

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk
Institutt for pedagogikk – Lillehammer

Marita Eggen Klausen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
«**Kunsten å lære**»:
**Kan trening av eksekutive funksjoner ved hjelp
av kunstaktiviteter øke elevenes sosiale
kompetanse?**

«Art of learning»:

Can artbased training of executive functions increase students social skills?

Spesialpedagogisk rådgivning og endringsarbeid

Vår 2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Sammendrag

Denne oppgaven er skrevet i tilknytning til prosjektet Kunsten å lære som foregikk i Oppland i 2018. Det er delprosjektet av denne som vil bli presentert. Bakgrunnen for Kunsten å lære har vært å undersøke om et 12 ukers mangfoldig, kunstbasert læringsprogram i skolen kan ha positiv effekt på elevenes utvikling av sine eksekutive funksjoner. Denne oppgaven har sett nærmere på lærernes opplevelser og erfaringer fra Kunsten å lære. Oppgavens hovedtema er om trening av eksekutive funksjoner ved hjelp av kunstbaserte aktiviteter kunne øke elevenes sosiale kompetanse. Oppgaven konsentreres rundt noen sentrale elementer innen sosial kompetanse; samarbeid, konflikthåndtering, selvoppfatning, inkludering og fellesskap og refleksjon.

Det har blitt samlet inn empiri i form av semistrukturerte fokusgruppe- og individuelle intervjuer på de tre skolene tilknyttet Kunsten å lære-prosjektet. Relevant teori om sosial kompetanse og eksekutive funksjoner har blitt trukket frem og disse er drøftet opp mot hverandre. Forskingen har hatt en fortolkende eller hermeneutisk tilnærming til problemstillingen, og hensikten har vært å få frem lærernes opplevelser og erfaringer.

Mye internasjonal forskning viser til en sammenheng mellom utvikling av eksekutive funksjoner og sosial kompetanse. For å kunne legge et godt læringsgrunnlag for faglig utvikling av norske barn, vil det være svært aktuelt å rette blikket mot læringsrelaterte ferdigheter som eksekutive funksjoner og sosial kompetanse. Når funnene fra denne oppgavens forskning nå ses opp mot relevante teori, kommer oppgaven frem til en antagelse om at det er mulig å bedre elevenes sosiale kompetanse ved hjelp av en intervensjon som Kunsten å lære. Lærerne fra prosjektet rapporterer alle om bedret sosial kompetanse på de områdene som denne oppgaven belyser; samarbeid, konflikthåndtering, selvoppfattelse, inkludering og fellesskap og refleksjon. Noe av årsaken til bedret sosial kompetanse kan skyldes modning, men når oppgaven ser nærmere på elevenes forbedrede sosiale kompetanse opp mot den treningen av eksekutive funksjoner som er gjort gjennom de kunstbaserte aktivitetene, kan det se ut til at dette har en positiv sammenheng.

En kan altså anta at elevenes sosiale kompetanse har blitt forbedret ved hjelp av trening av eksekutive funksjoner gjennom kunstbaserte aktiviteter. Forbedret sosial kompetanse er sett

opp mot inhibisjon, kognitiv fleksibilitet og arbeidsminne. Lærerne ser en utvikling og opplever sammenheng mellom sosial kompetanse og de eksekutive funksjonene. Med dette er det all grunn til å tro at lignende aktiviteter med mål om å bedre eksekutive funksjoner kan virke positivt på elevene – både sosialt og faglig. Både for den enkelte og for klassen som helhet. Det kan være grunn nok til å gå videre med forskning på området.

Forord

Dette har vært en lang, spennende og lærerik prosess. Det har vært et engasjerende arbeid som har gitt meg et nytt innblikk i en verden jeg kjenner godt gjennom min erfaring med arbeid med barn og unge. Eksekutive funksjoner er interessant og spennende fordi jeg ser relevansen i min egen arbeidshverdag. Jeg har gjennom egen forskning, teori og samtaler med både lærere og mennesker tilknyttet prosjektet fått en dypere innsikt i hva og hvordan denne kunnskapen kan brukes i mitt yrke som spesialpedagog og hvor stor betydning det har at vi kan hjelpe barn og ungdom ved å ha kunnskap om utvikling av eksekutive funksjoner. Og hvordan kunst og kreativitet kan bidra til både faglig og sosial læring og vekst.

Å gi barn og unge et godt oppvekstmiljø er en stor oppgave. Og sosial kompetanse er noe av det viktigste vi kan bidra med. Vi kan bidra til at barn og ungdom får et trygt og inkluderende skolemiljø som tar hensyn til både den enkelte men også fellesskapet. Vi kan bidra til at de får både faglige og sosiale læringsmuligheter med god støtte fra oss voksne.

Takk til lærerne som åpnet opp og lot meg få komme inn i en hektisk skolehverdag. Takk for gode, inspirerende og utfyllende samtaler og deres velvillighet til å dele av deres opplevelser og erfaringer.

Jeg vil også rette en takk til min veileder Halvor Fauske som har gitt meg gode råd, konstruktive tilbakemeldinger og rettleiding i denne prosessen. Jeg vil også takke Per Normann Andersen for faglige råd, sitt smittende engasjement og tro på masterprosjektet.

Det er også på sin plass å takke gode, støttende venner og familie som har bidratt med barnepass og praktiske gjøremål, hatt tro på meg og gitt meg oppmuntring hele veien. Ikke minst er det en mann og tre barn som skal ha en stor takk for tålmodigheten og som nå setter pris på å få tilbake mammaen i huset.

Ottestad, mai 2019

Marita E Klausen

Innhold

| | |
|--|-----------|
| SAMMENDRAG | 3 |
| FORORD | 5 |
| INNHOOLD | 6 |
| 1. INNLEDNING | 9 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN..... | 9 |
| 1.2 AKTUALITET | 10 |
| 1.3 SPESIALPEDAGOGISK RELEVANS | 12 |
| 1.4 MIN PROBLEMSTILLING | 13 |
| 1.5 BEGRENSNING | 14 |
| 1.6 STRUKTUR OG INNHOOLD | 15 |
| 2. NÆRMERE BESKRIVELSE AV KUNSTEN Å LÆRE | 16 |
| 2.1 KUNSTEN Å LÆRE..... | 16 |
| 2.1.1 Gjennomføring av prosjektet..... | 17 |
| 2.1.2 Innhold i kunstaktivitetene | 18 |
| 3. TEORETISK TILNÆRMING | 20 |
| 3.1 EKSEKUTIVE FUNKSJONER..... | 20 |
| 3.1.1 Utvikling av eksekutive funksjoner..... | 22 |
| 3.1.3 Eksekutive funksjoner og sosial kompetanse..... | 24 |
| 3.1.4 Eksekutive funksjoner og kreativitet..... | 25 |
| 3.2 SOSIAL FUNGERING | 25 |
| 3.2.1 Sosial kompetanse | 26 |
| 3.2.2 Sosiale ferdigheter og ferdighetsdimensjoner | 28 |
| 3.2.3 Sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner | 29 |
| 3.2.4 Samarbeid | 30 |
| 3.2.5 Konflikthåndtering | 31 |
| 3.2.6 Selvoppfatning..... | 32 |
| 3.2.7 Inkludering og fellesskap | 34 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 3.2.8 | <i>Refleksjon og sosial kompetanse</i> | 37 |
| 4. | METODE | 38 |
| 4.1 | METODISK TILNÆRMING | 39 |
| 4.1.1 | <i>Kvalitativ metode</i> | 41 |
| 4.1.2 | <i>Kvalitative intervjuer</i> | 42 |
| 4.1.3 | <i>Individuelt intervju</i> | 43 |
| 4.1.4 | <i>Fokusgruppeintervjuer</i> | 44 |
| 4.2 | VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING | 45 |
| 4.2.1 | <i>Hermeneutikk</i> | 46 |
| 4.3 | PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN | 48 |
| 4.3.1 | <i>Uvalg</i> | 49 |
| 4.3.2 | <i>Datainnsamling</i> | 49 |
| 4.3.3 | <i>Intervjuguide</i> | 50 |
| 4.3.4 | <i>Analyse og bearbeiding av data</i> | 51 |
| 4.4 | ETISKE AVVEININGER..... | 53 |
| 4.4.1 | <i>Informert samtykke</i> | 54 |
| 4.4.2 | <i>Konfidensialitet</i> | 54 |
| 4.4.3 | <i>Konsekvenser</i> | 54 |
| 4.5 | RELIABILITET OG VALIDITET | 55 |
| 4.5.1 | <i>Avhengighet</i> | 55 |
| 4.5.2 | <i>Troverdighet</i> | 56 |
| 4.5.3 | <i>Overførbarhet</i> | 57 |
| 4.6 | METODEKRITIKK..... | 58 |
| 5. | PRESENTASJON AV RESULTAT | 60 |
| 5.1 | OPPBYGGING AV KAPITTELET | 60 |
| 5.2 | PRESENTASJON AV DATA..... | 61 |
| 5.2.1 | <i>Skole 1</i> | 61 |
| 5.2.2 | <i>Skole 2</i> | 64 |
| 5.2.3 | <i>Skole 3</i> | 73 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 5.3 | HOVEDFUNN..... | 81 |
| 5.3.1 | <i>Samarbeid</i> | 81 |
| 5.3.2 | <i>Konflikthåndtering</i> | 82 |
| 5.3.3 | <i>Selvoppfatning</i> | 83 |
| 5.3.4 | <i>Inkludering og fellesskap</i> | 84 |
| 5.3.5 | <i>Refleksjon og sosial kompetanse</i> | 85 |
| 6. | DRØFTING..... | 86 |
| 6.1 | SAMARBEID..... | 86 |
| 6.2 | KONFLIKTHÅNTERING..... | 88 |
| 6.3 | SELVOPPFATNING..... | 89 |
| 6.4 | INKLUDERING OG FELLESSKAP | 91 |
| 6.5 | REFLEKSJON OG SOSIAL KOMPETANSE | 93 |
| 7. | OPPSUMMERING OG AVSLUTNING | 95 |
| | LITTERATURLISTE | 97 |

VEDLEGG:

VEDLEGG 1 – Intervjuguide

VEDLEGG 2 – Artikkel Art of learning

1. Innledning

Denne studien har trening av eksekutive funksjoner som middel for å øke elevers sosiale kompetanse som tema. I min forskning ønsker jeg å finne ut mer om hva som skjer med elevenes sosiale samhandling når en gjennomfører en kunstbasert intervensjon med mål om å øke elevers eksekutive funksjoner. Jeg forsøker å belyse hva lærerne opplever av endringer i elevenes sosiale kompetanse med hovedvekt på samarbeid, konflikthåndtering, selvoppfatning og evnen til refleksjon.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Eksekutive funksjoner er mer og mer et aktuelt tema innen psykologisk og pedagogisk forskning fordi man de senere år har fått øynene opp og mer kunnskap om hva slags betydning de har i dagliglivet (Diamond, 2012b). Det har vært mindre forskning på barns eksekutive funksjoner i Norge, på tross av at mye internasjonal forskning viser til en sterk sammenheng mellom utvikling av eksekutive funksjoner og sosial kompetanse. For å kunne legge et godt læringsgrunnlag for faglig utvikling av norske barn, vil det være svært aktuelt å rette blikket mot læringsrelaterte ferdigheter som eksekutive funksjoner og sosial kompetanse. Ved å bruke lærernes opplevelser av eget klasserom før, under og etter en kunstbasert intervensjon med mål om å øke elevers eksekutive funksjoner vil denne oppgaven være et viktig bidrag til videre forskning hvor en ser på sammenhengen mellom trening av eksekutive funksjoner og elevenes sosiale kompetanse.

Som spesialpedagog har jeg jobbet med mange barn og unge som er litt «på utsiden». Jeg har jobbet med barn og unge som ikke bare har svakere faglige ferdigheter, men som også i mange tilfeller har svakere sosiale ferdigheter. De havner med dette på utsiden på mer enn en måte. Jeg ser også stadig vekk barn og unge som mangler de sosiale ferdigheter som trengs for å kunne fungere optimalt i et klassemiljø. Det kan være de mangler evner til å samarbeide godt med andre elever, det kan være de stadig vekk havner i konflikter og uenigheter – mange som blir en «klassens syndebukk» eller «klovnen» som alle ler av, og veldig ofte er det elever som står alene i friminuttet. Ofte er det barn som mest av alt ønsker å fungere sosialt som alle andre, men som mangler de helt nødvendige ferdighetene for å få det til. Noen ganger trengs det mye og omfattende arbeid for å få et barn «på utsiden» inn i positive relasjoner på og utenfor skolen.

Andre ganger er det ikke så mye som skal til. Men felles for mange er at de trenger hjelp. De trenger noen som kan se hva de har behov og hvordan man kan øve opp disse ferdighetene på en god måte. For positive og gode relasjoner er nødvendig for at de skal føle en god livskvalitet og avgjørende for trivsel på skolen.

I en hektisk hverdag på skolen er det mange som skal fanges opp, mye man skal jobbe med og fokus skal være mange steder og på mange elever. Det å arbeide med sosial kompetanse bør likestilles med å arbeide med faglig kompetanse nettopp fordi det både gir en bedre livskvalitet for eleven her og nå – men også fordi det er en viktig beskyttelsesfaktor videre i livet. Kan man arbeide med sosial kompetanse slik at det ikke bare gagnar «den ene» - men også klassen som helhet? Kan det bidra til en enklere lærerhverdag og bedre selvoppfatning for elevene? Og sist men ikke minst – kan en kunstbasert tilnærming i skolen som middel for trening av eksekutive funksjoner være det som skal øke elevens sosiale kompetanse? Med dette som bakteppe har problemstillingen blitt utarbeidet og forskningsarbeidet gjennomført.

1.2 Aktualitet

I utgangspunktet kan det virke merkelig å koble sammen hjerneforskning og pedagogikk med kunst og kultur, men i dette tilfellet er det kanskje nettopp det som skal vise seg å være logisk. Adele Diamond skriver om eksekutive funksjoner i hjernen:

Because EFs are critical for academic achievement, a society that wants its students to excel needs to take seriously that the different parts of the human being are fundamentally interrelated. If emotional, social, or physical needs are ignored, those unmet needs will work against good EFs and hence against academic excellence (Diamond, 2012b).

Hun sier med andre ord at dersom barn og unge ikke blir stimulert og engasjert intellektuelt, fysisk, sosialt og emosjonelt, så vil det motarbeide utviklingen av barnets eksekutive funksjoner, og dette vil i sin tur hemme den reelle kapasitet til å lære.

