erfaringene med læring og mestringsopplevelsene blir fremmet i et godt tilrettelagt læringsmiljø. Videre bør lærere bidra med å forebygge negative lærings erfaringer og utvikle elevenes sosiale og faglige kompetanse.

Med tanke på at barn er forskjellige vil jeg også fremheve betydningen av at lærere er bevisste på at barn ikke mestrer situasjoner likt, noe jeg var inne på i begynnelsen av dette kapittelet. Mestrings erfaring er ikke bare et resultat av elevenes ferdigheter, men også hvordan læringsmiljøet er lagt til rette. Betydningen av tilrettelagt undervisning fremheves (Skaalvik i Skaalvik og Kvello, 2003). Det antar jeg medfører forskjellige utfordringer for lærerne. Jeg antar at det enkleste hadde vært hvis alle barn kunne fått den samme tilretteleggingen. Et slikt fokus ville vært utelukkende feil med mange ulike individer samlet i en klasse. Gutten i klassen til Line mestret situasjonen etter hvert, og det tolker jeg som at hun oppmuntret og la til rette for hans mestringsstrategier. Det kan videre ha utviklet hans sosiale kompetanse. Erfaringene har han forhåpentligvis dratt nytte av i andre sammenhenger også. Jeg ser det som en styrke ved programmet at elevene kan gjøre seg erfaringer, som er overførbare til andre fag og situasjoner i livet. Merete fortalte dette om utfordringer i "Zippytimene":

"Med tanke på de som synes det er kjedelig, må vi prøve å stoppe det, slik at det ikke smitter. Jeg forbereder de på forhånd hva som skal skje, og da blir de spakere når de ikke er i den settingen."

Jeg stiller meg spørrende til hvorfor det at "Zippytimene" oppleves kjedelige, ikke skal smitte. Jeg tenker at det er nødvendig å finne ut av hvorfor de elevene det gjelder, synes det er kjedelig. Kan det skyldes programmet i seg selv eller måten det brukes det på? Angående betydningen

av mestringserfaringer og tilrettelagt undervisning som Nordahl (2010) peker på, anser jeg ikke det å forhindre smitten av at det er kjedelig som positiv tilrettelegging for elevene. I relasjon til det jeg tidligere har drøftet om at elever har ulike behov, ville det vært overraskende om alle opplevde “Zippytimene” som morsomme. Jeg antar at noen barn ytrer sine meninger om at “Zippytimene” er kjedelige grunnet mangel på positive mestringserfaringer.

Skaalvik (i Skaalvik og Kvello, 2003) skriver at elever burde få mulighet til å gjøre interessevalg. Det vil gi elever økt mulighet til å gjøre mestringserfaringer. I den anledning kan det være et alternativ å gi elever som synes “Zippytimene” er kjedelig mulighet til å gjøre noe annet de har større interesse for, med bedre mulighet til mestringserfaringer. Jeg ser også sjansen for at det kan dukke opp utfordringer. Skal de enkelte elevene få mulighet til å unnvære alle timene? Eller skal de velge timer hvor det tas opp bestemte temaer, som oppleves spesielt kjedelig? Det kan i den sammenheng bli utfordrende siden det er et program hvor elevene følger moduler som bygger på hverandre, gjennom hele gjennomføringen. Jeg stiller meg også et spørsmål det er gjennomførbart ut i fra hvordan norsk skole er organisert, med en lærer på mange elever i et klasserom. Dette er tanker omkring spørsmål jeg ikke har svar på. Jeg vil likevel påpeke viktigheten av at det er interessant å vite hvorfor enkelte elever opplever “Zippytimene” som kjedelig og hva som kan gjøres annerledes for å øke disse barnas mestringsfølelse. Det bringer denne drøftingen over til hvilke metoder som kan fremme elevers mestringsbehov.

4.2 Pedagogisk tilrettelegging

Å øke barns mestringsfølelse antar jeg kan gjøres på mange ulike måter. For at elever skal oppleve økt sosial mestring gjennom sin deltakelse i “Zippys venner” og kunne gjøre bruk av mestringsstrategiene både i timene og livet ellers vil jeg fremheve lærernes rolle. Deres tilrettelegging anses som viktig for at barn skal sitte igjen med kunnskap fra “Zippytimene”. Det vil jeg belyse ved hjelp av Banduras teori om modell-læring. I tillegg spiller også fortellingene i “Zippys venner” en sentral rolle som modell for barna. Jeg vil også drøfte det narrative perspektivet og se på hvordan fortellinger kan bidra til å fremme barns mestring.

4.3 Modell-læring og “Zippys venner

Jeg viste til Bandura sosialkognitive læringsteori i kapittel 2. Den omhandler at man lærer i og av den sosiale settingen man lever i. Det er et gjensidig samspill mellom personlighet, atferd og

miljøfaktorer og teorien er opptatt av hvordan disse komponentene virker sammen (Bandura, 1977). I lys av Banduras modell-læringsteori vil jeg presentere på hvilken måte lærere og fortellingene om “Zippys venner” kan være sentrale modeller for elevenes læring. Kvello (i Kvello, 2008b) viser til at de skolene som klarer å favne det mangfoldet som er på en skole, slik at alle elever har en positiv utvikling, er de som blant annet har gode rutiner og aktiv veiledning gjennom belønning, modell-læring og avtaler. En betingelse Bandura (1977) hevder må være tilstede ved modell- læring er oppmerksomhet.

4.3.1 Oppmerksomhet

Som nevnt i kapittel 2 handler den første betingelsen om at individer må rette oppmerksomheten mot det modellen foretar seg og oppfatte presist hva personen gjør. I tråd med Banduras teori forstår jeg det slik at det kreves at elevene er i stand til å rette oppmerksomheten mot læreren og medelever, fortellingen om “Zippy” når det blir lest fra den, rollespill og andre aktiviteter. Elevene må oppfatte nøyaktig hva som foregår og holde fokus mot den kunnskapen som skal tilegnes (Bandura, 1977).

Mine medforskere beskrev at det kan være utfordrende å holde på elevenes oppmerksomhet: Merete uttalte dette:

“Jeg bruker å bryte av med aktiviteter fra det hefte, sanger, massasje eller andre breaks som man må med små barn.”

Sissel viste til erfaring om finne ut hva som appellerer til elevene. Hun fortalte at hun hadde laget en boks, og det syns elevene alltid var spennende. Line refererte til at klassen hadde mange avbrekk med leker, og elevene byttet på hvem som var “sjef” i leken. Videre sa hun også at:

“Få være litt sjefer, det funker veldig godt.”

I sammenheng med hva som kreves for å holde på oppmerksomheten til elevene ut i fra Banduras modell-læringsteori forstår jeg det som en utfordring for mange barn, spesielt over lang tid. Det virket som uoppmerksomme barn ikke var ukjent for mine medforskere og de viste til aktiviteter og metoder de opplevde fungerte. Jeg oppfatter det også som at de samstemte om at det i en “Zippytime” er nødvendig med pauser og aktiviteter som stimulerer til å få ut noe energi, noe jeg vil tro også er en nødvendighet for 6-8 år gamle barn. I tillegg fremhevet Sissel det å ha med seg noe som barna blir nysgjerrig på. En blanding av å gjøre barna nysgjerrig og pauseaktiviteter vil jeg tro at kan gjøre det lettere å holde på

oppmerksomheten til elevene. Samtidig er det viktig å være bevisst individuelle forskjeller. Noen holder ut lengre enn andre. Videre tenker jeg at det å klare å holde fokus for å tilegne seg kunnskap er noe som kommer mer med alder.

4.3.2 Informasjon må lagres

I denne prosessen hvor modell-læring skal inntreffe er også en av delprosessene som tidligere nevnt at informasjonen må lagres (Bandura, 1977). Jeg tolker det derfor slik at elevenes kunnskap omkring det de lærer av fortellingene i Zippy, rollespillene og andre aktiviteter sammen med læreren er det sentralt, at elevene husker denne kunnskapen. Det må skje en tankemessig bearbeiding av det som er observert (Bandura, 1977). Gjennom det elevene får presentert for eksempel via fortellingene om “Zippy” ser jeg i den sammenheng viktigheten av at det blir anvendt ved å bruke rollespill og andre aktiviteter. Sekretariatet for Psykisk helse i skolen (1999-2008) viser som nevnt til at det i programmet benyttes tegning, rollespill, øvelser, lek og samtale. For at det elevene lærer i “Zippys venner” ikke skal bli glemt fortalte Line at hun hang opp plakater i klasserommet. Ingeborg vektla å ta tak i enkeltsituasjoner og gjenta det klassen hadde vært gjennom før, slik at elevene ikke skulle glemme det.