Studier gjennomført på program der kunstnere over lengre tid har vært inne i skoler, for eksempel rapportene *The Impact of Creative Partnerships on the Well-Being of Children and Young People* (McGellan, Galton, Steward & Page, 2012) og *The Signature Pedagogies*

Project: Final Report (Thomson, Hall, Jones & Sefton-Green, 2012), viser at det oppnås en slik effekt. Når kunstnere kommer inn i skolen, blir blant annet følelser, samarbeid, forflytning, bruk av kroppen, lek og risikotaking sentrale deler av arbeidet for elevene, og de får brukt hele seg i aktivitetene. Studiene peker nettopp på at elever i arbeid med kunstnere i skolen blir følelsesmessig, fysisk, sosialt og intellektuelt engasjert. Det er derfor mulig å tenke at kunstnere og kunstaktivitet kan være en nøkkel for å skape et rammeverk med et slikt engasjement. Og dette er altså nettopp det som blant annet Diamond hevder skal til for at de eksekutive funksjonene i hjernen skal utvikles best mulig, og for at elevene skal utnytte kapasiteten sin til å lære - i skolen og i livet for øvrig.

Sosial kompetanse og elevene sosiale relasjoner har fått mye oppmerksomhet opp gjennom tidene. Spørsmålet kan så være – er det behov for å belyse dette temaet fortsatt? Det er flere grunner til å svare bekreftende på spørsmålet. For 35 år siden skrev Olav Sletta (Sletta, 1984) en artikkel hvor han skriver om skoleelevers samspill med hverandre og elevrelasjoner i klasserommet. Han begrunner hvorfor et slikt tema trenger enda mer oppmerksomhet med blant annet at mange lærere ikke har nok kunnskap om samspillet og de sosiale relasjoner mellom elevene sine fordi det skjer mye uten at de kan se det. Et spill som ofte kan være på kollisjonskurs med hva lærerne ønsker å fremme. Dette er like relevant også i dag og understøttes blant annet av Nordahl (2010) som hevder at mange av elevenes handlinger i skolen vil være sosiale strategier og at det sosiale spillet mellom elevene ikke bare foregår i friminuttene, men også i timene. Klasserommet er en arena med muligheter for sosial deltakelse for de fleste elever og kjennskap til og interesse for betydningen skolen og jevnaldrende som sosial arena har for elevene vil være nødvendig. Dette for å forstå meninger og handlinger som elevene uttrykker i skolen. Ved siden av faglig utvikling skal skolen bidra til elevenes sosiale og personlige utvikling.

Det er tre overordnede mellommenneskelige mål som har vist seg å være veldig nyttige og relevante for sosial kompetanse, ifølge Guralnick (2010): (1) Hvordan elevene skal komme seg inn i gruppen, (2) hvordan håndtere konflikter, og (3) opprettholdelse av lek. Jevnlige, adekvat og effektiv bruk av sosiale strategier innenfor disse tre målene eller sosiale tiltakene, viser en høy grad av sosial kompetanse. Denne sosiale kompetansen vil gi positive relasjoner med jevnaldrende og generelt vellykket sosial problemløsning i kontekst med jevnaldrende.

1.3 Spesialpedagogisk relevans

I skolens læreplanverk står det at skolens opplæring skal gi elevene kompetanse til å møte livet sosialt, praktisk og personlig, og det skal arbeides med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Skolen er en viktig arena for elevenes sosiale utvikling, og på mange måter har lærerne mer innflytelse enn foreldre når det gjelder å fremme sosial kompetanse hos elevene (Webster-Stratton & Sjøbu, 2018). Lærerne har et stort ansvar og mange muligheter når det gjelder å støtte elevene på elevenes sosiale samhandling med jevnaldrende (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Når det gjelder lærevansker, så vet vi i dag at det er svært vanlig at barn med ulike typer lærevansker har vansker i sosial samhandling. Disse samspillvanskene kan skape problemer med å få venner, og det kan medføre at barnet lett havner i konflikter eller blir ertet og isolert. Dette er ofte grunnlaget for bekymring og videre henvisning til hjelpeapparatet (Urnes, 2009b). Ogden (2001) hevder at sosiale ferdigheter i skolen har vist seg å henge sammen med elevenes problematferd, og barn som blir henvist til ulike deler av hjelpeapparatet ble vurdert å inneha lavere sosial kompetanse enn sine klassekamerater. Det er derfor rimelig å regne med at dårlig sosial kompetanse i det minste er en medvirkende årsak til problematferd.

Barn med lærevansker og/eller problematferd er ofte målgruppen for oss spesialpedagoger. Det er derfor av stor betydning at vi ikke bare har kompetanse på sammenhengen mellom sosial kompetanse og lærevansker og problematferd, men at vi også har kompetanse på hvordan elevene våre tilegner seg sosial kompetanse og hvordan vi kan bidra til dette. Det er forsket mye på eksekutive funksjoner og sosial kompetanse og fra flere hold kan man finne positiv sammenheng mellom trening av eksekutive funksjoner og økende sosial kompetanse (f.eks. Moriguchi, 2014) og i motsatt fall; det er funnet sammenheng mellom svakheter i EF og vansker på ulike områder innenfor sosial kompetanse (f.eks. Riggs, 2006). Det er derfor svært viktig at vi som jobber med barn og unge har kjennskap til hva eksekutive funksjoner er og hvilken betydning det har for elevene. Både faglig og sosialt.

Det finnes mye forskning fra de siste år på hva som kan forbedre eksekutive funksjoner med resultater som viser at kognitiv trening forbedrer skolerresultater, for eksempel (f.eks. Mackey, Park, Robinson & Gabrieli, 2017) og sosial kompetanse (Heffelfinger, 2002; Hughes & Hughes, 2002; Kusche, Cook & Greenberg, 1993; Morgan & Lilienfeld, 2000; Moriguchi,

2014; Riggs, 2006). Trening av eksekutive funksjoner kan forbedre elevenes faglige og sosiale kompetanse og denne oppgaven ønsker derfor å finne ut av om denne typen trening ikke bare gagnar den enkelte eleven som trenger spesialundervisning, men om det kan brukes for å gagne *både* den ene – samt klassen som helhet.

1.4 Min problemstilling

I 2017 reiste en delegasjon fra Norge til Skottland for å observere forskningsprosjektet Art of Learning. Forskningsprosjektet hadde som hypotese at «Rik, kreativ og kunst basert undervisning har en positiv effekt på de eksekutive funksjonene i hjernen». I etterkant av dette besøket, ble det fra alle deltakende parter vist interesse for å gjøre tilsvarende forskningsprosjekt i Norge. Dette forskningsprosjektet startet opp i Norge i desember 2017. Hypotesen i det norske forskningsprosjektet har vært:

Det overordna målet for Kunsten å lære - prosjektet har vært å undersøke om et 12 ukers mangfoldig, kunstbasert læringsprogram i skolen kan ha positiv effekt på elevenes utvikling av sine eksekutive funksjoner. Hypotesen har vært som følger:

«Elevene som deltar i Kunsten å lære – intervensjonen vil utvikle sine eksekutive funksjoner i større grad enn elevene som ikke deltar (kontrollgruppe). Vi forventer også at elevene med lavest akademisk måloppnåelse vil ha større utvikling av eksekutive funksjoner enn medelevene sine» (Andersen, 2017).

Denne oppgaven er skrevet i tilknytning til prosjektet Kunsten å lære og det er dette delprosjektet som her vil bli presentert. Rapporten fra prosjektet i sin helhet kan leses i Hundevadt og Klausen (2019).

Med bakgrunn i dette, ble denne oppgavens problemstilling følgende:

«Kunsten å lære»:

Kan trening av eksekutive funksjoner ved hjelp av kunstaktiviteter øke elevenes sosiale kompetanse?

Under problemstillingen har jeg arbeidet ut fra følgende forskningsspørsmål:

Sosial kompetanse: Hvilke opplevelser har lærerne om elevenes utvikling av sosial kompetanse under og etter prosjektet?

Eksekutive funksjoner: Kan man finne en sammenheng mellom eksekutive funksjoner og elevenes sosiale kompetanse hos elevene?

1.5 Begrensning

Sosial kompetanse er mye brukt og ulikt definert. Det er vanskelig å definere akkurat hva sosial kompetanse er – både teoretisk og operasjonelt. Det er et komplekst begrep og omfatter mange fenomener. Det kan knyttes til oppdragelsen av barn og unge og som et produkt av sosialiseringen i hjemmet og barnehage/skole. Denne oppgaven definerer sosial kompetanse som evnen til å lykkes med å oppnå mellommenneskelige mål ved å bruke sosial atferd som er adekvat i den sosiale konteksten de brukes i (Guralnick, 2010; Martinez, 2019). Oppgaven konsentreres rundt noen sentrale elementer innen sosial kompetanse; samarbeid, konflikthåndtering, selvoppfatning, inkludering og fellesskap og refleksjon.

I denne oppgaven brukes begrepet konflikthåndtering i stedet for konfliktløsning. Ekeland (2004) viser til at løsning impliserer en ambisjon om at man setter punktum, og at dermed forsvinner motsetninger og spenninger. I denne oppgaven ønsker jeg å vise til at det ikke nødvendigvis skal være et mål om at alle konflikter verken bør og at det heller ikke er alle konflikter som lar seg løse. I stedet handler det om elevenes evne til å håndtere og leve med de konfliktene som kommer og å tåle motsetninger.

Det er viktig at vi har kunnskap og refleksjoner rundt alle mulige veier inn til vansker med sosial kompetanse. Denne oppgaven belyser og reflekterer rundt trening av eksekutive funksjoner og om det kan bedre elevenes sosiale kompetanse. Man må selvfølgelig se dette i et samspill hvor barnets psykososiale oppvekstmiljø ses som en ramme rundt barnets samspillforutsetninger.

1.6 Struktur og innhold

Denne oppgaven starter med å beskrive det kunstbaserte prosjektet Kunsten å lære som denne oppgaven er et delprosjekt av. Oppgaven baserer seg på lærerne som har vært med i prosjektet og deres opplevelser, erfaringer og refleksjoner rundt elevene før, under og etter prosjektet, sett i lys av trening av eksekutive funksjoner og sosial kompetanse.

Først beskriver jeg Kunsten å lære med målsettingen, metoder og hvordan prosjektet ble gjennomført på skolene, samt litt om innholdet i kunstaktivitetene.

Som videre teoribakgrunn har jeg valgt å skrive om hva eksekutive funksjoner er, hvordan de utvikles og hvordan en kan koble disse til sosial kompetanse og kreativitet. Så har jeg beskrevet sosial fungering med sosial kompetanse som hovedvekt. Under sosial kompetanse har jeg valgt å ta med samarbeid, konflikthåndtering, selvoppfatning, inkludering og fellesskap og refleksjon.

Neste kapittel er metode og der vil jeg si noe om hvilke metodiske valg jeg har tatt før under og etter forskningen min og hvordan jeg har tenkt underveis, samt begrunnelser for hvilke valg jeg har tatt. I denne oppgaven benytter jeg meg av hermeneutisk tilnærming og kvalitativ metode med fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer som metode for å samle inn empiri. Informantene blir presentert, og jeg ser nærmere på forskningsetikk, reliabilitet og validitet i forhold til forskningen som er gjort i denne oppgaven.

I neste del presenterer jeg hvilke funn som er gjort på de ulike skolene under de temaene jeg har valgt i forhold til sosial kompetanse. Kapittelet avsluttes med et sammendrag av hovedfunnene som er gjort.

I drøftingen er disse funnene sett opp mot den teoretiske bakgrunnen som er presentert med sosial kompetanse og eksekutive funksjoner. Alt dette sett i lys av problemstillingen.

Avslutningsvis har jeg summert opp funnene og de sammenhenger jeg kom frem til gjennom drøftingen.

2. Nærmere beskrivelse av Kunsten å lære

2.1 Kunsten å lære

Jeg vil nå presentere Kunsten å lære og hvordan den ble gjennomført fra begynnelse til slutt.

En av målsettingene til Kunsten å lære var at elevene skulle utvikle sine eksekutive funksjoner ved hjelp av kunst og kreativitet, og at dette vil gagne elevene med lavest akademisk måloppnåelse mest. Man oversetter ofte EF til selvregulering, altså man kan se på EF som det som gjør at vi på egenhånd klarer å regulere atferden vår (Barkley, 1997). Eksekutive funksjoner og utviklingen av disse vil bli utdypet videre i oppgaven.

Fem skoler takket ja til å være med på prosjektet. Disse takket ja før de visste om de skulle bli intervensjons- eller kontrollskoler. Fordelingen ble avgjort ved loddtrekning. Følgende skoler tok del: Fåvang skole i Ringebu kommune (intervensjonsskole), Solvang skole i Øyer kommune (intervensjonsskole), Skrinnhagen skole i Gjøvik kommune (intervensjonsskole), Dombås skole i Dovre kommune (kontrollskole) og Vingrom skole i Lillehammer (kontrollskole). På alle skolene var det trinn 1 og 2 som deltok i forskningsprosjektet, med unntak av Dombås skole som på grunn av lave elevtall deltok med trinn 1 – 3.

Kunstnere som skulle gjennomføre aktivitetene de 12 ukene piloten skulle vare, ble valgt ut. Disse ble valgt ut fra et ønske om erfaring fra tidligere og lignende aktiviteter i skolen, og kunstnere som har vært kurset og engasjert gjennom kreative partnerskapsprosjekter i regi av Oppland fylkeskommune ble forespurt. Fire av fem kunstnere ble valgt ut på denne måten. Den siste kunstneren ble valgt etter anbefaling fra fagprodusenter i DKS Oppland.

Fra Creativity, Culture and Education (CCE) oversendte samtlige 36 økter a 60 min som ble gjennomført med elevene under forskningsprosjektet i Skottland i 2017, i tillegg til 12 nyutviklede økter. Disse ble oversatt og tilpasset norsk kontekst og ny målgruppe (fra elevgruppe i aldersspennet 7-9 år i Skottland til elevgruppe i aldersspennet 6-8 år i Norge).

Den digitale testen Yellow/Red ble i samråd mellom HINN og CEDETI oversatt til norsk og tilpasset aldersgruppa 6-8 år. Prosedyre for testing slik den ble gjennomført i Skottland ble overlevert fra CCE til HINN og testassistenten (masterstudent) som skulle gjennomføre

testene i forskningspiloten. 12 identiske nettbrett ble kjøpt inn for å gi like vilkår under testingen (Hundevadt & Klausen, 2019).

2.1.1 Gjennomføring av prosjektet

Første steg var testing av et representativt utvalg av elever fra hver klasse og fra hver skole i forkant av intervensjonen. Lærerne fylte ut Behaviour Rating Inventory of Executive Function – lærerversjonen (BRIEF) for elevene i utvalget, og de samme elevene gjennomførte den digitale testen Yellow/Red, under ledelse av testassistent.


Andre steg var selve intervensjonen. Dette steget innebar en ganske stor omveltning av hverdagen for klassene i intervensjonsgruppa, mens det for kontrollgruppa innebar å ha helt ordinær undervisning. I intervensjonsgruppa kom det kunstnere til skolen og gjennomførte forhåndsbestemte kunstaktiviteter med elevene i økter på 60 minutter, tirsdag, onsdag og torsdag hver uke i 12 uker med lærerne til stede i alle øktene. Hver fredag skulle lærerne selv gjennomføre en «fjerde økt» - en 60 minutters økt med elevene, basert på de foregående øktene den samme uka. Elevene fikk altså totalt 4 timer med kunstaktiviteter hver uke, gjennom 12 uker.


Tredje steg i gjennomføringen var den andre runden med testing. Testingen foregikk kort tid etter at selve intervensjonen var over, og parallelt på kontrollskolene og intervensjonsskolene. Testene gjennomført på samme måte som i første steg, både BRIEF og Yellow/Red ble gjennomført på samme måte, og med det samme utvalget elever som i første steg. I tillegg, gjennomførte jeg i samme tidsrom den kvalitative undersøkelsen som er grunnlaget for denne oppgaven. Fokusgruppeintervjuer samt individuelle intervjuer med én lærer på hver skole. Intervjuene var semistrukturerte. Det ble satt av 1,5 time per gruppe og 1 time per individuelt intervju. Fjerde og siste steg i gjennomføringen var den tredje runden med testing. Testingen foregikk en god stund etter intervensjonen var over, etter en lang sommerferie og rett før høstferien, september 2018. Testene ble gjennomført på samme måte som i første og andre steg, med både BRIEF og Yellow/Red som verktøy (Hundevadt & Klausen, 2019).

2.1.2 Innhold i kunstaktivitetene

Øktene var strukturerte ut fra at elevene skulle møte aktiviteter fra seks ulike kunstformer: Musikk, teater, dans, litteratur, visuell kunst og digital kunst (foto/film). Hver kunstform ble viet seks økter, eller to uker.

Øktene var bygget opp etter en fast struktur: Oppvarming, hoveddel og refleksjon. Hver øktplan gav instruksjoner om blant annet tidsbruk, oppsett av rommet og veiledning til hvordan man skulle gjennomføre aktiviteten, samt til praktisk informasjon om behov for materiell og mål for økta. Her er det vedlagt et bilde av en «typisk økt»:





2 Main activity

Uke 1 øvelse 3 – Spørsmålsrammen

35'

| | |
|-------------------------|--|
| Mål | Undersøke detaljer i et bilde, formulere spørsmål for å lære om kunstverket. |
| Kognitiv-prosess | Kognitiv fleksibilitet, fordi elevene skal forestille seg hva bildet handler om og deretter justere sine oppfatninger når de stiller spørsmål og samler mer informasjon om bildet. Dette krever også inhibisjon, særs når elevene vet hvordan bildet ser ut og de skal motstå fristelsen å avsløre informasjon om bildet til andre elever. |
| Fagplanmål | Skriftkultur: Lytte og snakke, finne og ta i bruk informasjon, forstå, analysere og evaluere. |

1. Nå skal vi dele inn i grupper på fem. Del elevene inn i grupper på fem. Kan vi få opp en frivillig fra hver gruppe som kommer opp her og får en hemmelig oppgave. [Sett inn navn på lærer eller kunstner] skal fortelle resten av klassen hva dere skal gjøre.

2. Gruppen med frivillige går ut av rommet og får denne oppgaven: Jeg skal gi hver av dere en mappe som har to bilder - bilde A og bilde B. Kun du skal se på bilde B som er et helt bilde. Alle de andre i gruppen din skal bare se bilde A, som viser et utkast av bilde B. Forstår alle oppgaven? Gi de frivillige en mappe hver. Nå kan du se på bilde B. Se nøye på bildet og prøv å absorbere detaljene så godt som du kan. Når dere går tilbake skal du kun vise bilde A til gruppen din. Elevene som ble igjen i klasserommet skal prøve å finne ut hva hele bildet handler om, men de kan bare gjøre dette ved å stille spørsmål. Dere kan svare JA, NEI, eller si at dere ikke kan svare på spørsmålet. Hvis dere står fast, eller hvis dere ikke kan huske hele bildet, be om hjelp eller se raskt på bildet - men sørg for at gruppen ikke ser bildet. Gi de frivillige to minutter til å studere bilde B. Deretter gjør dere mappene klare slik at de kan gå tilbake og vise bilde A. La oss gå tilbake til gruppene våre og vise bilde A.


3. Når de frivillige er ute av rommet, forklares oppgaven til resten av klassen. De frivillige ser på et bilde, og når de kommer tilbake viser de gruppen et utkast av bildet. Vis klassen et eksempel på bilde B og deretter bilde A, slik at

materieler

- Utskrift som viser hele kunstverket (B) og utskrift av kun et utkast av kunstverket (A). Hver gruppe på rundt fem elever trenger både A og B av et kunstverk. Sett A og B inn i mappe med A på toppen og B under.
- Flippover der du har skrevet ned oppgaven.
- Kort til å skrive ned spørsmål. Hver gruppe kan stille to spørsmål.

oppsett

Romsig klasserom eller gymsal med plass til å jobbe i grupper inndelt på fem personer.



tips

Hver uke gjennomførte kunstner og lærerne tre slike økter med elevene, hver på totalt 60 minutter. Det var opp til kunstner og lærerne å tilpasse økta til elevgruppen og de rammebetingelsene de skulle gjennomføres innenfor. Alle endringer fra de opprinnelige planene ble registrert av kunstner etter hver økt, og har siden blitt arkivert i prosjektets database. Med faste økter og registrering av endringer kan man med så stor sikkerhet som mulig si hva som ble gjort og hvordan samtlige aktiviteter gjennom den 12 uker lange intervensjonen ble gjennomført.

Den fjerde økta hver uke var åpen, og ble gjennomført av lærerne. Lærerne sto fritt til å gå videre på enkelte øvelser fra uka de ønsket elevene skulle jobbe mer med, fortsette på noe de kanskje ikke ble ferdige med, repetere noe som var spennende eller vanskelig, eller de kunne

lage nye øvelser etter ønske og behov. Kunstnerne skulle hver uke bistå lærerne i planleggingen av denne fjerde økta, og komme med ideer og innspill til innhold og form.

3. Teoretisk tilnærming

I dette kapitlet presenteres relevant teori knyttet opp mot problemstillingen til oppgaven. Det presenteres først teorier rundt eksekutive funksjoner og utvikling av disse, hvilke forbindelser de har til sosial kompetanse og kreativitet, samt tidligere, relevante studier som er gjort. I neste del vil oppgaven ta for seg sosial fungering og sosial kompetanse. Også disse er beskrevet og tilknyttet relevante studier som er gjort. Samarbeid, konflikthåndtering, selvoppfatning, inkludering og fellesskap og refleksjon er så beskrevet som ulike aspekter i sosial kompetanse.

3.1 Eksekutive funksjoner

En av målsettingene til Kunsten å lære er at elevene skulle utvikle sine eksekutive funksjoner ved hjelp av kunst og kreativitet, og at dette vil gagne elevene med lavest akademisk måloppnåelse mest. Men hva er eksekutive funksjoner, og hvilken betydning har det for elevenes sosiale kompetanse?

Eksekutive funksjoner (EF) viser til de nevrokognitive evner og prosesser som er underliggende meningsfull og målrettet atferd (Zelazo & Müller, 2010). Man oversetter ofte EF til selvregulering, altså man kan se på EF som det som gjør at vi på egenhånd klarer å regulere atferden vår (Barkley, 1997). Vansker med EF kan påvirke hvordan man mestrer skolehverdagen, sosial fungering, kognitiv og psykologisk utvikling (Diamond, 2013; Pellicano, 2013). Altså de funksjoner i hjernen vi bruker når vi skal lede våre egne handlinger, tanker og rutiner. Det er våre eksekutive funksjoner som hjelper oss til å ha kontroll på arbeidsminnet, hukommelsen, impulsene, handlingene og oppmerksomheten vår. Det er EF som avgjør vår evne til å skifte mellom oppgaver, til å sette oss klare mål, og til å jobbe mot disse. De styrer også vår evne til planlegging, systematisk leting og hvor mye eller ofte vi genererer nye ideer og initierer handlinger. Vi kan se på EF som kontrollfunksjonene i hjernen som vi trenger når vi skal konsentrere oss og tenke og det ikke lønner seg å reagere på første impuls. Miyakes unity/diversity modell har hatt stort gjennomslag og denne hevder at kjernen av EF er: Inhibisjon, arbeidsminne og kognitiv fleksibilitet. Disse tre grunnleggende EF utgjør grunnlaget for mer sammensatte eksekutive funksjoner som planlegging, resonnering og problemløsning (Miyake et al., 2000).

Inhibisjon

Inhibisjon er vår evne til å motstå forstyrrelser og egne impulser (Hundevadt & Klausen, 2019). Vi snakker da om å ha en evne til hemming, som for eksempel hemming av upassende responser, både i en kognitiv og i en sosial sammenheng. Det kan dreie seg om å kunne lukke ut eksterne stimuli, eller det kan dreie seg om å ha evnen til å hemme indre distraksjoner som forstyrrer læring. Inhibisjon er viktig for å (a) kontrollere atferden vår – for eksempel ved å overstyre tillærte handlinger, utøve selvkontroll (dvs. å unngå fristelser, slik som fristelsen til å overspise eller at man responderer impulsivt heller enn å gi en mer gjennomtenkt respons), og å trene på disiplin (f.eks. å motstå fristelsen til å ikke fullføre en oppgave); (b) kontrollere oppmerksomheten (selektiv eller fokusert); og (c) kontrollere sine følelser slik at man ikke opptrer upassende (en del av selvreguleringen) (Diamond, 2012a). Inhibisjon er også funnet som en EF som kan kobles direkte til det å være kreativ (Benedek, Jauk, Sommer, Arendasy & Neubauer, 2014).

Kognitiv fleksibilitet

Kognitiv fleksibilitet er vår evne til å tilpasse oss til endrede situasjoner som krever forskjellige tenkemåter og handlinger (Hundevadt & Klausen, 2019). Det handler om vår evne til å endre perspektiv (f.eks. å se noe fra en annen persons ståsted), endre hvordan man tenker om et problem (f.eks. å tenke utenfor boksen for å gå løs på en utfordring fra en annen vinkel), og det å være fleksibel nok til å justere seg etter endrede ordre eller prioriteringer, innrømme at du har tatt feil, og benytte seg av plutselige, uforutsette muligheter (Diamond, 2012a). Kognitiv fleksibilitet kan kobles til kreativitet i den forstand at man trenger en viss fleksibilitet i måten man tenker på når man skal tenke kreativt (Benedek et al., 2014).

Arbeidsminne

Arbeidsminne er en aktiv opprettholdelse og manipulering av informasjon innenfor et gitt tidsspenn (Hundevadt & Klausen, 2019). Det er avgjørende for at vi skal forstå noe som går over tid fordi det krever at vi holder styr på hva som har skjedd tidligere og relaterer det til hva som skjer nå. Derfor er arbeidsminnet viktig for at vi skal forstå språklig informasjon, enten vi hører eller leser. Det er også nødvendig for en mental opprydning (f.eks. å reorganisere en gjøremålsliste), forstå årsak/virkning, og at vi mentalt setter sammen flere biter med informasjon for å se at det kan brukes som et generelt prinsipp eller at vi ser nye relasjoner mellom gamle ideer (Diamond, 2012a). I skolesammenheng tenker man at elevenes

arbeidsminne har stor betydning for matematikk, lesing, planlegging, problemløsning og organisering av oppgaver (Melinder, Berg-Rolness & Sinkerud, 2011).

Disse funksjonene har en sterk sammenheng med hverandre, men overlapper ikke hverandre fullstendig. For eksempel så kan man ha bra arbeidsminne selv om den kognitive fleksibiliteten er umoden, eller inhibisjon kan være umoden samtidig som man har god kognitiv fleksibilitet (Melinder et al., 2011) .

Det er flere elementer som virker sammen:

- Logisk tenkning
 - Problemløsning
 - Evnen til å ta valg
 - Utøvelse av selvkontroll
 - Reagere fleksibelt til endringer av behov eller i omgivelsene
 - Planlegging
- (Miyake et al., 2000).

3.1.2 Utvikling av eksekutive funksjoner

Historisk har begrepet EF vært knyttet til forskning på konsekvenser av skader i prefrontal cortex – de fremste områdene i pannelappen. Dette området kalles ofte for det mest mennesketypiske ved hjernen fordi prefrontal cortex ikke er så utviklet hos andre arter (Zelazo & Müller, 2010). Tidligere så man ikke viktigheten av denne delen av hjernen, men i dag vet vi mer om hvor viktig denne delen av hjernen er. Vi vet også at det er dette området av hjernen som utvikles senest. Det er som regel ikke ferdig utviklet før ved tidligst 12-årsalder og frem mot 20-årsalder eller senere – det er store individuelle forskjeller i modning. Gjennom forskning har man avdekket at dette fremre området i hjernen har sentrale funksjoner for samordning og koordinering av inntrykk fra aktivitet i de andre hjerneområdene (Urnes, 2009a). De fleste barn virker å ha kontroll på oppmerksomhets- og impulskontrollen ved 6-7 årsalder. At barn i denne alderen vurderes som klare for formell opplæring i denne alderen, henger vel sammen med forløpet i denne modninger. Kognitiv fleksibilitet utvikles ofte i et jevnere, slakere og noe senere utviklingsløp, mens det området som er klart senest utviklet, er planlegging og det å sette seg mål. Man kan se tilløp i tidlig førskolealder og en tydelig utvikling rundt 12-13 år, men det er store individuelle forskjeller (Anderson, 2002 i Urnes,

2009a). I takt med alder utvikler arbeidsminnet og lagringskapasiteten vår. Toppen nås ved 25-30 årsalder, før den faller med cirka 5-10% for hvert tiår. Og når barnets kunnskapsnivå øker, virker dette positivt inn på både lagring og gjenhenting av informasjon i hjernen (Gundersen, 2018). Foreldrenes ytre styrte regler, grenser og retningslinjer er det som først påvirker barnets EF. Etter hvert blir barnet i stand til å gjøre uavhengige beslutninger og valg og regulere atferden sin uten den voksne og gjennom en indre styrt internalisert, eksekutiv kontroll. Utviklingen går altså fra ytre styrt til indre styrt kontroll (Urnes, 2009a).

Det finnes i dag en god del forskning på EF og hvordan de påvirker læring og psykososiale forhold. Og det vi vet er at EF er svært viktige blant annet for at vi skal kunne forstå på hvilken måte elevene kan takle utfordringer de møter ved de ulike utviklingsstadiene. Vi vet også at EF er vesentlige for, og sterkt assosiert med både akademisk måloppnåelse og det å være «skoleklar» (Alloway & Alloway, 2010). Man vet altså mye om EF, men lite om hvordan vi kan bruke denne kunnskapen til å hjelpe elevene på skolen. Inhibisjon, arbeidsminne og kognitiv fleksibilitet er EF som gir elevene evnen til å jobbe målrettet – slik som for eksempel planlegging, oppgaveløsning og problemløsning. Disse funksjonene er også sentrale i alle former for læring. Dette bekreftes i studier som viser at vansker med EF, for eksempel vansker med arbeidsminne predikerer skoleprestasjoner (f.eks. Alloway & Alloway, 2010).