Sekretariatet for Psykisk helse i skolen (1999- 2008) skriver at “Zippys venner” vektlegger overføring av læring ved gjentakelse av læringserfaringer, både i “Zippytimene” og skolehverdagen for øvrig. Jeg mener det samsvarer med det Ingeborg fortalte om å gjenta det klassen hadde vært gjennom. Samtidig tenker jeg at plakater også kan være et hensiktsmessig hjelpemiddel for å huske noe, da visuell stimulering kan være til hjelp for mange. Formålet med at elevene er i stand til å huske det de erfarer og opplever gjennom “Zippys venner” tenker jeg at vil gi de et større og bedre forsvar mot å takle stressende situasjoner, men det er flere betingelser som må være tilstede. I følge Bandura (1977) er motivasjon også en forutsetning.

4.3.3 Motivasjon

Et annet aspekt ved modell-læringen er at motivasjonen til elevene må være tilstede i “Zippytimene”. Motiverte elever skapes gjennom gode læringsmiljøer i skolen og med engasjerte lærere som er i stand til lede og strukturere undervisningen på en positiv måte (Nordahl, 2010).

I den sammenheng fortalte Line meg at det var et par ganger de ikke hadde “Zippy” og da etterlyste barna det. Det oppfattet hun som en klar indikasjon på at de vil ha det. Merete

meddelte at elevenes hennes var veldig glad i “Zippy” og når det kom på dagsplan at de skulle ha “Zippy” gledet barna seg. Hun hadde opplevd noen som uttrykte at de syntes det var kjedelig, men de hadde ikke fått noen markert rolle, siden det store flertallet gledet seg. Videre sa Ingeborg at elevene gledet seg stort sett. Men hun fortalte også at de kunne ha pratet om noe i en “Zippytime”, og da elevene kom ut var det glemt. Det var ikke bestandig rosenrødt. Sissel fortalte meg at hennes elever savnet “Zippy”, hvis de ikke hadde det. Hun pekte også på at noen syntes det var kjedelig, hvis det ble lenge å sitte i kroken. Men elevene etterspurte det, hvis de ikke hadde “Zippy”.

I sammenheng med hva mine informanter fortalte tolker jeg det som at de fleste barna var motiverte for å delta i “Zippytimene”. Samtidig vises det til at noen barn opplever timene som kjedelige, som jeg tidligere har drøftet i lys av at det kan være en utfordring. Med tanke på at de barna som synes det er kjedelig ikke hadde fått noen markert rolle, vil jeg igjen påpeke betydningen av å finne ut hvorfor de synes det er kjedelig, fremfor å fokusere på at de elevene ikke skal markere seg. Jeg antar at det er ganske vanlig at det ikke alltid er rosenrødt i en klasse, med mange ulike barn samlet på et sted. Ingeborg fortalte ikke noe mer om hva som gjorde at det ikke alltid var rosenrødt i klassen hennes. Jeg vil fremme betydningen av det Nordahl (2010) skriver om at motiverte elever skapes ved et godt tilrettelagt arbeidsmiljø og engasjerte lærere.

Det er også viktig at barna bruker det de lærer for Bandura (1977) trekker frem at atferd som blir oversett har en tendens til å avta. Jeg ser derfor betydningen av at barna bruker de mestringsstrategiene de lærer i “Zippytimene”. Ved at lærene stimulerer og hjelper barna til å få erfaring med å overføre kunnskapen til egen hverdag, mener jeg at det kan være med å bidra til å øke motivasjonen. Benytter ikke barna seg av mestringsstrategiene vil i følge Bandura (1977) atferden bli oversett og glemt.

4.3.4 Potensial

Den siste delprosessen som må være tilstede for at modell-læringen skal inntreffe og barna gjør bruk av sin kunnskap fra “Zippytimene” er i følge Bandura (1977) potensial. I denne sammenheng handler det om hva elevene kan klare ut i fra tidligere erfaringer og kunnskaper. I tillegg til hvilke muligheter og grenser elevene har til hva de kan lære på den tiden de holder på med “Zippys venner”. Det er derfor viktig at det tilrettelegges ut i fra barnas forutsetninger (Bandura, 1977). Jeg ser betydningen av at læreren er bevisst det mangfoldet som er i en klasse.

Knyttet til viktigheten av barns mestring i forhold til deres forutsetninger viste Line til betydningen av å bekrefte barnet positivt og signalisere at man har positive forventninger til det. Positive forventninger mener jeg kan ses i relasjon til Banduras begrep “self- efficacy”, som omhandler forventninger til egen mestring. Det er i følge Bandura (1997) avgjørende at barn har tro på at det kan takle utfordrende omstendigheter. Læreres signaler om at det har positive forventninger til elevene, mener jeg i den sammenheng kan være et positivt bidrag til barns forventninger til egen mestring og medvirke til at det får tro på seg selv. Det samsvarer også med Bandura (1997) som hevder at påvirkning fra andre personer kan øke mestringsforventningene. Sjansen for å mestre en utfordring øker hvis noen gir uttrykk for at de tror på deg. Samtidig understrekes betydningen av at vedkommende må ha tro på egne ferdigheter og kontroll over situasjoner i livet. Jeg ser derfor betydningen av at lærere har kjennskap til barns livssituasjon. Jeg tolker det slik at elevens tro på seg selv er avgjørende for at lærerens uttrykk av positive forventninger skal ha betydning. Uten tro på seg selv antar jeg at barn heller ikke bryr seg om at andre uttrykker passende forventninger.

Merete sa at hun hadde erfaring med en psykisk utviklingshemmet gutt. Han var veldig glad i fortellingene, men at modulen om kommunikasjon var vanskelig for han. Videre trodde hun ikke at det gikk an å si at barn med spesielle behov skal være med på alt i “Zippytimene”, eller ingenting. Merete fremhevet at det måtte tilpasses til det enkelte barnet.

Min oppfatning er at medforskerne var bevisst tilretteleggingens betydning ut i fra elevenes forutsetninger. Merete fremmet at programmet måtte tilpasses til den enkelte. Jeg forstår det slik at det er en mulighet at noen barn ikke er med på alt, eller kan ha det spesielt tilpasset. Jeg anser det som en styrke ved programmet at for eksempel kommunikasjonsmodulen kan utelates hvis eleven ikke vil ha noe læringsutbytte. Med min spesialpedagogiske bakgrunn er jeg opptatt av at barn skal bli møtt ut i fra sine forutsetninger. Jeg ser derfor verdien av at lærerne kjenner elevene sine godt nok til å vite hvilke muligheter og grenser hver enkelt har.

4.3.5 Sammenfatning av modell-læringsteorien

Sammenfattet kan disse betingelsene betraktes som delprosesser som utgjør en fullstendig prosess, hvor alle må være tilstede for at modell-læring skal inntreffe. I tråd med det Kvello (i Kvello, 2008b) viste til i begynnelsen av denne delen om modell-læring, ser jeg den som en nødvendighet for å fange mangfoldet på en skole. I tillegg vil jeg fremheve elevenes behov for

positive læringsopplevelser. Jeg ser de ulike delprosessene som et bidrag til å bevisstgjøre lærerne hva som kan være nødvendig for at barn skal oppleve mestring. Lærerne bør også være oppmerksomme på de elevene som ikke tilegner seg kunnskapen i programmet eller generelt i skolehverdagen. En mulighet kan være at de trenger spesifikk tilrettelegging for eksempel med hensyn til barnets evne til å holde på oppmerksomheten.

I mine resultater kommer ikke elevenes betydning som modeller for hverandre frem. Jeg velger likevel å påpeke det og ser derfor verdien av at lærere også er bevisst på det. De samme betingelsene som jeg har drøftet må være tilstede. Noen barn er flinke på en ting, mens andre på noe annet og det vil være en fordel at lærere legger til rette for at elevene kan dra nytte av hverandres kunnskaper og ferdigheter. I den sammenheng tenker jeg på den psykisk utviklingshemmede gutten som Merete fortalte om. Med tilrettelegging fra læreren vil jeg tro at han kunne dra nytte av kunnskapen hans medelever hadde, og at de kunne være gode modeller for han på noen områder. Samtidig ser jeg viktigheten av og ikke pålegge barn for mye ansvar, slik at lærerens bevissthet omkring det er vesentlig. Videre tenker jeg at barn også kan være modeller for hverandre uten at det tilrettelegges bestemt for det. Barn observerer hverandre og på den måten vil jeg tro at mange fanger opp verdifull kunnskap.