De siste årene har det vært et økt fokus på ulike program som sikter mot å forbedre EF. Enten som det primære resultatet, eller som et supplerende resultat av en spesifikk aktivitet. Mackey et al. (2017) har forsket på effekten av en intervensjon med sikte på å forbedre skolerresultater gjennom å trene opp arbeidsminne, inhibisjon og planlegging. De fant at kognitiv trening forbedrer resultatene til elevene i intervensjonsgruppen. En rekke andre intervensjoner og aktiviteter har også gitt bevis for forbedrede EF, slik som datastyrte treningsprogrammer, interaktive program, noen fysiske aktiviteter og spesifikke læreplaner, som for eksempel Montessori-pedagogikken (Diamond, 2013).

Ifølge Diamond (2013), ser det ut til å være fem fellestrekk for de programmene som klarer å forbedre EF:

1. De barna som har mest utfordringer med EF, får mest ut av programmene. I tillegg vil tidlig trening minske forskjeller og redusere avvik.
2. Overføringsverdien fra programmene til andre livsområder er best der man jobber målrettet mot alle eksekutive funksjoner parallelt. Overføringsverdien fra digitale minneoppgaver og

argumentasjonstrening er liten, mens overføringseffekten er større fra praktiske oppgaveskifte-øvelser, tradisjonell kampsport og for eksempel Montessori-pedagogikk.

3. De mest krevende EF-oppgavene gir den beste effekten.
4. Når oppgavene er innenfor den proksimale utviklingssone: Utfordringene må økes i vanskelighetsgrad, ellers så blir de kjedelige. Det er ved å presse grenser at man forbedrer seg.
5. Repetisjon er viktig, og det er noe av grunnen til at f. eks Montessori-læreplanene forbedrer eksekutive funksjoner. Her trener man på og utfordrer EF hele dagen i flere forskjellige aktiviteter på tvers av fag.

I *Kunsten å lære* er det prinsipp nummer to som er mest interessant. *Kunsten å lære* ønsker også å generere ny forskning ved å teste ut hypotesen om at en opplæring som inneholder kunstnerisk, kreativ læring, brukt i skolen over noen intense uker kan ha en positiv innvirkning på utviklingen av elevenes EF (Andersen, 2017).

3.1.3 Eksekutive funksjoner og sosial kompetanse

Vansker i EF viser seg også å være knyttet til grunnleggende sosiale ferdigheter, for eksempel elevens evne til å vente på tur. Hvis en av elevene strever med inhibering (hemming av impulser), vil det streve litt ekstra i felles samling hvor det er en forventning om at barna venter på tur for å få fortelle noe de har på hjertet. På samme måte vil eleven med umoden inhibering i større grad ha vansker med å lytte til en annen elev og sette denne i fokus. Dette kan på sikt bidra til det utvikles vansker med å forestille seg den andre personens atferd, tanker og følelser. EF er knyttet til det fremre området i hjernens pannelapp – prefrontal cortex. Det er denne delen av hjernen som er nært knyttet til arbeidsminne. Den er også sentral for det limbiske system som styrer våre grunnleggende følelser (Melinder et al., 2011). Forskning viser at sosial samhandling kan påvirke EF hos barn. Utviklingen av EF kan imidlertid legge til rette for kognitive ferdigheter som er viktige for sosial samhandling. Sett i sammenheng så kan det være en funksjonell avhengighet mellom utviklingen av EF og sosial samhandling (Moriguchi, 2014). Forskning viser også at EF spiller en viktig rolle i barns sosio-emosjonelle utvikling. Det siste tiåret har det vært en økning i antall intervensjoner med mål om å fremme sosio-emosjonell kompetanse hos unge mennesker. Mange av disse med hensikt om å fremme kompetanse i flere utviklingsmessig, aldersadekvate ferdigheter slik som hemming av

impulsiv atferd, bevissthet og regulering av følelser, riktig oppfatning av andres perspektiv, korrekt identifisering av problemer og utvikling av positiv og informert problemløsning og målsetting (Zins, Elias, Greenberg & Weissberg, 2000; ref. i Riggs, 2006). Riggs viser til en rekke studier hvor man har funnet sammenheng mellom svakheter i EF og vansker på sosio-emosjonelle områder som distraksjon, impulsivitet, utsatt tilfredsstillelse, manglende konsentrasjon, valg av aktivitet, forståelse av mental tilstand og å gjenkjenne konsekvenser av sine handlinger (Riggs, 2006, s. 301).

3.1.4 Eksekutive funksjoner og kreativitet

Vi vet altså at flere intervensjoner og aktiviteter har gitt belegg for at man kan forbedre EF, for eksempel datastyrte treningsprogrammer, interaktive program, noen fysiske aktiviteter som kampsport, aerobic og yoga, mindfulness og spesifikke læreplaner, slik som Montessori-pedagogikken (Diamond, 2013). Benedek et al. (2014) har forsket på og funnet støtte for at EF er involvert i kreative tankeprosesser og viser at det er en sammenheng mellom intelligens og kreativitet. Teorier om kreativitet understreker viktigheten av å unngå å gå i de samme mønstrene, at man er i stand til å drøfte og kombinere flere biter som ikke hører sammen og at man kan være villig til å se ting fra flere sider (Gruber & Koestler, 1966). Dette viser at noen EF kan være relevante for en kreativ tankegang (Benedek et al., 2014).

3.2 Sosial fungering

Vi som arbeider med barn og unge skal forsøke å hjelpe de til å få ny kunnskap. Jo mere kunnskap en har, jo bedre forutsetninger vil en ha for å mestre virkeligheten, vil noen hevde. Men selv om en innehar store mengder «skolekunnskap», så er dette sjelden tilstrekkelig for å mestre livet i seg selv. Skolekunnskap er viktig og det skal vi sørge for at elevene våre får. Men mer enn det, så er det viktig at de lærer seg mellommenneskelig kompetanse. Denne oppgavens belyser mellommenneskelig kompetanse som sosial kompetanse, samarbeidsferdigheter, evnen til å inkludere alle og ikke bare bestevennen, evnen til å løse konflikter, til å sette pris på både seg selv og «sin neste», til å lytte til andre og forstå hva de mener, positiv språkbruk, uttrykke seg slik at man blir forstått, til å finne kunnskap og til å trekke konklusjoner fra det en allerede vet.

Hvis vi som arbeider med barn og unge ser på det som vår oppgave å sette elevene i stand til å skape seg et meningsfylt og godt voksenliv, må vi i vårt arbeid med å oppdra og utdanne dem, også lære dem å mestre mellommenneskelig samliv (Wahlström & Moen, 1996). Oppgaven vil nå belyse noen av disse mellommenneskelige områdene.

3.2.1 Sosial kompetanse

Elevenes sosiale kompetanse har stor betydning for hvordan de lykkes på mange plan i livet. Det er blant annet en sterk positiv korrelasjon mellom skolefaglige prestasjoner og sosial kompetanse. Barn i Norge og vesten vil møte flere av de samme utfordringene under oppveksten sånn som mestring av utviklingsoppgaver som varierer med alder, kjønn og de kulturelle forventningene som kjennetegner samtiden. De viktigste utviklingsoppgavene vil være å skaffe seg og opprettholde vennskap, kunne prestere og lykkes i skolen, og å følge regler og normer i familien, på skolen og i samfunnet for øvrig (Ogden, 2009). Det handler om et samspill mellom hva en tenker, føler og hvordan en handler i sosiale situasjoner. Det legger grunnlaget for vennskap og andre viktige sosiale relasjoner og er viktig for hvordan en blir oppfattet av andre, i hvilken grad en blir akseptert og hvordan barnet oppfatter seg selv. Barna har oftest mest fokus på hvordan de skal skaffe seg og holde på venner og hvordan de skal oppnå sosial status og aksept blant sine jevnaldrende. For å mestre dette trenger barna sosial kompetanse. Det er forskjellige meninger om hva dette innebærer, men de fleste synes å akseptere at det dreier seg om tre dimensjoner; den kognitive, den emosjonelle og atferdsdimensjonen. Den kognitive handler om hvordan barn og unge forstår sosiale signaler og situasjoner, hvordan de tar beslutninger, løser problemer og velger seg mål. Den emosjonelle dimensjonen knyttes til barnets verdier, holdninger og motivasjon for å være sosial kompetent. Denne dimensjonen handler også om hvordan følelsene kan være forstyrrende for læring eller utførelse av sosiale ferdigheter. I den senere tid har vi blitt mer opptatt av at følelser kan påvirke læring og ser viktigheten av at barn setter navn på, gjenkjenner og regulerer følelser. Atferdsdimensjonen innebærer de observerbare handlingene eller de praktisk-sosiale ferdighetene som man vurderer som positive eller funksjonelle anstrengelser for å nå sosiale mål (Ogden, 2015).

Barns viktigste arena for sosial utfoldelse er vennskap. Her lærer barna helt grunnleggende sosiale ferdigheter, og de praktiserer hva de kan. Ferdigheter i lek forutsetter at barn er positivt oppmerksomme på de som de leker med og at de viser samarbeidsorientert og positiv atferd.

På skolen dreier det seg også om å mestre regler i lek, forstå sin egen rolle i gruppen og at de effektivt kan forhandle i konflikter. De fleste barn lærer seg raskt å holde aggresjonen tilbake i interaksjon med sine jevnaldrende. Barnets venner fremmer også dets utvikling av samarbeids- og forhandlingsferdigheter, sinnekontroll, ferdigheter i perspektivtaking og kommunikasjonsferdigheter. Det er en viktig drivkraft for den sosiale atferden at barnet har venner og blir godtatt blant jevnaldrende. Elever som er sosialt kompetente bruker mye tid med venner, noe som styrker deres sosiale læringsmuligheter. Negative reaksjoner fra jevnaldrende kan både bremse og vedlikeholde en utagerende atferd. Derfor har man vært opptatt av hvordan en kan påvirke disse gjennom å bruke jevnaldrende. Men hittil er det få eksempler på en vellykket sosial påvirkning ved bruk av jevnaldrende. Tiltak som medlæring, samarbeidslæring og gruppearbeid har også sjelden vært rette mot utagerende elever i skolen. Det kan bli for krevende for de andre elevene å stå i dette, men erfaringsgrunnlaget for å trekke slike konklusjoner er begrenset. Hvordan barnet kommer overens med andre barn er imidlertid en god indikator på barnets sosiale kompetanse – både nå og fremtidig. Venner og jevnaldrende har både positive og negative påvirkningsmuligheter. Påvirkning fra foreldre kan være med å begrense og redusere innflytelsen fra avvikende venner. Det er derfor viktig at barna blir oppmuntret til å delta i prososiale aktiviteter med jevnaldrende eller å utvikle vennskap med regelstyrte og sosialt kompetente barn (Ogden, 2015).

Sosial kompetanse avspeiler hvilke normer og forventninger som i ulike miljøer stilles til barnets atferd. Hvilke sosiale ferdigheter som er ønskelige eller aksepterte varierer innenfor et miljø eller en kultur, og også hensynet til hvor ofte og tydelig ferdighetene skal uttrykkes. Sosial kompetanse inneholder et normativt element – hva er ønskelig, akseptert eller funksjonelt i et bestemt miljø. Slike vurderinger utsettes barn for både hjemme, på skolen og blant venner. Kriteriene for hva som er sosialt kompetent atferd varierer med alder, hvor de oppholder seg og hvem de samhandler med (Ogden, 2015). Undersøkelser viser ofte at det er relativt lavt samsvar mellom lærernes og foreldrenes vurderinger av barnets sosiale ferdigheter. Dette tyder på at barn driver et «sosialt vekselbruk» og oppfører seg forskjellig hjemme og på skolen (Ogden, 1995). Også ulike forventninger, og at barn i ulik grad er motiverte for å leve opp til disse forventningene. Skolen stiller krav til at barn tar kollektive hensyn og tilpasser seg fellesskapet, mens hjemme i familien kan man som regel ta mer individuelle hensyn og la barna utfolde seg på egne premisser. Allikevel er det visse felles oppfatninger av hva som er forventet og akseptabel atferd innenfor en viss kultur eller

geografisk område. For eksempel normer for hvordan en skaffer seg venner med jevnaldrende av begge kjønn, forhold til regler, hvordan en løser konflikter, forhandler med voksne eller uttrykker følelser (Ogden, 2015).

Sosial kompetanse kan være noe som gir adgang til grupper og som muliggjør sosial inkludering. Stensaasen og Sletta (1996) mener at sosial inkludering er både et resultat og en forutsetning for sosial kompetanse. Dette fordi bestemte sosiale ferdigheter kan være inngangsbilletten til en gruppe, men samtidig er det nettopp det å vinne innpass og bli akseptert i gruppen som åpner en mulighet for at barnet kan videreutvikle sine sosiale ferdigheter, samt gi en oppbygging av den sosiale kompetansen. Barnets sosiale kompetanse, enten den er god eller mangelfull, kommer til uttrykk i måten det takler utfordrende situasjoner på i dagliglivet. Barn med god sosial kompetanse klarer å bruke humor eller andre strategier hvis det kommer opp i provoserende situasjoner for slik å skape en mer avslappet stemning, mens barn med mangelfull sosial kompetanse har færre muligheter til å velge strategi og tyr lettere til aggresjon ved provokasjon (Stensaasen & Sletta, 1996).

3.2.2 Sosiale ferdigheter og ferdighetsdimensjoner

Barn og unges sosiale ferdigheter er vesentlige i samhandling med andre. Integrert i sosiale ferdigheter inngår ferdighetsdimensjonene empati, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet (Gresham og Elliot, ref. i Ogden 2015). Empati handler om å vise omsorg og vise respekt for andres synspunkter og følelser. Empati består av en kognitiv og en emosjonell komponent, hvorav den kognitive komponenten handler om en evne til å se ting fra andres synsvinkel, og den emosjonelle komponenten handler om at man har evnen til å leve seg inn i den andres situasjon. Empati innebærer også å gi positive tilbakemeldinger, samt ferdigheter i aktiv lytting. Mye tyder på at empati som gjensidig forståelse og innlevelse utgjør et fundament i gode og forpliktende vennskap. Videre er det å kunne samarbeide med både jevnaldrende og voksne en viktig ferdighet å inneha. Å samarbeide innebærer at man deler med andre, hjelper andre, og at man følger regler og beskjeder (Gresham og Elliot, ref. i Ogden 2009). Videre beskriver Ogden (2009) samarbeidsferdigheter i arbeid og lek som en evne til å kunne ignorere eventuelle forstyrrelser, at man mestrer forflytninger og omorganisering, samt at man kan bruke ventetid på en fornuftig måte. Selvhevdelse som ferdighet betyr at man kan gi uttrykk for sine meninger, behov og følelser, og at man samtidig forsøker å få forståelse og respekt for disse. Samtidig bør man unngå å overse eller såre andre sine følelser, behov eller

meninger. For mye selvhevdende atferd kan føre til at en kan miste venner eller bli avvist. Selvhevdelse handler om individuelle verdier hvor barn fremmer sine behov, sine meninger og rettigheter på en sosialt positiv og effektiv måte. Når barnet starter på skolen, dreier viktige selvhevdelsesferdigheter seg om samtaleferdigheter og deltakerferdigheter. Samtaleferdigheter omfatter å gi ros, å presentere seg, å snakke positivt om seg selv, å starte samtaler og å si fra til voksne hvis man blir behandlet urettferdig. Deltakerferdigheter betyr at man evner å melde seg på aktiviteter som er i gang, å tilby hjelp til medelever, samt at man inviterer andre til å delta i aktiviteter. Selvkontroll handler om at man har intellektuell kontroll over følelsene sine, det vil si viljestyring av når og hvordan følelsene skal uttrykkes. Behovet for selvkontroll oppstår når en opplever frustrasjon, uenighet, motgang og konflikt. Selvkontrollferdigheter kan deles i ferdigheter i konflikthåndtering og i sinnemestring. Ferdigheter i konflikthåndtering handler blant annet om å godta at mennesker er forskjellige og at man reagerer adekvat på press fra jevnaldrende, mens ferdigheter i sinnemestring dreier seg om at man reagerer adekvat på erting, at man mestrer sinne i konflikter, og å ta imot kritikk på en god måte. Ved selvkontroll forutsettes det en bevissthet på egne følelser, og at en kan kontrollere sterke følelser ved frustrasjoner, fristelser eller nederlag. Den siste dimensjonen innen sosiale ferdigheter er ansvarlighet. Ansvarlig atferd handler om at man overholder familiens og samfunnets normer og regler. Ansvarlighet handler blant annet om å holde avtaler, at man er til å stole på, å kunne kommunisere med voksne og å vise respekt for eiendeler og arbeid. Det er også viktig å kunne be om hjelp, avvise ufornuftige forslag, eller å si fra om hendelser til rette vedkommende. De fem ferdighetsdimensjonene som her er beskrevet dekker de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter som man trenger i samhandling med andre, og kan fungere som indikatorer på sosial kompetanse. Sosial kompetent atferd omfatter at man samtidig mestrer og avveier de fem ferdighetsdimensjonene (Ogden, 2009).

3.2.3 Sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner

Flere undersøkelser viser at det er sammenheng mellom skolefaglige ferdigheter og sosial kompetanse (Ogden, 1995) og elever som forbedrer sin skolefaglige ferdigheter får også et høyere sosialt ferdighetsnivå (Hyson & Schneider, 1994). Det går altså begge veier. Gjennom aktivt arbeid med å utvikle elevenes sosiale kompetanse vil man dermed også kunne bidra til å gjøre elevene bedre til å lese, skrive og regne (Roaldset, 2014). Og man har også funnet ut at implementering av spesialutviklede læreprogrammer i stor grad kan bidra til å styrke EF

både hos barn i førskolealder og skolealder (Diamond, 2013; Diamond & Lee, 2011; Melinder et al., 2011). Nordahl (2010) mener at det er to mestrings- og kompetanseområder for elevene i skolen - den faglige og den sosiale. Men faglig og sosial læring foregår ikke uavhengig av hverandre og det er viktig at elevene opplever mestring på begge områder. Dette må lærerne bidra aktivt til ved at man jobber for å utvikle både den faglige og den sosiale kompetansen. Den ene er ikke viktigere enn den andre (Roaldset, 2014). En skole som prioriterer både de teoretiske skolefagene, de praktisk-estetiske fagene og personlige og sosiale verdier er det vi trenger, sier Roaldset (2014). Han skriver videre at det ofte kan bli en kunstig motsetning mellom det å prioritere faglig kompetanse og det å prioritere sosial kompetanse. Faglig og sosial læring kan gå hånd i hånd og påvirke hverandre gjensidig. Men i en tid hvor vi gjennom Kunnskapsløftet har opplevd så stor oppmerksomhet på det faglige læringsutbyttet til elevene, er det en fare for at vi fokuserer for lite på elevenes psykososiale arbeidsmiljø og utvikling av sosiale ferdigheter. Han ønsker en innføring av sosiale ferdigheter som den sjette grunnleggende ferdighet i grunnskolen fordi dette kan være et viktig bidrag til å opprette en mer naturlig balanse mellom faglig og sosial læring. Dette kan bidra til at elevene får en styrket helhetlig livsmestringskompetanse (Roaldset, 2014).

3.2.4 Samarbeid

Samarbeid innebærer at man arbeider sammen for å komme frem til et felles mål. I en samarbeidssituasjon vil deltakerne arbeide for å nå resultater som er fordelaktige – ikke bare for dem selv, men også for de andre på gruppen (Aakervik, Haugaløkken, Johnson & Johnson, 2006). I samarbeidssituasjoner kan elevene få oppleve aksept, tilhørighet, støtte og omsorg (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Samarbeid med jevnaldrende kan beskrives som et horisontalt samarbeid mellom likeverdige partnere. Samarbeid med voksne er mer asymmetrisk og forutsetter at barnet i større grad må følge beskjeder eller regler som den voksne formidler. Samarbeidsferdigheter omtales også som samhandlingsferdigheter med jevnaldrende, både i klasserommet og på fritiden. Som nevnt i ferdighetsdimensjonene så handler det også i arbeid og lek om en evne til å kunne ignorere eventuelle forstyrrelser, at man mestrer forflytninger og omorganisering, samt at man kan bruke ventetid på en fornuftig måte. I undervisningen handler det om at man innfrir forventningene til elevrollen, som å levere lekser til riktig tid, holde orden på pulten og i skolesaker, gjøre ferdig skolearbeidet og å følge med i undervisning. Gjennom gruppearbeid, prosjektarbeid eller læring gjennom samarbeid vil også disse

ferdighetene være av betydning (Ogden, 2015). Aakervik et al. (2006) hevder at konstruktivt samarbeid mellom elevene kanskje er den viktigste forutsetningen for å få økt kvalitet på læring og undervisning i skolen. De mener det handler om at man etablerer et samarbeidspreget læringsmiljø, at man forsikrer seg om at konflikter blir løst konstruktivt og at man formidler de verdier som samarbeid og konstruktiv konflikthåndtering bygger på. Men de skriver også at man ikke kan ta for gitt at elevene har den nødvendige sosiale kompetansen som trengs hvis man skal fungerer i en gruppe. Man må gradvis bygge opp de nødvendige forutsetningene for mestring av samarbeid i klassen og disse forutsetningene må ligge i bunnen av hver gruppes arbeid. Alle typer samspill, både det som er samarbeidspreget og konkurransepreget, skal ha sin plass i skolen ved siden av individuelt arbeid. Ideelt sett bør alle elever lære seg hvordan de kan samarbeide med andre best mulig, samtidig som de lærer å arbeide selvstendig. Forskningen er relativt entydig om at det å samarbeide om å lære er mer effektivt enn å konkurrere eller å arbeide alene, både for sosial og faglig læring (Aakervik et al., 2006).

3.2.5 Konflikthåndtering

Konflikthåndtering er ikke det samme som *konfliktløsning*. Denne oppgaven ser ikke på en konflikt som noe som alltid skal *løses*. Men selv om man noen ganger vil jobbe mot å løse konflikten, så er det ikke alltid slik at man finner en løsning. Men at man lærer seg å *håndtere* de eventuelle konfliktene som måtte komme, kan være viktig lærdom å ta med seg ut i livet. Konflikthåndtering brukes her som begrep, men i en vid forstand (Ekeland, 2004).

Vår evne til konflikthåndtering er viktig i hverdagen. Fra tid til annen møter de aller fleste en konfliktsituasjon i større eller mindre grad. Dette gjelder både voksne, barn og unge. Konflikter er for de fleste plagsomme mens de pågår, men de gir oss samtidig en mulighet for vekst og utvikling. Vår evne til å håndtere konfliktene vi kommer opp i, er avgjørende for hvordan vi har det, og for hvordan vi ivaretar denne muligheten til økt selvinnsikt og selvstendighet som situasjonen byr på. Konflikter er en del av livet og er uttrykk for at vi virkelig kan komplettere hverandre som mennesker (Wahlström & Moen, 1996). I en konfliktsituasjon vil det være motsetninger og spenninger som ikke nødvendigvis skal eller bør forsvinne. Noen motsetninger er av det slaget at en ambisjon om løsning i seg selv kan gjøre vondt verre og en jakt på at lærerne og elevene skal jakte på urealistiske løsninger kan friste til undertrykking. For eksempel kan dette være motsetninger og spenninger basert på

forskjeller som kjønn, verdier, alder og etnisk bakgrunn. Da kan det være bedre å si at elevene må lære seg å håndtere og leve med slike motsetninger, enn at de skal løses (Ekeland, 2004).

Det er fort gjort å glemme at mange konflikter er viktige og nødvendige fordi de er veier til forandring, frigjøring og større rettferdighet. Fokuset er ikke på sluttproduktet, men på konfliktprosessen i seg selv og gjennom at elevene lærer seg å håndtere konflikter på ulike måter skaper vi gode eller dårlige forutsetninger for hvordan konfliktene utvikler seg. Vi tar valg underveis som øker sjansene for konstruktiv utvikling, eller i det minste reduserer risikoen for at konsekvensene blir destruktive. Det kan ødelegge mellommenneskelige relasjoner og skape destruktive klasse miljø. Det er vanskelig å finne noe «rett» eller «galt», det vil variere i praksis, men det finnes noen felleselementer i all god konflikthåndtering. Det dreier seg grunnleggende sett om respekt og et tolerant menneskesyn, en tro på dialogen som en viktig vei til vekst og utvikling og at man kan leve side om side på tross av motsetninger (Ekeland, 2004). En av forutsetningene for at barn og unge skal lære seg et slikt tolerant menneskesyn, er at de kan akseptere og «tolerere» seg selv. Hvis barnet eller ungdommen har en sunn selvoppfatning og er bevisst på sine egne unike egenskaper, så vil de ikke oppleve avvikende oppfatninger som truende. De har en trygg oppfatning av seg selv og sin omverden og er nysgjerrige på andre mennesker og at andre kan ha ulike ideer og synspunkter. De kan rolig lytte til andres overveielser og overbevisninger uten at de føler sitt eget menneskeverd eller oppfatninger som truet (Wahlström & Moen, 1996).

3.2.6 Selvoppfatning

Når denne oppgaven belyser selvoppfatning, så siktes det til følgende definisjon:

«Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94).

Oppfatningen og forventninger elevenes erfarer både i og utenfor skolen betegnes som selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det gjelder alle sider ved en selv og alle områder hvor en har gjort seg erfaringer. Selvoppfatningen har en beskrivende og en vurderende dimensjon. Man kan se seg selv som for eksempel skoleflink, dårlig i idrett, uten mange venner. Dette er i prinsippet beskrivende kategorier. Men de fleste beskrivende kategorier tillegges verdi gjennom en bestemt kultur som hver enkelt lærer seg. I praksis er det derfor ikke noen helt klare skillelinjer mellom kategorier og evaluering. Man regner det å være flink

på skolen som noe positivt i vår kultur. Det å ikke ha mange venner regnes som negativt. Derfor er det slik at den som ser på seg selv som skoleflink, har en positiv oppfatning av seg selv på det området (Skaalvik, 1984). En oppfatning kan handle om seg selv som for eksempel skoleelev, kamerat eller fotballspiller. En oppfatning av seg selv som skoleelev knytter seg til ferdigheter, som tidligere eller kommende prestasjoner, en annen kan knytte seg mindre til prestasjoner, for eksempel oppfatninger om eget utseende (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Rosenberg (1979) sier at den reelle selvoppfatningen består av en sosial identitet, disposisjoner og fysiske karakteristikk. Disposisjoner handler om hvem man selv opplever at man er; det virkelige selvet. Eksempler på slike disposisjoner kan være at man oppfatter seg selv som snill, handlekraftig eller stille. Med fysiske karakteristikk sikter man til det fysiske utseendet til en person. Sosial identitet dreier seg om noen ytre forhold som sosial status, gruppetilhørighet og personlig identitet. Det er omverdenenes syn på hvordan vi er og hvem vi er. Selvet blir i dette perspektivet sosialt definert og rangert, og møtes med et sett sosiale forventninger.

Det er ikke bare skolefaglige kunnskaper og ferdigheter som læres i skolen. De oppfatningene elevene har av seg selv, og forventningene elevene har til hva de vil mestre, formes av de erfaringene de gjør seg, også i skolen. Det innebærer enhver oppfatning, vurdering, forventning, viten eller tro en person har om seg selv. Disse oppfatningene er viktige forutsetninger for elevens tanker, følelser, motiver og handlinger. Personer som ellers synes å være like, gjør ulike valg ettersom hvordan de oppfatter seg selv, for eksempel hvilke egenskaper de tror de har og hva de har av forventninger til hva de er i stand til å gjøre (Bong & Skaalvik, 2003).

De oppfatningene elevene har om seg selv, har røtter i dens tidligere erfaringer og hvordan disse er forstått og tolket. Disse oppfatningene er derfor subjektive og trenger ikke å stemme med de oppfatningene som andre kan få av personen ved å observere den. Det er likevel de subjektive oppfatningene eleven har om seg selv som er avgjørende for vedkommende sine følelser, atferd og motiver (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Rosenberg (1979) har uttrykt dette slik i sin klassiske bok om selvoppfatning:

«...the individual's behavior is based on not what he or she is actually like but on what the individual thinks he or she is like.»(Rosenberg, 1979)

Selvvurdering går også inn under selvoppfatning. Og lav faglig selvvurdering er noe som kan ha store uheldige konsekvenser. Elever med lav faglig selvvurdering har mer angst og stress i

prestasjonssituasjoner og læringssituasjoner enn elever med høyere faglig selvvrdering (Bandura, 1986; ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er funnet positive sammenhenger mellom elevenes faglige selvvrdering og en rekke indikatorer på motivasjon for skolearbeidet, blant annet indre motivasjon, innsats i det daglige arbeidet, engasjement, utholdenhet med vanskelige oppgaver og hjelpesøkende atferd, som er en viktig læringsstrategi (Bong & Skaalvik, 2003). I 2011 ble det gjort en studie av 8971 elever fra 4. til 10.trinn i Oppland som bekrefter dette. I denne undersøkelsen ble det funnet sterk sammenheng mellom generell skolefaglig selvvrdering og indre motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

3.2.7 Inkludering og fellesskap

Inkludering er et komplekst begrep. Det er vanskelig å definere og forstå. I skolesammenheng finnes det ingen helt tydelig definisjon eller forklaring på hva inkluderingsbegrepet innebærer. Men - det er stort fokus, mange diskusjoner og det blir bevilget mye midler til nettopp inkludering i skolesystemet. Hvordan skal barn og ungdom med ulike forutsetninger, bakgrunn og kjønn delta aktivt sammen i fellesskapet – faglig og sosialt og samtidig realisere læringspotensialet? Dette kan forhåpentligvis inkluderingsspørsmålet svare på. Og dypest sett handler det vel om individet og fellesskapet - og forholdet dem imellom (Haug, Nordahl & Hansen, 2014) og hvordan vi omsetter dette til pedagogisk praksis. I mange år har skolesystemet i Norge jobbet for å ha et inkluderende miljø som legger opp til læring for alle. Opphavet var Genève, 2008, på «International Conference on Education». Der ble inkluderende opplæring hyllet som «The Way of the Future» (Kiuppis, 2011). I Norge har vi i dag et verdisett hvor skolen skal ha rom for alle, uavhengig av legning, kjønn, kultur, bakgrunn, økonomi, fysiske eller psykiske utfordringer. Begrepet «En skole for alle» skal være gjeldende og målet skal være inkludering. Haug (2004) beskriver fire utviklingsoppgaver som han mener er viktige for inkludering i skolen:

- At man bedrer fellesskapet slik at alle elevene blir medlem av en klasse eller gruppe og slik at de får delta i det sosiale livet på skolen sammen med de andre
- At man øker deltakelsen. Det vil si - ekte deltakelse er noe annet enn å bare være tilskuere. Det forutsetter at en er i stand til å bidra til det beste for fellesskapet – og

at en er i stand til å nyte fra det samme fellesskapet – begge deler ut fra den enkelte sine forutsetninger.