Jeg har nevnt at jeg også anser fortellingene som modeller for barna. De blir presentert for situasjoner som gir et innblikk i situasjoner som de kan kjenne seg igjen i, og som medforskerne mine opplevde at generelt er overførbare til hverdagen ellers. Fortellingene drøftes i neste avsnitt. Jeg vil tro at det er av betydning at læreren følger programmanualen i deres formidling av fortellingene, for at de skal kunne fungere som gode modeller for elevene. Samtidig må jeg presisere at de samme betingelsene må være tilstede for at modell-læringen skal inntreffe. Med fokus på det jeg har presentert om modell-læring ser jeg det som et mulig bidrag til å øke barns mestringsfølelse. I kapittel 2 tok jeg for meg den narrative teorien og gav en innføring i den som en mulighet til å kunne fungere som et tankeredskap for barn. Følgende ønsker jeg å presentere fortellingene i “Zippys venner” i lys av teori og mine medforskeres erfaringer med dem, og på hvilken måte de kan bidra til mestring.

4.4 Fortellingene i “Zippys venner”

I fortellingene møter barna ulike problematikker og temaer som vil kunne være med å gjøre dem i stand til å takle utfordringer. I kapittel 3 gav jeg et innblikk i hver av fortellingene. Jeg vil derfor presentere hver av fortellingene i lys av mine informanters erfaringer og opplevelser

med “følelser”, “kommunikasjon”, “venner og uvenner”, “å takle konflikter”, “å takle forandring og tap” og “vi mestrer det sammen” og se de sammen med relevant teori. Deretter vil jeg sammenfatte det og se det i et helhetsperspektiv, sammen med den narrative teorien og om programmets fortellinger, kan gjenspeiles i måten fortellingene fungerer overfor barn. Nordahl (2010) skriver generelt om fortellingen og viser til dens hensiktsmessige måte å formidle noe i en klasse og at den bidrar til å utvikle gode forhold elevene i mellom og et godt klassemiljø. Fortellingen kan røre ved oss følelsesmessig, i tillegg til at den kan formidle glede og humor. En av fortellingene i “Zippys venner” omhandler følelser.

4.4.1 Følelser

Som jeg tidligere har presentert blir elevene i fortellingen “Vi har mange følelser” kjent med følelser hvor man er glad, sint, lei seg, irritert, sjalu og nervøs. I denne fortellingen er det et mål å bedre barnas evne til å gjenkjenne disse følelsene og finne metoder for å mestre dem (Swinden, 2009b). Følelser kan knyttes til både fysisk sansning og en opplevelsesmessig tilstand på en emosjonell måte. Førstnevnte omhandler følelser som kvalme, smerte, kulde og kan lokaliseres til spesifikke områder på kroppen. Sistnevnte dreier seg om en sinnsmessig opplevelse som ofte er mer vag og flytende og kan innebære følelser som glede, sorg, sjalusi og angst (Fossen, 2004). I denne studien velger jeg å forstå begrepet følelser som en sinnsmessig opplevelse.

I relasjon til denne fortellingen forklarte Merete meg at den skal lære barna å identifisere og sette ord på følelser. Hun viste også til at det er flaut og utfordrende for noen barn å fortelle om situasjoner de ikke har mestret godt nok, som for eksempel at man har vært sjalu på en babybror eller søster. Line viste til at det kan være vanskelig for mange barn å sette ord på følelser. Hun hadde erfaring med at noen barn kunne sitte inne med et tema i forhold til deres livssituasjon som gikk igjen i “Zippytimer”, hvor Line opplevde at dem fikk satt ord på det i løpet av året. I kapittel 2 peker Tetzchner (2005) som nevnt på at det å forstå egne følelser og kunne forstå hvordan andre føler det er viktige aspekter omkring det å ha emosjonell kompetanse. Hohn (2001) trekker frem betydningen av at barn får kunnskap om emosjonelle utfordringer de kan møte. Fortellingen kan også forstås som en mulighet for at elever skal utvikle en narrativ mal for bearbeide sine erfaringer (Hohn, 2001). På den måten tenker jeg at barn kan få innsikt i betydningen av å være emosjonelt bevisst og sette ord på følelser. I lys av dette tenker jeg at fortellingen om følelser kan være en måte å gi barn innføring i at følelser er en sentral del av mennesket og at de kan by på utfordringer.

Merete viser som nevnt til det å bli sjalu på et søsken kan være flaut og utfordrende. Samtidig tenker jeg at det er desto viktigere at barn blir kjent med disse følelsene. Jeg har tidligere vist til at følelser kan innbefatte stress og mestring (Lazarus, 1999). I den sammenheng ser jeg verdien av at barn blir kjent med sitt følelsesspekter for å kunne håndtere følelser som assosieres med stress og vite hva som skal til for å mestre de. Merete fortalte at hun jobbet med følelser gjennom å lese historien sammen med barna å snakke om spørsmålene i manualen til programmet. Rollespill var også av stor betydning. Ingeborg var opptatt av å lære barna å kjenne godt etter hvordan man har det inni seg, når man for eksempel er lei seg. I Swinden (2009b) vises det til spørsmål som for eksempel: Hva kan vi gjøre for å få det bedre når vi er lei oss? Hjemme? På skolen? Sammen med vennene våre? Jeg ser det som en måte for barn å mestre at de er lei seg og vite hva de kan gjøre med det. Gjennom å få en større innsikt i følelsesaspektet, hvor jeg antar at mange barn ikke har kjent på bestemte følelser før, eller er i stand til å identifisere dem uttalte Merete dette:

“Det er en mental vaksine. Du forbereder ungen på ting som ikke har kommet ennå.”

Jeg tolker det som at hun opplevde at “Zippys venner” kan være en forebyggende måte å jobbe på, for at barn skal stå bedre rustet til å mestre følelser når de dukker opp. Videre oppfatter jeg medforskernes uttalelser som positive i forhold til denne modulen. Det er ikke i samsvar med forskningen til Clarke og Barry (2010) som jeg presenterte innledningsvis. Der opplevde lærerne at det ble for mye snakk fra lærerens side. Jeg antar at det vil være individuelle forskjeller på lærernes opplegg og noen har sikkert funnet egne arbeidsmetoder som fungerer for den bestemte klassen man har. I mange klasser vil jeg tro det ikke er noe problem med “snakketemaer”, mens det vil være en utfordring andre steder. Jeg ser betydningen av å bruke kreativiteten og gå litt utenfor manualen. Det støttes av Swinden (2009a) som skriver at lærerne må tilpasse programmet når det er nødvendig. Sissel pekte på at man må finne aktiviteter ut i fra den klassen man har og ser betydningen av legge inn andre aktiviteter, hvis det blir for mye snakk. Det understreker betydningen av å tilrettelegge for individuelle forskjeller som det vil være i en klasse. Videre peker det tilbake på verdien av å gjøre andre aktiviteter når elevene er ukonsentrerte, som drøftet i delprosessen om oppmerksomhet. Tilrettelegging er også i samsvar med tidligere drøfting under delprosessen potensial, hvor begge er en del av Banduras modell-læringsteori.

4.4.2 Kommunikasjon

I fortellingen “Under dynen” inviteres elevene inn i en fortelling som søker å bedre kommunikasjonen, lytte, finne ut hvem som kan hjelpe deg og lære deg å si det du egentlig vil si, som jeg tidligere har vært inne på. Målet er å utvikle barnas evner innenfor disse områdene hvor de for eksempel skal lære å identifisere gode og dårlige måter å kommunisere på (Swinden, 2009c). Kommunikasjon kan forstås som en prosess hvor vi uttrykker oss til hverandre. En direkte og velfungerende kommunikasjon vil øke selvfølelsen og selvtilliten. Dårlig kommunikasjon vil kunne føre til det motsatte. Mennesket er født med kommunikative ferdigheter, hvis ikke de sosiale behovene tilfredsstilles kan kommunikasjonskompetansen hemmes eller ødelegges (Clausen og Krigger, 2001).

Med dette for øyet anser jeg det generelt som sentralt at barn lærer kommunikative ferdigheter for å kunne samspille på en hensiktsmessig måte med andre. Medforskerne fortalte om denne modulen, men refererte til ulike erfaringer. Ingeborg var opptatt av at barn utvikler evnen til å lytte, sette seg inn i hvordan andre kan ha det og vite hvordan man skal hjelpe andre som har det vanskelig. Merete opplevde at elevene kanskje var for små til å forstå en del av det de jobbet med i klassen i denne modulen. Hun erfarte at de ikke greide å dra paralleller til egen hverdag. De gikk derfor gjennom modulen i 3. klasse. Sissel nevnte at det varierte fra modul til modul hvor vidt elevene synes “Zippytimene” var morsomme og viste til at mye snakk fort ble kjedelig. Jeg oppfatter det slik at Merete og Sissel ikke var utelukkende positive til denne modulen. Det sammenfaller med forskningen til Clarke og Barry (2010) som også viser til at kommunikasjonsmodulen opplevdes som kjedelig på grunn av for mye prat.