- Å øke demokratiseringen ved å la alle stemmer bli hørt. Alle elevene og deres foresatte må få uttale seg og være med og påvirke.
- At man øker utbyttet av opplæringen. Å ha en opplæring som er til gagn for elevene både sosialt og faglig (Haug, 2004).

Man kan i en rekke styringsdokumenter lese at begrepet inkludering handler om å omfavne fellesskapet på skolen. På Utdanningsdirektoratets sider beskrives det slik: «Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering. Inkludering innebærer at alle elever, også de som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte, skal ha tilhørighet i en klasse og ta del i fellesskapet i skolen». Et fellesskap mellom elevene er en forutsetning og innebærer at inkluderingen bygger på et prinsipp om likeverd. Det må praktiseres blant annet gjennom et fellesskap mellom elever med ulike forutsetninger. Ingen elever kan da behandles likt, men forskjellig ut fra forskjellige behov. Skolen skal derfor utvikle et fellesskap mellom alle elevene uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn eller evner og forutsetninger (Overland, 2015).

Forståelsen og tolkningen av begrepet inkludering kan vi føre tilbake til to idealtypiske kategorier. På mikronivå er det den lokale konteksten – i klasserommet og pedagogisk virksomhet som står i fokus. Da begrenses inkluderingsbegrepet til en undervisnings- og læringskontekst der inkluderingens objekt er eleven. Qvortrup (2015) slutter seg til et slik perspektiv og operasjonaliserer begrepet om inkludering gjennom å vurdere om eleven er fysisk inkludert (formell tatt med i fellesskapet), sosialt inkludert (at eleven er en aktiv deltager i fellesskapet) eller psykisk inkludert (at eleven opplever annerkjennelse fra fellesskapet). Fokuset ligger på elevens fysiske plassering og sosiale interaksjon samt lærerens evne til tilpasning av undervisningen. Definisjonene beskrives ofte som praksisnære, samtidig som at vi må innse at de ikke tar stilling til samfunnet utenfor skolen, og det begrenser selvfølgelig forståelsen av inkludering (Nordahl, 2018).

Sosial inkludering

Barn og unges forhold til jevnaldrende er et av de viktigste områdene i deres liv. For elevene blir derfor skolen minst like mye en sosial arena som det er en læringsarena (Nordahl, 2000). Deres evne til å etablere og opprettholde vennskap og det å mestre det sosiale

fellesskapet er av stor betydning, ikke bare for elevens sosiale utvikling og selvoppfatning, men også for deres faglige læring. De har et behov for å oppleve samhørighet, vennskap, nærhet og aktiv deltakelse med sine med-elever i fellesskapet. Da trenger de også en viss form for sosial kompetanse. Denne type sosial kompetanse, deltakelse og attraktivitet vil sannsynligvis bidra til sosial inkludering for alle elever (Nordahl & Sunnevåg, 2016). Sletta (1984) skriver at det å ha anledning til sosialt samspill ikke nødvendigvis fører til sosialt samspill og inkludering. Det vil si at - å være sammen i en gruppe er ikke nok for at sosial inkludering forekommer. Som lærer så bør man ved sosial inkludering (Sletta bruker integrering som begrep slik vi i dag bruker begrepet inkludering) utvikle et samspill som er konstruktivt for alle elevene i klassen. Han mener at forutsetningene for dette er at man utarbeider spesielle program for samspill i skolen., Han mener også at lærerens holdning og rolle i dette er av stor betydning.

Å føle seg anerkjent, inkludert, akseptert og medregnet av signifikante andre, for eksempel av sine medelever, er en meget sterk kilde til livskvalitet, selvverd og psykisk helse. Et aksepterende og inkluderende sosialt miljø, hvor elevene blir sett, godtatt og medregnet med sine sterke og svake sider, er derfor et sentralt kjennetegn ved et godt læringsmiljø. Et aksepterende og inkluderende miljø kjennetegnes av gjensidig respekt og positive relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En amerikansk undersøkelse av mer enn 4000 elever fra 3. til 6.klasse i 24 skoler viser betydningen av et inkluderende, sosialt miljø (Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps, 1995). Elevenes følelse av at skolen og skoleklassen fungerte som et inkluderende miljø, som en stor familie som støttet og hjalp hverandre, ble målt på hver skole. Resultatene viste at inkluderende sosiale miljø hadde stor betydning for elevenes faglige selvvurdering, trivsel, interesse for lærestoffet og oppgaveorientering. Et utrygt og ekskluderende miljø bidrar på den annen side til å fremme egoorientering og angst. Det er ikke bare den generelle atmosfæren og det generelle miljøet i klassen som har betydning for elevene. For de fleste elever synes det å ha stor betydning at de blir betraktet på samme måte som andre elever og få lik behandling. I motsatt fall – å bli behandlet annerledes enn de andre kan føles utrygt og gi en opplevelse av å føles mislykket. En kan da føle at det er noe galt med en selv, av å føle seg utenfor, noe som har negativ betydning på elevens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

3.2.8 Refleksjon og sosial kompetanse

Dialog er en samtale mellom to eller flere personer med et formål om kontakt eller meningsutveksling mellom to parter. En samtale eller en dialog kan oversettes med «gjennom ordene» (Kinge, 2016). En dialog hvor elevene kan reflektere rundt seg selv, sine medelever og sin egen rolle i samspillet vil være utviklende, både for eleven selv og for klassen som helhet. Elevene bør få lære hvordan de kan håndtere vanskelige situasjoner som for eksempel utløser sinne. Dette ved å lære fremgangsmåter for problemløsning og kommunikasjon og gjennom å hjelpe dem til å tenke positivt om seg selv (selvoppfatning) og nye måter å reflektere på. Før elevene kan lære hvordan de kan løse problemer i omgang med andre på en god måte, må de få lære seg å sette ord på følelsene sine, forstå og regulere dem og de må lære seg å tolke følelser mer presist i sosiale situasjoner. De voksne på skolen kan spille en avgjørende rolle i elevens læring og evne til å benevne og forstå tanker og følelser som leder til problemer, og læring i å håndtere eget sinne på en slik måte at de finner mere hensiktsmessige løsninger. Målet er å hjelpe de slik at de tenker annerledes rundt hvorfor en hendelse fant sted, forberede dem på å handle hensiktsmessig i situasjoner som ofte utløser sinne, og oppmuntre dem til å bruke selvinstruksjoner og ferdigheter til å roe seg ned. Man kan legge til rette for å styrke generelle kognitive og sosiale problemløsningsferdigheter for alle elevene i klassen og i særdeleshet oppdage barn i høyrisikogrupperne. Måltrettede tiltak for å fremme sosiale ferdigheter både for barn i høyrisikogrupper og barn med normal utvikling bidrar til et generelt mer positivt emosjonelt og sosialt klima i klassen. Faren for at barn i høyrisikogrupper opplever sosial avvisning og utvikler en negativ rolle, vil da bli redusert, og det bidrar til bedre samhold, omtanke og samarbeidsbasert læring mellom elevene. De mer sosialt kompetente elevene vil dessuten lære seg å vise mer forståelse og være omtenkssomme og hjelpsomme overfor dem som strever med utfordringer innen sosial samhandling (Webster-Stratton & Sjøbu, 2018).

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mitt valg av metode, utvalg og forskningsdesignet. Jeg beskriver også planlegging og selve gjennomføringen av forskningen, samt etiske avveininger jeg har foretatt underveis. Jeg har også vurdert validitet, reliabilitet og hatt et kritisk blikk på metoden jeg har valgt.

Et kriterium på en god problemstilling, er at den er tydelig nok til å gi retningslinjer for faglige og metodiske valg jeg skal foreta meg i løpet av prosjektet. Den viser til ønsket kunnskapsutvikling og er en viktig rettesnor for hvordan jeg utformer forskningsdesignet – hvordan jeg legger opp, gjennomfører og presenterer min forskning (Thagaard, 2009). Det var derfor viktig for meg å lage en god problemstilling som viser hva jeg ønsker å finne ut av – om lærerne opplevde at de kunstbaserte aktivitetene som ble brukt under Kunsten å lære bidro til økt sosial kompetanse hos elevene og om det kunne kobles til trening av eksekutive funksjoner. Dette har vært grunnlaget for hvilket forskningsdesign jeg har valgt og hvordan jeg skulle arbeide i min forskning. I problemstillingen i denne masteroppgaven er det lagt vekt på lærernes opplevelser og erfaringer og en slik vektlegging tilsier at det velges et kvalitativt forskningsdesign.

Man kan karakterisere forskning som et kvalitetsarbeid. Både når det kommer til innholdet, metoden og troverdigheten. Det kan være mange ulike formål ved forskningsarbeidet, men det viktigste målet er å hente frem ny kunnskap. Og slik utvikles ny fagkunnskap. Det har vært viktig i denne oppgaven å sørge for at forskningen skulle være faglig relevant og at den skulle utføres på en systematisk og troverdig måte samt at den har en etisk standard i tråd med Befring (2007). Før undersøkelsen, startet jeg med et spørsmål. Hva er det jeg ønsker å belyse og muligens finne svar på? Jeg ville finne ut mer om lærernes opplevelser av Kunsten å lære. For å finne svar på dette, måtte jeg ut og hente empiri, data fra virkeligheten, og valgte da å gjennomføre intervjuer med lærerne. Jeg ønsket med mine undersøkelser og denne forskningen å konfrontere de spørsmålene og spekulasjonene jeg hadde med empiri. Relasjonen disse imellom er dynamisk og de blir påvirket av hverandre. Det startet med et spørsmål før jeg samlet inn empiri for at jeg på slik måte fikk belyst spørsmålet. Underveis dukket det opp nye spørsmål og vinklinger og her fikk jeg mer informasjon om at lærerne hadde flere opplevelser og erfaringer vedrørende elevens sosiale kompetanse. Ved å bruke empirisk forskning så flyttet jeg meg ut i den virkelige verdenen til lærerne for å observere og

samle inn opplysninger om temaet og fenomenene jeg ønsket å belyse i Kunsten å lære. I dette oppsto det et behov for metoder og strategier for å finne ut mere om hva lærerne hadde opplevd og hva de tenkte etter at prosjektet var over. For å finne ut av dette måtte jeg finne en metode som passet og jeg valgte derfor kvalitative intervjuer. Denne metoden har flere faser jeg måtte gjennom før under og etter undersøkelsen. En oppskrift på hvordan selve undersøkelsen kan gjennomføres. Den metoden jeg har valgt har også bidratt til at jeg har måtte stille kritiske spørsmål knyttet til både valgene som har blitt tatt og hvilke konsekvenser disse valgene kunne ha for undersøkelsen av lærernes opplevelser (Jacobsen, 2015) og hvordan disse valgene ville påvirke resultatet.

4.1 Metodisk tilnærming

Forskningsdesignet er planen over hva en ønsker å finne ut av med problemstillingen som bakteppe. Det skal si noe om logikken i forskningsopplegget. Så hvordan skal jeg gå frem når jeg skal forske på Kunsten å lære – intervensjonen? Det er avhengig av mine forestillinger om verden – om ontologien. I tillegg, trenger jeg en generell teori om hvordan jeg søker kunnskap om verden – om epistemologi. Det kan konkretiseres ved hjelp av modeller eller metodologier. I ulike modeller, ligger det så ulike metoder. Mitt valg av metode skal gi meg som forsker konkrete råd om hvordan jeg skal samle inn, bearbeide og analysere data. Alt dette med problemstillingen min som utgangspunkt (Ryen, 2002). Men vitenskapsteorien gir meg ikke svar på hvorvidt jeg bør bruke kvantitative eller kvalitative metoder i prosjektet mitt. Jeg må ta et valg med tanke på problemstillingen, reflektere over utfordringer og ta et informert valg. Innenfor kvantitative metoder, lager man en problemstilling som er av testende karakter. Hensikten er ofte å finne et eller flere fenomens utstrekning og omfang. Antall og utbredelse vektlegges. Man undersøker mange enheter og går i bredden og forskeren representerer en utenforstående som iakttar de fenomenene som studeres. Det er da som regel ingen kontakt mellom partene (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2009). Hensikten med kvantitative metoder er å få inn informasjon som lett kan systematiseres, og som kan legges inn på datamaskiner i standardisert form slik at mange enheter kan analyseres samlet. Logikken bak er at forskeren ønsker en standardisering av informasjonen. Enheter og informasjon settes inn i forhåndsdefinerte kategorier og båser. Her ligger også styrken og svakhetene til kvantitative metoder (Jacobsen, 2015).

I forskningen som er gjort før under og etter Kunsten å lære så er det brukt triangulering. Triangulering er kombinasjoner av kvalitative og kvantitative data (Thomassen, 2013). Det har blitt samlet inn kvantitative data ved hjelp av Behaviour Rating Inventory of Executive Function – lærerversjonen (BRIEF) som lærerne fylte ut for elevene i utvalget, og de samme elevene gjennomførte den digitale testen av eksekutive funksjoner Yellow/Red, under ledelse av testassistent, samt de kvalitative fokusgruppe- og individuelle intervjuene som denne oppgaven baseres på. I denne oppgaven er det de kvalitative dataene som blir belyst, men i artikkelen «Art of Learning - an art-based intervention aimed at improving children's executive functions» (Andersen, Klausen & Skogli, 2019) er kvalitative og kvantitative data fra prosjektet sammenlignet (se vedlegg).

I kvantitativ forskning er gode mål sentralt, mens målebegrepet er ganske fjernt i kvalitative metoder. I kvantitative undersøkelser registreres observasjoner som talldata, mens innsamlet materiale fra kvalitative undersøkelser blir registrert som tekstdata (Ringdal, 2013). Kvalitative studier består som regel av noen få enheter og her innhenter man ord som data. I denne forskningen har jeg innhentet data fra få enheter. Jeg har hatt fokusgruppeintervjuer med alle lærerne på hver skole og individuelle intervjuer med én lærer fra hver skole. Både nærhet og fleksibilitet er sentrale stikkord som kan føre til at jeg som forsker får tilgang til kunnskap som jeg ikke ville fått tilgang til om jeg for eksempel benyttet meg av spørreundersøkelser (Jacobsen, 2015). Intervju er av de mest utbredte kvalitative metoder, og er basert på subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og informanter. Konsekvensen av et slik prinsipp er at både forsker og deltaker påvirker forskningsprosessen (Thagaard, 2009).