Videre tolker jeg medforskernes erfaringer som at dette er en vanskelig modul for en del barn, hvor det tas opp vanskelige temaer i tillegg til at det blir for mye snakking. Samtidig ser jeg det som viktig å fokusere på at barn utvikler evnen til å lytte og sette seg inn i hvordan andre har det, som Ingeborg viste til. Det er et sentralt element for å fungere i samspill med andre (Clausen og Krigger, 2001). Men hun uttalte ikke i hvilken grad hun opplevde at elevene tilegnet seg disse ferdighetene. Betydningen av direkte og velfungerende kommunikasjon trekkes som nevnt frem hos Clausen og Krigger (2001) og vil spille en avgjørende rolle for utviklingen av selvfølelse og selvtillit. Jeg ser derfor verdien av at lærerne tilpasser modulen til sin klasse og legger inn mer aktiviteter. I og med at temaet om kommunikasjon kan betraktes som en “snakkemodul” anser jeg det som en mulighet å gå grundigere gjennom modulen i 3. klasse, som Merete hadde gjort.

4.4.3 Venner og uvenner

Fortellingen “Er du min venn?” omhandler som nevnt temaer om hvordan beholde enn venn, mestre ensomhet og avvisning, hvordan takle konflikter med venner og hvordan få nye venner (Swinden, 2009d). Frønes (2003) peker på at det å få venner er noe som må læres og det gjør man særlig når man er barn. Positive og vennlige barn blir gjerne likt, mens misfornøyde og krigerske barn kan oppleve å bli avvist (Fossen, 2004). Fravær av venner kan være en stor påkjønning og et risikomoment for den videre utviklingen (Nordahl, 2010).

Denne fortellingen opplevde Line og Sissel var av stor betydning for elevene og at det var et glødende engasjement i klassen. Videre viste de til at hvis du har en konflikt med vennen din, syns de at metoden med “Forsoningsblomsten” var nyttig. Merete forklarte at problemet da plasseres i midten, og at barna kommer med løsningsforslag på bladene rundt. Jeg forstår det som at blomsten tegnes på tavla eller lignende. Videre tenker jeg at lærerne opplevde denne metoden som nyttig fordi barna inkluderes og må komme med løsningsforslag.

Merete fremhevet også denne fortellingens relevans, da hun uttalte:

“Gode oppgaver, god historie og gode forslag til aktiviteter. Mat-nyttig, konkret og lett overførbart til situasjoner vi har daglig i skolehverdagen.”

Merete peker også på betydningen av at barn lærer hvordan de kan få nye venner. Det opplevde hun som spesielt viktig på den skolen hun jobber, da det var mye til og fraflytting i kommunen. Konsekvensen av ikke å ha venner nevner Nordahl (2010) som refererer til at mange elever opplever å føle seg ensomme, uten at læreren er klar over det. Mange elever gjør også mye for å skjule det. I forhold til at elever kan oppleve å miste venner fordi de flytter og kanskje ha problemer med å få nye, mener jeg at selv med fokus på en slik modul om venner i en klasse, bør mine medforskere være bevisst på at mange barn kan føle seg isolert fra sine klassekamerater. Elever som faller utenfor fellesskapet i klassen står i fare for å få en negativ identitetsutvikling og lav selvoppfatning (Nordahl, 2010). Med tanke på den betydningen vennskap har for barns generelle utvikling vil jeg trekke frem viktigheten av at lærerne har kjennskap til om deres elever har venner på skolen. I tråd med mestringsressursenes relevans for utviklingen av dette programmet, vil jeg også fremheve viktigheten av å ha venner. Sosial støtte anses i følge Lazarus og Folkman (1984) som en mestringsressurs. Jeg mener det er grunn til å tro at venner og sosial støtte går hånd- i- hånd. Venner mener jeg kan være en velfungerende måte å få hjelp og sosial støtte hos noen ved behov. Det fremheves også at

sosiale relasjoner som en mestringsressurs vil ha betydning for og trives generelt (Lazarus og Folkman, 1984). Det understreker igjen at det å ha venner er avgjørende.

4.4.4 Å takle konflikter

Elevene blir presentert for fortellingen “Stopp mobbingen”. Temaene omkring konflikter presenteres gjennom hvordan kjenne igjen en god løsning, erting og mobbing, å løse problemer og hjelpe andre med å takle konflikter. Målet er å bedre barnas ferdigheter innenfor disse områdene (Swinden, 2009e).

Kagan (1981, i Martinsen og Nærland, 2009) peker på at konfliktsituasjoner og krancling er vesentlig for utviklingen av barnas sosiale ferdigheter og deres forståelse for sosiale regler og normer. Problemløsningsferdigheter trekkes som nevnt frem som en ressurs for å mestre situasjoner i livet hos Lazarus og Folkman (1984). I lys av det vil jeg hevde at barns kjennskap og forståelse av konflikter og krancling vil gjøre de bedre rustet til å mestre utfordrende situasjoner. Konflikter blir ansett som effektive læringsarenaer fordi de utgjør emosjonelle situasjoner som er betydningsfulle for barnet (Schaffer, 1996 i Martinsen og Nærland). Ingeborg fortalte meg at denne fortellingen var blant dem hun opplevde som spesielt relevant for barna. Den er veldig viktig i forhold til å være venner. Hun pekte også på at jenter virkelig kan ha det vondt hvis ikke konflikten blir satt ord på, løftet opp og analysert litt. I tillegg nevnte hun betydningen av å si:

“Jeg blir lei meg når du gjør sånn, istedenfor å kjeft og ta igjen.”

Shantz og Shantz (1985 i Martinsen og Nærland, 2009) viser til at jenters konflikter ofte inneholder mellommenneskelige forhold og kontroll. Jenter har ofte en bestevenninne og kontakten dem i mellom kan være intens og emosjonell (Foss, 2004). I tråd med Ingeborgs uttalelse om at jenter kan ha det veldig vondt som en del av en konfliktsituasjon, tenker jeg at det kan være fordi konfliktene preges av relasjonene til hverandre og deres behov for kontroll. Av den grunn ser jeg viktigheten av at jenter, men også gutter lærer seg noen strategier på hvordan konflikter kan løses. Gutter i skolealder deltar oftere i konflikter og handler i større grad på en aggressiv måte (Smith og Green, 1975 i Martinsen og Nærland, 2009). Jeg mener det underbygger at både jenter og gutter har behov for å lære hvordan konflikter kan håndteres.

Sissel opplevde at det er småkrangler hele tiden og hun mente at elevene må lære seg å løse litt problemer selv, og at lærerne ikke skal måtte gå inn hele tiden. Min oppfatning er at lærerne så denne modulen som verdifull for elevene og Merete mente at fortellingen har stor

overføringsverdi til barnas hverdag og at den gjør at barna tenker etter og drar paralleller til selvopplevde ting. Jeg anser derfor “Zippys venner” som en mulig innfallsvinkel og et bidrag til at barna lærer mer om å mestre konflikter. De fremmer utvikling av sosiale ferdigheter, som nevnt tidligere i denne modulen. Derfor må ikke konflikter bare betraktes som negative erfaringer (Kloep og Hendry, 2003). Samtidig tenker jeg at det er viktig og ikke tro at barn løser alle konflikter selv. Lærerens tilstedeværelse og veiledningsrolle for hvordan barna skal finne frem til gode løsninger anser jeg som avgjørende.

I tråd med denne modulen nevnte Merete også at de fleste elevene i klassen hennes hadde opplevd å bli ertet eller vært med å erte noen. Jeg anser erting som en mild grad av mobbing og jeg mener det må tas svært alvorlig, da det kan være begynnelsen på mobbing. Olweus (i Klepp og Aarø, 2009) refererer til at 13 % - 75 000 elever blir mobbet og at 6 % - 35 000 elever mobber andre. Det å bli mobbet på skolen, mener jeg kan betraktes som starten på et vondt liv for mange barn og vil derfor fremheve at lærere holder øyne og ører oppe, for å kunne ta tak i slike situasjoner med en gang.

4.4.5 Å takle forandring og tap

I denne fortellingen “Si farvel” møter elevene temaer som handler om at forandring og tap er en del av livet, mestre dødsfall, besøk på kirkegården og lære av forandring og tap. Barna lærer om disse temaene gjennom ulike aktiviteter, blant annet ved å lese fortellingen og besøke en kirkegård (Swinden, 2009f).

Tap og store forandringer i et barns liv vil jeg tro kan oppleves som en krisesituasjon, de ikke vet hvordan de skal tilpasse seg. I forhold til å miste noen man er glad i skriver Davies (1995 i Dyregrov og Dyregrov, 2007) at barnets utviklingsnivå, ressurser og kunnskap om døden er av betydning for hvordan det takler dødsfallet. Samtidig er det avgjørende hvordan de daglige omgivelsene håndterer barnets sorgprosess. Skolen fremheves og spiller en viktigere og viktigere rolle (Dyregrov og Dyregrov, 2007). Dette underbygger skolens betydning for barn som opplever kriser i familien. I klassen til Line var det en elev som hadde mistet 2 besteforeldre på under en måned. Moren til eleven var glad de snakket om følelser på skolen, for hun ville ikke snakke om det hjemme. Følgende hadde Line også hatt en elev som opplevde at foreldrene gikk fra hverandre. Line fortalte at de hadde snakket om at det er normalt for mennesker å ha konflikter.

Jenta hadde snakket mye om dette i “Zippytimene” og Line opplevde det slik:

“Hun fikk gang på gang en liten ventil for den skilsmisseproblematikken.”

I en slik sammenheng oppfatter jeg at “Zippys venner” kan bidra til at både eleven og klassen får reflektert rundt for eksempel døden og skilsmisse. Levin (i Skaalvik og Kvello, 2003) skriver at barn opplever skilsmisse som negativt på kort sikt. Voksne vil betegne barna som deprimerte, men de fleste barn blir vant med at foreldrene ikke bor sammen lenger, etter en stund. Det kan tyde på at jenta i klassen til Line ikke hadde vendt seg til situasjonen ennå og det kan være hun trengte tid til å snakke om det. Jeg ser på det som positivt at hun ville fortelle om det og jeg tolker det slik at “Zippytimene” inviterte henne til å gjøre det. Videre kan det forstås som at “Zippytimene” kan ha bidratt til å hjelpe henne med å mestre situasjonen med foreldrenes skilsmisse. I lys av Lazarus og Folkmans (1984) fokus på mestringsressurser og “Zippys venners” mål om å utstyre barn med redskaper til å takle utfordrende omstendigheter, er min oppfatning at det å kunne håndtere tap og forandring kan tolkes som en nødvendig mestringsressurs for barnet.

Fossen (2004) skriver også at vanlige reaksjoner på skilsmisse er generell uro, konsentrasjonsvansker og læreproblemer. Jeg kan ikke uttale meg om hvordan jenta i klassen til Line ellers taklet foreldrenes skilsmisse. Det kan være hun håndterte det på en slik måte at hun ikke kunne betegnes som deprimert, som Levin refererer til. Jeg vil likevel fremheve betydningen av at lærere er våkne for de ulike måtene å reagere på som Fossen (2004) omtaler som “vanlige reaksjoner” i forbindelse med skilsmisse. I krisebetonte omstendigheter må barnets familie, nære venner og lærere i barnehage og skolen støtte og gi barnet mye omsorg og omtanke (Fossen, 2004).

Gjennom et slikt tema om tap og forandring ser jeg følgende også en fare ved at barn kan utlevere for mye om private ting. Jeg mener at denne modulen rommer noen tabubelagte temaer som det er positivt at løftes opp i lyset, og stimulerer barna til å få et normalt forhold til, som for eksempel døden. Det er viktig å ivareta barna på en slik måte at de anerkjennes for at de har lyst til å dele noe med klassen og gis muligheten til det. Samtidig må de også beskyttes fra å fortelle for mye slik at barnet skånes fra å få en negativ opplevelse omkring “Zippytimene”. En uttalelse fra Merete syns jeg illustrerer at hun hadde en profesjonell holdning med tanke på dette:

“Jeg har stort ansvar for at barnet ikke utbroderer for mye, mens andre hører.”

Jeg oppfatter at Ingeborg støttet dette og sa:

“hvis du skjønner at her er det en som sliter, så venter vi litt med å ta det opp også prater jeg litt alene med det barnet etterpå”.

Jeg betrakter denne modulen i likhet med kommunikasjonsmodulen som en “snakkemodul”. Med tanke på de ulike situasjonene informantene fortalte meg om, er min oppfatning at barn deler mye med klassen sin, når det er noen som stimulerer til å snakke om sensitive temaer. Ingeborg fortalte meg at tap og forandring engasjerte barna, og Line nevnte at barna etterspurte i en tid etterpå om hun kunne lese fortellingen om da “Zippy” døde. I denne modulen fikk jeg forståelsen av at informantene opplevde at det jeg tidligere har omtalt som “snakketema” var noe som fenget barna. Jeg tenker at det kan være fordi tap og forandring inviterer barna til å snakke om selvopplevde ting eller fortelle om situasjoner som de har hørt om. Slik jeg ser det kan kommunikasjonsmodulen oppfattes vanskeligere, da den tar opp temaer som ikke kan linkes til det konkrete livet på samme måte.

4.4.6 Vi mestrer det sammen

I den siste modulen presenteres elevene for ulike mestringsstrategier, hvordan vi hjelper andre, å tilpasse seg nye situasjoner og vi feirer sammen. Målet er å bedre barns evner innenfor disse temaene og avslutte det man har lært i “Zippys venner” med en feiring (Swinden, 2009g).

Livet byr på utfordringer som at man må flytte, savn etter gamle venner og at mamma og pappa krangler. Ut i fra min forståelse kan det være utfordrende for et barn å håndtere. Fossen (2004) skriver om barns forhold til følelsen savn. Det har sammenheng med kjærlighet, tilknytning og avhengighet. Reaksjoner betyr at barnet har knyttet nære bånd til den eller de barnet lengter etter. Jeg tolker det som at savn kan ses som noe positivt. Line viste til at det hadde begynt en ny elev i klassen og eleven hadde snakket om hvordan han opplevde det på godt og vondt. Jeg ser betydningen av at klassen fikk vite noe om hvordan den nye eleven hadde det. Selv om savn kan betraktes som positivt synes jeg likevel det er bra at det blir løftet opp som et tema i klassen, da det vil være individuelt hvordan det oppleves å ha flyttet fra et sted, til et nytt sted og begynt på ny skole.

Videre pekte Line på at temaet venner også kommer opp, og viktigheten av å dele venner, selv om det kan oppleves vanskelig. Sosial avvisning kan få alvorlige følger for sosial selvoppfatning i tillegg til at det kan oppleves som frustrerende og sårt (Kvello i Kvello, 2008c). Jeg har tidligere presentert den betydningen venner har og i den sammenheng vil jeg si at klassen har et sosialt ansvar for å inkludere den nye eleven. En ny elev kan ha det vanskelig i forhold til flytteprosessen og ny klasse. Hvis barnet blir utstøtt i tillegg tenker jeg at det kan

føre til at det står i en risikosituasjon. Merete trakk frem at det kan være vanskelig med forandringer og noen endringer går det ikke an å gjøre noe med. Hun så derfor verdien av barn ble presentert for slike temaer og fikk kunnskap om hvordan man kan mestre det på en grei måte. I lys av denne modulens mål om å mestre noe sammen mener jeg at det kan ses i relasjon til den tidligere omtalte mestringsressursen sosial støtte. Viktigheten av emosjonell og konkret støtte trekkes blant annet frem (Lazarus og Folkman, 1984). For barn som opplever å måtte flytte eller andre drastiske forandringer ser jeg på den sosiale støtten som et viktig element for at de de som har det vanskelig kan få en lettere hverdag.

4.4.7 Fortellingene om “Zippys venner” i et narrativt perspektiv

Jeg har presentert og drøftet fortellingene som elevene inviteres inn i. Jeg vil nå se konkret på hvilken måte den narrative teorien som jeg viste til i kapittel 2, kan kaste lys over “Zippys venner”. Som tidligere nevnt er Bruner opptatt av hvordan det narrative kan bidra med å gi mening til det vi foretar oss i livet. Han mener videre at vi forstår virkeligheten ut i fra narrativiteten hvor vi strukturerer erfaringene våre gjennom en begynnelse, toppunkt og en slutt (Bruner, 1999). Det er gjennom den narrative strukturen Bruner (1997) også hevder at vi omgir med 9 universelle sider ved virkeligheten, som presentert i kapittel 2. Han mener universalierne er av betydning for den verden vi lever i. På den måten tenker jeg at det vil være med å gjøre at barna forstår og tolker fortellingene i “Zippys venner” på forskjellige måter. Jeg antar at det vil igjen ha betydning for hvordan elevene gjengir fortellingene til personer de omgås. Ved at virkeligheten kan forstås på denne måten er min oppfatning at fortellingen om “Zippy” vil kunne være et hjelpemiddel for at barn skal klare organisere situasjoner som oppstår i livet. En narrativ tenkemåte gjør det lettere å plassere ting i en sammenheng og den kan gi innholdet i fortellingen mening (Bruner, 1986).