Forholdet mellom kvantitative og kvalitative metoder har til tider vært noe spent, preget av grunnleggende motsetninger og uforsonlighet. Men etter hvert vil kanskje de fleste hevde at de kanskje ikke er verken så forskjellige eller så uforenelige. For det er ikke bare det som telles som teller – og sosiale forhold er ikke uvesentlige fordi de kan uttrykkes ved hjelp av tall (Grønmo, 1996). Det kan allikevel være problematisk å kontrastere kvalitativ og kvantitativ forskning. Problemet ligger i at jeg da må rendyrke hver av dem slik at forskere i det ene eller andre feltet ikke alltid kjenner seg igjen (Ryen, 2002). Men som jeg innledet kapittelet med, så må jeg stille meg selv spørsmålet: Hva er det jeg ønsker å belyse og muligens finne svar på? Så må jeg ut og hente empiri og i dette oppstår et behov for metoder og strategier for hva som skal observeres og der må jeg velge ut metoden jeg mener passer best til formålet.

Kvale og Brinkmann (2015) mener at *temaet* bør bestemme metoden i all forskning. Formålet med studien bør kartlegges nøye med spørsmål om hvorfor og hva slik at hvordan kan legge føringene for valg av metode. Formålet med mine undersøkelser, er å innhente empirisk kunnskap fra lærerne som har vært med på Kunsten å Lære-interaksjonen. Jeg er ute etter deres opplevelser, deres tanker og perspektiver rundt hele prosjektet og hva de har observert i eget klasserom underveis og etter interaksjonen. Med dette fokuset, er det nærliggende å benytte seg av en kvalitativ forskningstilnærming hvor jeg intervjuer lærerne. Kvalitative data gir en språklig fremstilling av opplevelser, observasjoner eller samtaler og innebærer en fordykning av disse dataene, der hver informantene bidrar med en mengde informasjon (Befring, 2010). Tilnærmingen knytter seg også til hermeneutikken hvor man ønsker å fange helheten i prosessen og ha fokus på menneskers opplevelser og forståelse av sin situasjon. Et hermeneutisk perspektiv vil bidra i møte med lærerne og datamaterialet til at jeg oppnår ny innsikt som deler av en helhetlig forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Innenfor kvalitative undersøkelser, har jeg valgt å gjøre to ulike typer intervjuer – individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer. Jeg gjorde også en observasjon, men jeg har valgt å ikke bruke observasjon som metode, jeg gjorde det kun for at jeg skulle få et innblikk i hvordan en økt kunne arte seg som et bakteppe for de kommende intervjuene. Gjennom mine studier, er jeg ute etter å innhente mest mulig kunnskap om mitt tema som er lærernes opplevelser, og intervjudata kan si noe om lærernes egne erfaringer, tanker og refleksjoner som jeg ikke ville fått frem ved observasjonsstudier.

4.1.1 Kvalitativ metode

I kvalitative metoder tenker man at språk og handling innehar mening og at man oppnår kunnskap gjennom å analysere disse. I intervjuene med lærerne er det de språklige ytringene jeg vektlegger. Tradisjonelt har kvalitative metoder ofte blitt forbundet med forskning hvor man har nær kontakt mellom forskeren og det som skal studeres og dette har jeg gjennomført ved å reise til de aktuelle skolene og gjennomført dybdeintervjuer med lærerne. Dette har jeg gjort for å få en forståelse av hva lærerne har opplevd under Kunsten å lære og jeg har gått i dybden på hva lærerne har sett hos elevene sine før, under og etter prosjektet. Betydningen av det lærerne forteller har blitt vektlagt. Kvalitative metoder egner seg godt når man søker forklaring på et fenomen eller et begrep (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Hvordan mennesker fortolker og forstår en situasjonen er ofte hensikten (Thagaard, 2009).

I kvalitative metoder vil man i dybden på et smalt felt, som problemstillingen i denne oppgaven, og samle inn data ved hjelp av intervjuer av enkeltpersoner. Ut fra min problemstilling søker jeg å finne ut mer om hvordan lærerne opplever situasjonen i klasserommet underveis i *Kunsten å Lære* – interaksjonen. Det er derfor naturlig at jeg velger kvalitative metoder til dette formålet. Jeg ønsker å få en innsikt i noen handlinger, samt i de utvalgte lærernes refleksjoner og hvilke begrunnelser som ligger til grunn for deres praksis. Men som forsker kan jeg ikke stoppe ved presentasjonen av lærernes ord slik de viser seg (Moen & Ragnheiður, 2011). Jeg må også komme *bak* ordene lærerne uttrykker, for slik å finne en dypere mening. Fortolkning er en stor og viktig del av et kvalitativt design.

Kvalitative forskere vil hevde at de kan få tak i en dypere forståelse av sosiale fenomener enn man kan fra kvantitative data, men det er ikke full enighet om en doktrine eller læresetning som kan fungere som grunnlag for kvalitativ forskning. Imidlertid finnes det noen kjennetegn som vanligvis presenteres som felles for kvalitativ forskning:

- Kvalitative data i form av ord og bilder, ikke i form av tall
- Naturlige data som ustrukturerte intervju og observasjon
- Mening fremfor handling fra den medvirkende sitt eget perspektiv
- Induktiv hypotesegenererende forskning heller enn hypotesetestende.

Det finnes mange ulike tilnærminger blant kvalitative forskere, men intervju er den mest utbredte både innen norsk sosiologi og i utlandet (Ryen, 2002).

4.1.2 Kvalitative intervjuer

«Intervju er en særlig velegnet metode til å gi informasjon om hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser» (Thagaard, 2009, s. 58). I mine studier ønsker jeg en dyp forståelse av hvordan lærerne opplever og forstår sine omgivelser som sitatet sier. Jeg ønsker å vite hvordan det har vært å være lærer i prosjektet, og hva de erfarte i sitt klasserom underveis og etter prosjektet. Jeg velger derfor kvalitative intervjuer som metode i min forskning.

Som forsker, har jeg forsøkt gjennom mine kvalitative studier å identifisere hvordan lærerne gir mening til det de har sett hos enkeltelevne, i klassen som helhet og hvilke grunner de gir for hva de har opplevd. Sosiale fenomen ut fra aktøren sitt perspektiv. Gjennom kvalitativ forskningen vil jeg vise verden slik som lærerne opplever den. Dette med en forståelse av at

den virkelige verden er den som menneskene oppfatter (Kvale et al., 2015). I dette tilfellet, vil oppgaven undersøke hvordan lærerne har erfart og opplevd implementering av kunst i skolen gjennom dette forskningsprosjektet. Da kan man undersøke dette kvalitativt ved at jeg som forsker intervjuer et utvalg lærere som har vært med i prosjektet. Med denne fremgangsmåten, vil jeg være i dialog med de jeg vil finne ut noe om. Dette åpner for at man kan få en annen type kunnskap enn jeg får ved for eksempel kvantitative spørreundersøkelser. Generelt er dette en fordel dersom man skal undersøke et fenomen som man ikke vet mye om fra før, da man kan følge opp ting som kommer frem i intervjuene og man kan endre på problemstillingen underveis (Thagaard, 2009). Kvalitative intervjuer vil slik sett gi en dyptgående informasjon knyttet til lærernes opplevelser og synspunkter om prosjektet (Turner, 2010).

Som forsker, må jeg utforme intervjusituasjonen med lærerne slik at jeg får informasjon med maksimal validitet og reliabilitet. Jeg har derfor forsøkt å styrke validiteten ved å legge intervjusituasjonen til rette på lærernes premiss. Jeg har startet intervjuene med å oppfordre lærerne til å uttrykke seg på mest mulig åpen og naturlig måte. På den andre siden vet jeg at en kan sikre seg mot mange feilfaktorer, og dermed styrke reliabiliteten, ved å strukturere både spørsmål og svar. Det å gi informanten fritt spillerom for intervjuerens subjektive skjønn vil forståelig nok innebære en svekking av reliabiliteten (Kvale et al., 2015).

4.1.3 Individuelt intervju

Et intervju kan som hovedprinsipp forklares som en samtale mellom en som spør og en annen som svarer. I mitt tilfelle handler det om personlig kontakt mellom meg som intervjuer og en informant (Befring, 2010). Jeg ønsker i mine studier å frem den enkelte lærers oppfatninger også *uten* den sosiale sammenhengen i fokusgruppeintervjuet. Jeg ønsker å få tak i akkurat hva den ene læreren har erfart i eget klasserom. Slik sett vil jeg få informasjon om den enkelte lærerens synspunkter (Jacobsen, 2015), og det er akkurat hva jeg er ute etter. I fokusgruppeintervjuene vil jeg få data fra en hel gruppe lærere, mens i det individuelle kan jeg få tak i den ene lærerens erfaringer. Det kan også være temaer som kommer opp i fokusgruppeintervjuet som jeg vil gå dypere inn i det individuelle intervjuet.

Når det gjelder gjennomføringen av intervjuet, så går et forskningsintervju dypere enn en spontan meningsutveksling i hverdagen. Gjennom intervjuet ønsket jeg å ha en balansert og varsom spørre-og-lytte-orientert tilnærming. Jeg hadde også med meg i bakhodet at det ikke

var en konversasjon mellom likeverdige deltagere – det var jeg som forsker som definerte og kontrollerte samtalen. Jeg som forsker har bestemt temaet og de svarene lærerne ga meg, forsøkte jeg å følge kritisk opp i tråd med Kvale et al. (2015).

Thagaard (2009) skiller mellom tre tilnærminger til et kvalitativt intervju. I den ene ytterkanten er det preg av lite struktur. Denne typen intervju kan vi betrakte som en samtale mellom forsker og informant. Det er et forutbestemt tema for samtalen. Denne uformelle tilnærmingen gir informanten rom til å komme med egne tema i løpet av samtalen. Forskeren kan også tilpasse spørsmålene til de temaene som blir tatt opp. På den andre siden av skalaen finner vi et strukturert intervjuopplegg. Alle spørsmålene er klare på forhånd og rekkefølgen er i stor grad også fastlagt. Fordelene med et slikt intervju er at svarene lar seg sammenligne, fordi temaene i de ulike intervjuene er de samme. Den tredje fremgangsmåten er en delvis strukturert tilnærming. En kaller det ofte for det kvalitative forskningsintervjuet. Temaene er bestemt på forhånd, men rekkefølgen kan bestemmes underveis. Da kan forskeren følge informantens historie samtidig som man fokuserer på de forutbestemte temaene. Det er viktig med fleksibilitet for å knytte spørsmålene til den enkeltes forutsetninger. Forskeren må også være klar for at informanten tar opp temaer som ikke var tenkt på på forhånd.

I mine undersøkelser ønsker jeg at svarene på intervjuene skal kunne sammenlignes til en viss grad. Samtidig ønsker jeg å få innblikk i akkurat hva lærerne har erfart, observert og opplevd i prosjektet og hvilke tanker de har etterpå. Jeg velger derfor å gjennomføre et delvis strukturert intervju hvor spørsmålene og temaene er lagt opp på forhånd, men med mulighet og en åpenhet for informantens opplevelser samt rom for oppfølgingsspørsmål underveis.

4.1.4 Fokusgruppeintervjuer

Gruppeintervju er et viktig verktøy man kan bruke for å samle inn data i kvalitativ forskning. Som individuelle intervjuer, egner fokusgrupper seg godt når vi ønsker å utvikle ny kunnskap om et fenomen. Det egner seg også veldig godt når en ønsker å få frem individers erfaringer med et spesielt forhold, som i Kunsten å Lære. En fokusgruppe kan være med å sette i gang en tankeprosess hos lærerne rundt noe man kanskje ikke har tenkt så nøye gjennom. En kan bearbeide sine erfaringer i løpet av intervjuet og i en gruppediskusjon må den enkelte argumentere for sine synspunkter. Samtidig kan jeg få se hvordan synspunktene utvikles i en diskusjon (Jacobsen, 2015).

Hvilke spørsmål jeg stilte ville være avgjørende for hva slags resultat jeg ville få. Et gruppeintervju er ifølge Brandt (1996) en kvalitativ forskningsmetode hvor en gruppe mennesker diskuterer et tema og hvor det er forskeren som er leder og ordstyrer. Fokusgruppeintervjuer som kvalitativ metode har blitt mer populært blant forskere i det helse- og sosialfaglige feltet de siste årene (Rabiee, 2004). Et fokusgruppeintervju består av en fokusgruppe som er en gruppe mennesker som diskuterer et avgrenset tema (Carson, 2007). Det kjennetegnes ved at en fører en ikke-styrende intervjustil. Der det viktigste er å få frem mange ulike synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen. Det var jeg som forsker som skulle presenter emner for diskusjon og legger til rette for ordveksling. Jeg så det også som min oppgave å skape en åpen atmosfære hvor lærerne kunne uttrykke forskjellige meninger, personlige og motstridende, på de ulike emnene. Målet var ikke enighet, men å få frem de ulike synspunktene på Kunsten å lære. I min oppgave ønsker jeg å gå i dybden på et bestemt tema – Kunsten å Lære, og jeg ønsket flere synspunkter rundt hele implementeringen og hvordan det hadde vært for lærerne. Fokusgruppeintervju ble derfor et naturlig valg for dette. Jeg ønsket gruppeintervju i tillegg til individuelt intervju fordi jeg da ville få flere synspunkter og et innblikk i dynamikken og samspillet lærerne mellom. Fokusgrupper kan dessuten være svært effektive når det gjelder å utvikle og avklare den enkeltes erfaring (Jacobsen, 2015). Samtidig så ønsker jeg ikke å bruke bare fokusgruppeintervjuer, for det er en viss fare for at enkeltes synspunkter kan bli undertrykt, eller at noen lærere kanskje ikke tør å si alt de mener. Jeg tenkte derfor at kombinasjonen mellom fokusgruppe og individuelt intervju ville være best egnet for å belyse min problemstilling.

4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I vitenskapsfilosofien betraktes vitenskap fra utsiden for slik å tydeliggjøre de grunnleggende kjennetegn og forutsetninger som vi vanligvis tar for gitt når vi står på innsiden av en vitenskapelig disiplin og arbeider med forskning og utvikling av teorier. Det er selve den vitenskapelige kunnskap og virksomhet som i vitenskapsfilosofien er gjenstand for systematisk undersøkelse og refleksjon (Thomassen, 2013). Teorier om menneskelig erfaring er fenomenologi og forskerens fortolkning av meningen i de menneskelige uttrykk er hermeneutikken. Dette belyses nærmere her.

4.2.1 Hermeneutikk

Studiet av hva forståelse er, og hvordan vi burde gå frem for å oppnå forståelse, kaller vi altså hermeneutikk (Føllesdal & Walløe, 2002). Kvalitative forskningsmetoder er forankret i fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori (Kvale et al., 2015). Min forskning har tatt utgangspunkt i disse da jeg ønsket å besvare problemstillingen gjennom lærernes opplevelser, refleksjoner og erfaringer.