De ulike tematikkene barn møter i fortellingene forstår jeg derfor slik at vil kunne bidra til å utvikle den narrative tenkemåten og hjelpe dem til å takle påkjenninger i livet. Jeg ser også verdien av at barn får “trent” opp denne tenkemåten gjennom det jeg oppfatter som virkelighetsnære hendelser. Etter hvert vil jeg tro at evnen til å se overføringsverdien til eget liv utvikles. I den sammenheng skriver Bruner (2002) at fortellingen kan gi oss kjennskap til hva vi kan forvente kan skje i livet eller at noe galt kan inntreffe. Fortellingen kan også bidra med å fortelle hva man kan gjøre for å mestre situasjonen. I lys av det tolker jeg det slik at barns narrative forståelse vil kunne bidra til at det kan utgjøre en mestringsressurs hos barnet. Utviklingen av evnen til å lære seg fortellinger er i følge Tetzchner (2005) en viktig del av

barns hukommelse. Det å huske hendelser defineres som et personlig narrativ og vil utgjøre selvpoppfatningen til et barn. Barns evne til å huske fortellingene i “Zippy” anser jeg derfor som en mulighet til både å gjenkjenne hva som skjer i fortellingen og styrke hukommelsen. I tillegg tenker jeg at situasjoner som griper barnet spesielt fra historien om “Zippy”, vil kunne være en del av et personlig narrativ hvor barnet ønsker å formidle dette til personer det omgir seg med. Videre peker Hohn (2002) på at barn blir en del av den sosiale verden ved at fortellingen medierer mellom barnet og den virkeligheten det er en del av.

Bruner (2002) viser til at fortellingen spiller en avgjørende rolle for den sosiale interaksjonen som er til stede hvor mennesker omgir seg med hverandre. I lys av dette kan fortellingen forstås som en sentral brikke for at barn skal bli sosiale vesener og kunne være i samspill på en kompetent måte. Med tanke på at “Zippys venner” består av fortellinger ser jeg programmet som et bidrag på barns vei til å bli en del av den sosiale verden. Narrative strukturer kan i følge Ricoeur (1994 i Hohn, 2002) forstås som et hjelpemiddel for å oppleve at man har det bra psykisk sett, hvor disse strukturene medierer erfaringer man gjør seg i livet. På den måten oppfatter jeg “Zippys venner” som fortelling som også kan være et bidrag for barns psykiske helse. Oppsummert sett oppfatter jeg at den narrative teorien kan belyse flere sider av hvordan programmet kan virke overfor barn, annet enn det som er programmets overordnede mål, som jeg har presentert gjennom fortellingene i “Zippys venner”.

KAPITTEL 5

5.0 Avslutning

I dette kapitlet vil jeg presentere sentrale funn ved hver av kategoriene og gi noen avsluttende drøftinger omkring denne studien. Videre retter jeg kritikk mot studien med hensyn til mitt metodiske perspektiv, samt ser på hva jeg kunne gjort annerledes og hva det kunne vært spennende og funnet ut mer om.

Jeg har i dette prosjektet fokusert på programmet “Zippys venner”, som fokuserer spesielt på å utvikle barns sosiale ferdigheter og evnen til å løse problemer (Swinden, 2009a). Forskningsspørsmålet mitt har vært følgende: “Hvordan opplever 4 lærere i barneskolen å jobbe med “Zippys venner” og hva er deres erfaringer med programmet?” I den sammenheng har jeg tatt utgangspunkt i kvalitativ metode med fokus på en fenomenologisk tilnærming, hvor det å være lærer og ha jobbet med programmet er fenomenet i denne studien. Jeg har intervjuet lærere som hadde erfaring med “Zippys venner”. Formålet med prosjektet har vært og få en forståelse og kunnskap om deres erfaringer og opplevelser. Det vesentlige i denne studien har altså vært hvordan lærerne opplever å arbeide med dette. Gjennom sine uttalelser har de delt sine opplevelser og erfaringer med meg. Da jeg analyserte datamaterialet mitt kom jeg frem til følgende kategorier: 1) Mestringens betydning, 2) Læreren som modell og 3) Fortellingene om “Zippy”.

Lærernes opplevelse av mestringens betydning viste at sosial kompetanse var vesentlig. I tillegg kom det frem ulike sider ved at det kan være en utfordring at elever skal føle mestring i “Zippytimene”. I henhold til lærernes uttalelser kan det se ut som de opplevde “Zippys venner” som et viktig bidrag for elevenes sosiale kompetanse og at programmet favner ulike aspekter ved den. Line fremhevet som nevnt at “Zippys venner” sier mye om hvordan andre tenker og at man kan lære mye om hvordan andre kan ha det. Nordahl (2010) viser også at empati, aktiv deltakelse, initiativ og selvhevdelse er viktige sider ved å være sosial kompetent. Videre har jeg pekt på at det er oppsiktsvekkende at de elever som opplever at “Zippys venner” er kjedelig, i følge Merete må stoppes. Hvorfor undersøkes det ikke hvorfor det er noen elever som synes “Zippytimene” er kjedelig, er noe jeg undres over i etterkant.

Læreren som modell var den andre kategorien som utpekte seg i mitt datamateriale. Resultatene i denne kategorien presenteres gjennom modell-læringsteorien til Bandura. Her kom det frem at det å holde på elevenes oppmerksomhet kunne være utfordrende, spesielt med ganske små barn. Medforskerne fortalte om ulike metoder de hadde erfaring med at fungerte,

som leker hvor barna fikk være “sjefer”, sanger og massasje. Lærenes uttalelser (Ingeborg og Line) viste at de fokuserte på at elevene skulle huske det de lærer, gjennom å henge opp plakater, ta tak i enkeltsituasjoner og repetere. Sekretariatet for Psykisk helse i skolen (1999-2008) skriver at “Zippys venner” legger vekt på å overføre kunnskap ved gjentakelse. Med hensyn til elevens motivasjon viste lærernes yringer at de fleste elevene var motiverte i “Zippytimene”. Det kom også frem med hensyn til motivasjon at det var noen unntak, som kunne oppleve det kjedelig, som samsvarte med utfordringer i forhold til mestring. Nordahl (2010) skriver at et godt tilrettelagt arbeidsmiljø og engasjerte lærere fremmer motiverte elever. Det anser jeg som betydningsfullt for både motiverte og mindre motiverte elever. Jeg antar at det opprettholder motivasjonen til de motiverte og bidrar til å øke motivasjonen til de umotiverte elevene. Videre ble betydningen av å tilrettelegge for elevene ved blant annet å vise at man har positive forventninger fremhevet.

I den tredje kategorien kom det tydelig frem at medforskerne var opptatt av fortellingene i “Zippys venner”. Det er også en meget sentral side ved programmet slik jeg oppfatter det. Min tolkning er at medforskerne opplever fortellingene som et nyttig redskap for å presentere ulike tematikker for elevene som kan oppstå i livet. Samtidig er min oppfatning ut fra resultatene at det er noen sider ved programmet som kunne vært annerledes eller bearbeidet, slik at budskapet kommer tydeligere frem til elevene. Jeg oppfatter det slik på bakgrunn av at det i mine funn kan se ut som at kommunikasjonsmodulen innebærer for mye snakk i løpet av timen. Merete mente også at modulen var litt vanskelig for så små barn og Sissel kunne fortelle at mye prating fort ble kjedelig. Samtidig er det påfallende at modulen om tap og forandring fenget elevene i følge medforskerne, som også kan betraktes som en “snakkemodul”. Jeg stiller meg derfor et spørsmål om det burde gjøres noen endringer i kommunikasjonsmodulen for at det skal oppleves lettere og mer meningsfylt for elevene. Knyttet til mine funn, er den utfordrende for elevene å overføre til egen livssituasjon.

Denne studien resulterte i at jeg hadde 3 kategorier som sammen fremstiller de 4 lærernes opplevelser og erfaringer med “Zippys venner”. Gjennom lærernes opplevelser ser jeg oppsummert programmet som et positivt bidrag til barnas skolehverdag. Jeg fikk et inntrykk av at det var et godt redskap å ha med seg videre for barna på områdene som gjenspeiles i de 6 ulike fortellingene om følelser, kommunikasjon, venner og uvenner, konflikter, tap og forandring og vi mestrer det sammen. Knyttet til mine funn ser jeg “Zippys venner” som et bidrag til å gi barn økt forståelse med tanke på sosiale og emosjonelle utfordringer og for å strukturere sine erfaringer.

Videre vil jeg avslutningsvis i denne studien trekke frem at modell-læringsbegrepet og narrativitetsbegrepet kan forstås som to forklaringer på hvordan “Zippys venner” fungerer overfor barn. Begge modellene kan belyse hva som skjer og utelukker ikke hverandre. Knyttet til modell-læringen kan fortellingene bidra med informasjon om sentrale sider ved den sosiale og emosjonelle virkeligheten. I den sammenheng er det interessant å spørre seg hvordan fortellinger bør være for at elever skal interessere seg for fortellingens innhold og klare å ta det til seg. Følgende undrer jeg meg også over hvordan den sosiale settingen i klassen bør være for at elever skal ta til seg læringen. I tråd med narrativitetsteorien har jeg som nevnt vist til at den kan hjelpe barn med regulere og organisere sine erfaringer og gjøre de mer bevisst. Videre stiller jeg meg derfor et spørsmål om hvordan en fortelling bør være utformet for at barn skal kunne identifisere seg med den. Hvordan skal man ta opp et tema som barn skal få interesse for og ikke la seg skremme av? Hva slags temaer interesserer barnet, men som er for vanskelig til at barnet selv klarer å bearbeide det?

Jeg opplever at dette er vesentlig spørsmål for lærere og andre som jobber med barn i pedagogiske institusjoner. Læreres hjelp vil kunne bidra til at elever får økt forståelse for hva som skjer følelsesmessig og sosialt i deres liv. Jeg har gjennom denne studien fått en forståelse for hvor stor betydning lærere har for sine elever for at kunnskap skal tilegnes og viktigheten av å være bevisst hvordan man velger å tilrettelegge for en klasse, samt for å fange hvert enkelt individ og deres behov.

5.1. Kritikk av studien

Etter å ha gjennomført denne studien ser jeg at det er sider ved forskningen som kunne vært gjort på en annen måte. Det er også svakheter ved dette prosjektet. Jeg hadde ikke så mye erfaring og kunnskap om forskning på forhånd og det har sannsynligvis påvirket hvordan jeg behandlet og tolket dataene mine. Videre reflekterer jeg over om informantene mine fikk fortalt det de ønsket innenfor den tilmålte tiden som var satt av. Hvis de opplevde settingen ukomfortabel kan det ha påvirket dataene. Min subjektivitet kan ha påvirket arbeide med å samle inn data og analyseringen i ettertid. Ut i fra min kjennskap til programmet hadde jeg som nevnt en oppfatning om at “Zippys venner” er et nyttig og godt program. Dette kan ha hatt en innvirkning på hvordan funnene er fremstilt og drøftingen. Jeg vil derfor rette kritikk til om denne studien er troverdig og pålitelig. Opplever informantene å kjenne seg igjen når de leser

dette i ettertid? Kan min subjektivitet ha påvirket spørsmålene i intervjuguiden som igjen hadde en innvirkning på svarene fra informantene? Stilte jeg ledende spørsmål? Jeg prøvde å være bevisst min subjektivitet, med et formål om å fremstille resultatene nøytralt og se ulike perspektiver ved uttalelsene. Jeg håper at den bevisstheten gjorde at jeg fikk frem kompleksiteten i mine resultater.

Funnene mine kan ikke overføres til å gjelde andre lærere på bakgrunn av få informanter, med andre ord er den ikke generaliserbar. Hvis jeg hadde intervjuet flere, ville jeg kunne fremstilt flere opplevelser og erfaringer med “Zippys venner”, men tidsperspektivet på dette arbeidet gjorde ikke det mulig. Det hadde vært interessant og visst for eksempel om andre lærere er enige i mye av de positive uttalelsene om programmet, som mine informanter viste til eller hvordan opplevelse de hadde med kommunikasjonsmodulen. Jeg har også tenkt på andre områder det hadde vært av interesse å finne ut mer om innenfor dette temaet. Med tanke på at mine resultater ikke er overførbare kunne jeg utført en kvantitativ undersøkelse og spurt et stort antall lærere om hvordan de syns det er å jobbe med programmet, og på denne måten sett overføringsverdi til andre som også jobber med “Zippys venner”. Det kunne også vært spennende og videreutviklet denne studien ved å intervju barn om hvordan de opplever å delta i “Zippys venner”, for å se om det sammenfaller med lærernes opplevelser.

Referanseliste

- Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. United States of America: Prentice Hall, Inc
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura A. (1997). *Self- efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bruner J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. United States of America: Harvard University Press.
- Bruner J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bruner J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Bruner J. (2002). *Making stories, Law, Literature, Life*. London: Harvard University Press.
- Bruner J. (2003). *The narrative construction of reality*. I: M. Mateas og P. Sengers (Red.), *Narrative Intelligence*. (s.41-62). North America: John Benjamins Publishing Company.
- Clarke A. og M. Barry. (2010). *An evaluation of the Zippy`s Friends emotional wellbeing programme for primary schools in Ireland*. Ireland: Health Promotion Research Centre at NUI Galway.
- Clausen P. og E. Krigger. (2001). *Personlig kommunikation – i teori og praksis*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Dalen M. (2008). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyregrov K. og A. Dyregrov. (2007). *Sosial nettverksstøtte ved brå død. Hvordan kan vi hjelpe?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2009). *Første omfattende rapport om status for psykiske lidelser i*

Norge. Lastet ned 20.05.11 fra:

http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5565&MainArea_5661=5565:0:15,2336:1:0:0:::0:0&MainLeft_5565=5544:80186::1:5569:1:::0:0

- Fossen A. (2004). *Snakk med barn om følelser. En fellesskapsbok for voksne og barn.*
Oslo: Kommuneforlaget.
- Frønes I. (2007). *Moderne barndom.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frydenberg E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives.* London:
Routledge.
- Helland S. (2009). *Spesialpedagogikk i barnehagen.* I: E. Befring og R. Tangen (Red.),
Spesialpedagogikk.(s. 458- 475). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hohr H. (2001). *Lurvehætte og hennes søstre. Hvordan kommuniserer eventyr med barn?*
Barn nr. 2. (s. 103-117). NTNU: Norsk senter for barneforskning.
- Kloep M. og L. B. Hendry. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis.* Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kvello Ø. (2008a). *Sentrale begreper i sosialiseringsteorier.* I: Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst.*
Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø.(s. 43-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello Ø.(2008b). *De mest betydningsfulle sosialiseringsarenaer og - agenter.* I: Ø. Kvello
(Red.), *Oppvekst. Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø.* (s. 155-190). Oslo:
Gyldendal Akademisk.
- Kvello Ø. (2008c). *Jevnaldringer som sosialiseringsagenter.* I: Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst.*
Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø.(s. 233- 255). Oslo: Gyldendal
Akademisk.
- Lazarus R. og S Folkman (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York: Springer
Publishing Company.
- Lazarus R. og S. Folkman. (1991). *The concept of coping.* I: A. Monat og R.

- Lazarus. (Red.), *Stress and coping: An Anthology*. New York: Columbia University Press.
- Lazarus R. (1999). *Stress and emotion. A new synthesis*. New York: Springer Publishing Company Inc.
- Levin I. (2003). *Familie i dag*. I: E. Skaalvik og Ø. Kvello (Red.), *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. (s. 151-169). Oslo: Tano Aschehoug.
- Martinsen H. og T. Nærland (2009). *Sosial utvikling i førskolealderen: vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mishara B. og M. Ystgaard (2006). *Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy`s Friends*. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 110- 123. Elsevier Inc.
- NESH. (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lastet ned 20.05.11 fra: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl T.(2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olweus D. (2009). *Mobbing i skolen – fakta og tiltak*. I: K. I. Klepp og L.E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. (s. 346- 359). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postholm M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Sekretariatet for Psykisk helse i skolen (1999-2008). *Psykisk helse i skolen*. Stavanger:

Sekretariatet for Psykisk helse i skolen.

Skaalvik E. (2003). Skolen som oppvekstmiljø. I: E. Skaalvik og Ø. Kvello. (Red.), *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. (s. 218- 250). Oslo: Tano Aschehoug.

Swinden L. (2009a). *Zippys venner. Råd og vink til læreren*. (Orig. Partnership for children.

Oversatt av Jon Roald Pettersen.) Oslo: Gamlebyen Grafiske AS.

Swinden L.(2009b). *Modul 1. Følelser*. I: L. Swinden (2009a) op.cit.

Swinden L.(2009c). *Modul 2. Kommunikasjon*. I: L. Swinden (2009a) op.cit.

Swinden L.(2009d). *Modul 3. Venner og uvenner*. I: L. Swinden (2009a) op.cit.

Swinden L. (2009e). *Modul 4. Å takle konflikter*. I: L. Swinden (2009a) op.cit.

Swinden L. (2009f). *Modul 5. Å takle tap og forandring*. I: L. Swinden (2009a) op.cit.

Swinden L. (2009g). *Modul 6. Vi mestrer det sammen*. I: L. Swinden (2009a) op.cit.

Tetzchner S. V. (2005). *Utviklingspsykologi. Barne og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal

Norsk Forlag.

Thagaard T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen:

Fagbokforlaget.

Ystgaard M. (1993). *Sårbar ungdom og sosial støtte. En tilnærming til forebygging av psykisk stress og selvmord*. Rapport nr. 1/93. Oslo: Senter for sosialt nettverk og helse, Ullevål Sykehus.

Ytterhus B.(2002). *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo:

Abstrakt Forlag.

Åstrøm A. N. (2009). *Ungdoms tannhelseatferd – et sosialpsykologisk perspektiv på*

forebyggende tannhelsearbeid. I: K. I. Klepp og L. E. Aarø (Red.), Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid. (s. 89-102). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv.

Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan opplever 4 lærere i første klasse å jobbe med Zippys venner og hva er deres erfaringer med programmet?

Formål:

Hensikten med prosjektet er å få frem læreres opplevelser og erfaringer med bruk av Zippys venner.

Innledning:

- Tema for samtalen.
- Orienterer om hensikten med prosjektet.
- Informere om forskers taushetsplikt og anonymiteten.
- Informere om at det vil bli brukt opptak.
- Spørre om noe er uklart og om informanten lurer på noe før samtalen begynner.

Bakgrunnsinformasjon:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvor lang erfaring har du med Zippys venner?
- Kan du si noe om hvordan du er som lærer generelt og i “Zippytimer”?
- Zippys venner er en del av regjeringens satsing Psykisk helse i skolen. Hva forbinder du med psykisk helse? Hva forbinder du med god/dårlig psykisk helse?
- I hvilken grad opplever du erfaringen med Zippys venner som betydningsfull for deg som lærer?
- Hvilke egenskaper ser du på som viktige for lærere som skal jobbe med Zippys venner?
- Hvordan vil du beskrive dine egenskaper og utviklingen av de gjennom arbeidet med Zippys venner?

Temaområder:

Lærerens aktivitet/tiltak

- Det viktigste begrepet i Zippys venner er mestring. Hva legger du i begrepet mestring? Kan du beskrive på hvilken måte du legger til rette slik at alle skal føle mestring? Opplever du det utfordrende? Hva er viktig å tenke på?
- Kan du fortelle hvordan du planlegger “Zippytimene” og hva du tenker på for at hvert enkelt individ skal føle mestring? Kan du gi eksempel fra en spesiell “Zippytime”?
- Hva mener du er viktig å tenke på når et barn virker som det er preget av negative følelser i hverdagen som f.eks utilpasshet eller mye uro? Hva opplever du er av betydning for at barnet skal føle mestring?
- Kan du forklare hvordan du syns Zippys venner også inkluderer barn med spesielle behov og viktigheten av deres mestring?
- Har du eksempler på noen barn med spesielle behov som ikke har vært med på hele gjennomføringen av Zippys venner grunnet at noen tema(r) er vanskelig å forstå og grunnlaget for mestring ikke er til stede? Kan du beskrive hvordan du vurderer enkeltbarns situasjon i slik(e) tilfeller? Hvordan tilrettelegges det for de som ikke kan være med på alle Zippytimer grunnet at det kan oppleves problematisk for barnet eller hvis mestringsgrunnlaget ikke er tilstede?

Zippy i et fortellingsperspektiv

- Kan du beskrive hvilke momenter i fortellingene om Zippy du opplever at elevene føler er relevante for de, og situasjoner dem kommer opp i? Ta gjerne utgangspunkt i en spesiell fortelling.
- Opplever du at dyr som tillegges egenskaper er spesielt attraktivt hos elevene?
Hvilke egenskaper har Zippy som gjør at du opplever han som en god/dårlig modell/forbilde?
- Hvorfor tror du Zippy er utformet slik han er og ikke som et annet dyr, og hva opplever du at fenger med et pinnedyr?
- Hvilke fortellinger om Zippy opplever du at fenger hos elevene og hva er spesielt med disse? Hvilke fortellinger fenger eventuelt ikke?
- Hva opplever du at skaper/ikke skaper en balanse i fortellingene om Zippy for at det skal være spennende/interessant og ikke kjedelig eller for skremmende?

- Kan du beskrive om det er en spesiell del/fortelling i Zippys venner som du syns skiller seg ut positivt/negativt i forhold til hva som er budskapet til elevene?

Selvoppfatning

- Kan du beskrive på hvilken måte Zippys venner kan være et viktig/ ikke viktig fokus med tanke på elevenes selvoppfatning?
- På hvilken måte opplever du at Zippys venner er med på å styrke elevenes selvoppfatning på ulike områder? Hvilke?
- Kan du beskrive hvordan du arbeider/ ulike arbeidsmetoder du bruker for å styrke elevenes selvoppfatning gjennom “Zippytimene?”

Sosial kompetanse

- Kan du fortelle på hvilken måte Zippys venner kan være et viktig/ikke viktig fokus i forhold til elevens utvikling av sosial kompetanse
- Kan du beskrive om det er noen egenskaper ved den sosiale kompetansen som elevene lærer å uttrykke fortere enn andre?
- Kan du beskrive hvilke arbeidsmetoder du benytter for å styrke elevenes sosiale kompetanse? Hva mener du om at den styrkes gjennom å imitere voksne og jevnaldrende? Eller ikke?

Lærerrollen

- Hvis du tenker tilbake til før du begynte med Zippys venner i klassesammenheng, kan du beskrive hvordan det var å være lærer i klassen(e) generelt og hvordan det var etterpå? Kunne du merke noen forskjell på hvordan elevene var mot hverandre og deg? På hvilke måter?
- Hvilke utfordringer føler du at du har støtt på i arbeidet med Zippys venner? Kan du fortelle om noen slik(e) utfordring(er)
- Kan du beskrive hva du mener skal til for at Zippys venner skal bli en suksess i en klasse for både elevene og læreren?

Klassen/elever

- Kan du beskrive på hvilken måte bruken av Zippys venner virker negativt/mindre hensiktsmessig på klassen/ enkeltelever? Og positivt/hensiktsmessig på klassen/ enkeltelever?
- Kan du beskrive noen enkeltbarn som har hatt en spesiell nytte av arbeidet med Zippy og på hvilken måte?
- Kan du fortelle hvilke erfaringer du har med bruk av Zippys venner med tanke på barn med spesielle behov?
- Kan du beskrive hvordan du opplever at barna selv synes det er at Zippys venner er en del av deres skolehverdag? Er barnas motivasjon til stede? Hvorfor/ hvorfor ikke tror du?
- Kan du beskrive hvordan du planlegger og gjennomfører "Zippytimer" for å holde på klassens oppmerksomhet?
- Kan du fortelle hvordan du jobber med Zippys venner for at det elevene lærer ikke skal bli glemt, men bli en naturlig del av deres hverdag?

Oppsummering

- Er det noe du ønsker å legge til?
- Kan jeg ta kontakt med deg igjen hvis det er noe uklart eller det er noe mer jeg lurer på?

Informasjonsskriv

Trondheim 10.02.2010

I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvordan mine informanter arbeider med Zippys venner og deres syn på ulike aspekter som omhandler både barnet og læreren i forhold til dette programmet. Det innebærer at jeg i studien min skal bruke en kvalitativ forskningstilnærming. Det er ulike datainnsamlingsstrategier innenfor denne tilnærmingen, hvor jeg har valgt å bruke intervju (Thagaard, 2010). Etter at intervjuene er gjennomført skal jeg arbeide med å systematisere erfaringene med bruk av programmet og se på grunnlaget for om det er noe som kunne vært forbedret. Dette vil jeg se i lys av relevant teori og alle resultater blir presentert helt anonymt.

Videre vil jeg benytte en halvplanlagt intervjuguide. I det halvplanlagte intervjuet skriver Thagaard (2010) at temaene det skal spørres om er rimelig fastlagt på forhånd, men rekkefølgen spørsmålene blir stilt i, blir bestemt underveis. Jeg kommer til å starte med nøytrale spørsmål som utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring før jeg kommer inn på spørsmålene som omfatter Zippys venner.

Jeg ønsker å benytte meg av opptaksutstyr for å ta opp intervjuet på lydbånd. Det gjør at jeg slipper å konsentrere meg om å skrive ned det som blir sagt og intervjuet blir mer samtalepreget. Lydopptakene blir slettet og fjernet etter at min studie er ferdig. Litt avhengig av hvor mye tid hver enkelt informant har ser jeg for meg at intervjuet vil vare 1- 1,5 time.

Mitt prosjekt meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) hvor søknaden for mitt prosjekt er behandlet og tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Tusen takk for at dere bidrar til at mitt masterprosjekt lar seg gjennomføre.

Med vennlig hilsen Carine Lie.

Veileder for masterprosjektet er:

Hansjörg Hohr, Tlf: 73590284



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hansjörg Hohr
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 19.01.2011

Vår ref: 25911 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25911	<i>Zippys venner</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hansjörg Hohr
Student	Carine Lie

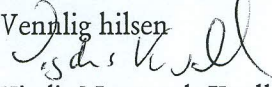
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Carine Lie, Nonnegata 18, 7014 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no