Gjennom hermeneutikken ønsker man å finne meningen med en tekst eller hensikten med en handling. Som en reaksjon mot en naturvitenskapelig virkelighetsoppfatning og et empirisk vitenskapssyn, fremheves det særegne ved selve mennesket og den menneskeskapte virkeligheten. At produkter av en menneskelig virksomhet er gjenstandsområder hvor det kreves egne erkjennelsesmåter, metoder og begreper for å kunne utforske vitenskapelig. Når jeg som forsker har hermeneutikken som bakteppe, tenker jeg på denne strategien som en forstående metode (Thomassen, 2013). En egentlig sannhet finnes ikke fordi man kan tolke fenomener på ulike måter (Føllesdal & Walløe, 2002; Thagaard, 2009).

Hermeneutikkens oppgave er å redegjøre for hva forståelse er, og hermeneutikk blir dermed grunnlaget for alle humanvitenskaper. I mitt prosjekt ønsker jeg en forståelse av hva lærere tenker, opplever og erfarer etter implementering av en helt ny læringsform i deres eget klasserom. Det er selve *mennesket* - læreren jeg ønsker å forstå. Og strategien bak hermeneutikken skal bidra til at jeg skal få en forståelse av disse refleksjonene over lærernes erfaringer og tanker. Thomassen (2013) skriver at hermeneutikken gir en forståelse av en felles menneskelig livsopplevelse eller livet selv. En av de grunnleggende hypotesene i hermeneutikken er at vi står ovenfor noe som er meningsfullt (Føllesdal & Walløe, 2002). I denne sammenheng - det meningsfulle i lærerens refleksjoner og opplevelser.

Hermeneutikken mener at man ser på det «indre», altså hva læreren har opplevd og erfart i dette prosjektet, og det «ytre» som er meg som forsker og min fortolkning av disse uttrykkene. Og så på dynamikken mellom disse. Men for å forstå, må man først fortolke. Fortolkningsarbeidet er svært viktig i hermeneutikken. Det består i å belyse i etterkant av den forståelsessituasjonen som vi allerede er i. Vi utvikler dermed forståelsen gjennom fortolkningen (utlegningen) ved å trekke frem i lyset og tematisere den ikke-uttalte forforståelsen vi allerede har med oss. Hans-Georg Gadamer er en sentral filosof i hermeneutikken og han påpeker at all forståelse er strukturert av en forforståelse som er ikke-

bevisst eller av fordommer. Det han legger i begrepet «fordommer» er at de er med på å gi oss forståelse. Uten forståelse blir det umulig å tolke. Og det er våre individuelle opplevelser av verden, av mennesker, språk, sosiale sammenhenger og tekstsjangeren (intervjuteksten i denne sammenheng) som påvirker forforståelsen. Tidligere erfaringer danner altså bakteppe for forforståelsen vår (Thomassen, 2013).

Hvordan jeg forstår den enkelte lærer, vil først og fremst avhenge av mitt utgangspunkt som forsker før jeg trer inn i situasjonen. Jeg forstår og fortolker læreren på en helt annen måte enn om det for eksempel hadde vært elevene jeg satt ovenfor. Det læreren sier, fortolkes i lys av situasjonens helhet. Samtidig, er det gjennom å forstå delene i helheten, det som blir formidlet til meg av læreren, at min forståelse av helheten utvides – for eksempel av lærernes situasjon og deres opplevelser i kunstprosjektet. Denne nye forståelsen av helheten vil så virke tilbake på og bestemme hvordan jeg så fortolker de enkelte delene i gitte svar fra lærer. Fortolkningsprosessen øker slik at min forståelse alltid er i bevegelse mellom helhet til del, og fra del til helhet. Det gir en vekselvirkning hvor helhet og del gjensidig betinger hverandre. Dette kaller man i hermeneutikken «den hermeneutiske sirkel» (Thomassen, 2013). Denne sirkelen (også kalt spiral) tilhører den objektive hermeneutikken (Alvesson & Sköldberg, 2009). En annen retning under fenomenologien er den aletiske hermeneutikken. Begrepet «aletisk» kommer fra greske «aletheia» som betyr en åpenbaring av det skjulte. I stedet for å skape sammenheng mellom en subjektiv tanke og objektiv virkelighet vil man avdekke det som skjuler seg. Man gir intuisjonen en betydning og søker sannhet gjennom avsløring. Gadamer er sentral i den aletiske hermeneutikken. Også Heidegger, Ricoeur er representanter for retningen. De legger vekt på språket som brukes når en livsverden avslører seg og mennesket i denne livssituasjonen er sentral og har som oppgave å forstå den verdenen den lever i (Alvesson & Sköldberg, 2008). Dialogen fortolkes og i denne oppgaven er det lærernes opplevelser. Deres opplevelser fortelles til meg som forsker under intervjuene. Gjennom refleksjon rundt deres opplevelser fortolkes disse gjennom de temaene jeg tar opp. Opplevelsene blir da gjennom dialogen lærernes erfaringer.

Gjennom intervjuene mine vil jeg få kunnskap om lærernes forståelser og tolkninger innenfor Kunsten å Lære. I tillegg vil empirien min være preget av forforståelsene jeg har med meg og de tolkningene jeg gjør av det lærerne sier samt teorien jeg benytter meg av. Dermed kan man si at det foregår en «dobbel hermeneutikk». Thagaard (2009) beskriver fortolkning som enten «tynn» eller «tykk». Hvis man benytter seg av en «tynn» beskrivelse, gjenfortelles bare det

som observeres, mens den «tykke» beskrivelsen også inneholder meningsaspektet. Både tolkning av hva som er meningen bak lærernes utsagn om sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir og den fortolkningen jeg som forsker har. Jeg har benyttet meg av en «tykk» beskrivelse, etter som min fortolkningsprosess baseres på både lærernes utsagn, samt meningen bak utsagnet og med min egen fortolkning og forforståelse.

4.3 Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen

I planleggingsfasen og i forberedelsene så har jeg forsøkt å finne tidligere forskning rundt lignende intervensjoner og satt meg inn i disse.

Prosjektledelsen har søkt godkjenning hos NSD for prosjektet som helhet, og derfor har det ikke blitt søkt særskilt om godkjenning for min forskning. Jeg skulle heller ikke intervju noen av elevene så dette trengte ikke meldes inn. Alle lærerne var fra begynnelsen av prosjektet og informasjonsdagen med prosjektledelsen informert om at jeg skulle kontakte de for intervjuer. Dette var å anse som «en del av pakken» med Kunsten å lære. Jeg hadde inntrykk av at alle lærerne var innforstått med dette.

Hovedfokuset i mine undersøkelser har vært å få svar på hva lærerne har opplevd underveis i Kunsten å lære og hva de tenker videre. Ved hjelp av forskningsspørsmålene har hensikten vært å få svar på problemstillingen. Jeg utarbeidet en intervjuguide som var til god hjelp under intervjuene. Det var seks intervjuer som artet seg ulikt, intervjuguiden var derfor til god hjelp for å sikre at jeg «holdt tunga rett i munnen» og holdt fokuset der det skulle være. Spørsmålene i intervjuguiden har jeg kommet frem til gjennom teori, gjennom min egen arbeidserfaring fra skole og barnehage og gjennom en nysgjerrighet på hvordan dette prosjektet har føltes for lærerne. Jeg har oppdatert meg på teori rundt temaene for oppgaven både nasjonalt og globalt, og hvilken forskning som er gjort omkring temaene tidligere. Jeg har også oppdatert meg på forskningsmetoder og vitenskapsteori direkte knyttet til mine egne undersøkelser. Gjennom min problemsstilling, samt forskningsspørsmål har jeg hatt et ønske om å få tak i hva lærerne har vært opptatt av i prosjektet, og få lære av det de kan fortelle om sine tanker rundt Kunsten å lære, sine tanker og følelser under og etter. Jeg håper dette kan gi noen innspill til videre forskning og undersøkelser.

4.3.1 Utvalg

I kvalitative studier er det helt sentralt at man har et utvalg som er godt nok, slik at man får utforsket problemstillingen på en god måte. Størrelsen på utvalget vurderes ut fra målene man har med forskningsprosjektet (Thagaard, 2009). Jeg bestemte meg for at jeg ønsket meg et utvalg på tre informanter til de individuelle intervjuene og tre fokusgruppeintervjuer med fire lærere på hver gruppe. Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at man velger ut deltagere som har kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og de teoretiske perspektivene til undersøkelsen (Thagaard, 2009).

Jeg hadde en liste over hvilke skoler som var med i prosjektet og tok raskt kontakt med rektor på de ulike skolene for å avtale tid for intervju. Jeg hadde ikke valgt ut hvilke lærere jeg ønsket individuelt intervju med på forhånd fordi jeg ønsket å drøfte dette med rektor. Jeg kunne da sammen med rektor gjøre strategiske utvalg. Dette fungerte godt ved to av skolene. Da drøftet vi hvilken lærer som hadde vært aktiv i prosjektet hele veien og som hadde kvalifikasjoner for å kunne gi meg god informasjon i intervjuet. Ved den tredje skolen var det bare en av lærerne som hadde tid til å bli med på intervjuet. Der ble det derfor gjort et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009). Det vil si – utvalget var strategisk ut ifra at deltager representerte egenskaper som var relevante for min problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut denne læreren var basert på at læreren var tilgjengelig for meg.

4.3.2 Datainnsamling

Data har blitt samlet inn gjennom fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer med lærerne. Før intervjuet startet, brukte jeg litt tid på å «småprat» med lærerne for å få en relasjon. De første par minuttene kan være avgjørende (Kvale et al., 2015). Lærerne har en klar oppfatning av meg som intervjuer før de begynner å snakke fritt og legge frem opplevelser og refleksjoner for meg som er fremmed. Jeg var bevisst på å lytte oppmerksomt og vise interesse. Deretter startet jeg med brifing. Jeg fortalte om Kunsten å lære, hva min rolle var og hva som var hensikten med intervjuet. Jeg informerte også om at intervjuene skulle anonymiseres og at de kunne lese gjennom sitatene jeg skulle bruke hvis de ønsket det. Jeg spurte også om tillatelse til å bruke lydopptaker og forklarte hva lydopptaket skulle brukes til.

Kvale et al. (2015) skriver at et forskningsintervju er interpersonlig. Det vil si en samtale mellom to parter som handler om et tema som er av felles interesse. Kunnskap skapes i

skjæringspunktet mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter. I denne intervjusituasjonen må man være klar over at maktforholdet mellom meg og lærerne er asymmetrisk, hvor det er jeg som forsker som definerer situasjonen. Jeg ønsket å skape en trygg og god atmosfære og ville gjerne ufarliggjøre situasjonen og skape tillit, samt vise forståelse og respekt.

Tid og sted for intervjuet var avtalt med rektor på forhånd. Jeg ville gjerne komme på skolen for å gjennomføre intervjuene der lærerne hadde gjennomført *Kunsten å lære*. Ved å ha intervjuene på egen arbeidsplass sparer informantene tid, og det kan føles trygt å være på et kjent sted i en intervjusituasjon (Kvale et al., 2015). Det var også det som var mest praktisk å få til. Alle lærerne var informert om at jeg kom og hadde satt av tid.

4.3.3 Intervjuguide

I Kvale et al. (2015) sine sju stadier for intervjuforskning handler det tredje stadiet om intervju. Jeg utarbeidet en intervjuguide til lærerne (se vedlegg) med grunnlag i problemstillingen min. Det har vært problemstillingen min som har vært rettesnoren for oppgaven hele veien. Helt fra det kun var en prosjektskisse, til utarbeiding av intervjuguide, gjennom transkribering, analyser og drøfting av data. Jeg hadde et utgangspunkt i problemstillingen min og noen spørsmål jeg ønsket svar på og ut fra dette ble intervjuguiden utformet. Jeg har utarbeidet intervjuguiden på egenhånd ut fra hva jeg tenkte var relevant og viktig å få svar på i forbindelse med *Kunsten å Lære*. Intervjuguiden ble utarbeidet til bruk i et semi-strukturert intervju.

Jeg lagde åtte ulike temaer som skulle være utgangspunkt for intervjuguiden: 1. Målsetting 2. Øktene 3. Eksekutive Funksjoner 4. Faglig fungering 5. Sosial fungering 6. Lærerrollen 7. Læringsformer 8. Tips videre. Kategoriene skulle være en oversikt for meg selv over de temaene som skulle belyses gjennom intervjuet og målet var å fremhente informantene sin kunnskap rundt disse ulike temaene samt skape en god samtale. Jeg satte opp disse temaene som hovedtemaer med stikkord under.

I starten av hvert intervju informerte jeg om at jeg ikke var ute etter fasitsvar, men et svar som på best måte kunne karakterisere lærernes opplevelser. Jeg valgte å ikke sende ut intervjuguiden på forhånd fordi jeg ikke ville ha et press på å svare «rett» eller «galt» og fordi jeg ønsket det første intuitive svaret fra lærerne. Magefølelsen der og da, akkurat slik de hadde opplevd prosessen. Jeg ønsket at intervjuet skulle føles naturlig – som en samtale mellom

fagpersoner. Rekkefølgen endret seg noe, og ble slik det føltes naturlig underveis. Svaret kom noen ganger av seg selv uten at jeg trengte å stille spørsmålet – det kom naturlig som en forlengelse av andre temaer vi pratet om. Jeg noterte noe underveis, men kun hvis det kom opp noe jeg måtte merke meg ved, ellers ville jeg ikke være bundet til skriveblokka, jeg ville være tilstede med hele meg. Jeg ville vise interesse og være bekræftende og stille gode oppfølgings spørsmål. Jeg hadde telefonen min i flymodus og brukte den som lydopptaker. Jeg hadde testet ut på forhånd og visste at kvaliteten ble god. Jeg hadde også sjekket ut hvor den ble lagret på telefonen. Etter intervjuet sendte jeg også filen til meg selv på mail – for sikkerhets skyld.

Jeg gjorde et prøveintervju med en venn etter at intervjuguiden var ferdig. Jeg ville forsikre meg om at intervjuguiden fungerte slik jeg håpet og for å se om spørsmålene fungerte godt når det gjaldt og ikke bare i mitt hode. Jeg fikk slik testet intervjuguiden og meg selv. Dette gjorde også at jeg følte meg trygg på å gjennomføre det første intervjuet. Jeg bet meg merke i egen stemmebruk, taletempo, naturlige pauser og ventetid, bekræftende nikk og blikk-kontakt – dette var elementer jeg ønsket å ha med meg inn i intervjuet og det var derfor fint å få øvd på forhånd. Hvis det tar for lang tid før svaret kommer, er det fort gjort å si noe, hjelpe til eller annet. Det samme gjelder hvis informanten stopper halvveis i setningen. Det er da fort gjort å avslutte setningen for informanten med det svaret jeg tror kommer. Det prøvde jeg å unngå i selve intervjuene. Dette var viktig lærdom jeg tok med meg fra prøveintervjuet. Kvale et al. (2015) skriver at man lærer intervjuferdigheter gjennom å praktisere og det føler jeg at stemte for meg. Til slutt i alle intervjuene ba jeg om en sluttkommentar i tråd med Jacobsen (2015).

4.3.4 Analyse og bearbeiding av data

I valg av analyse, har jeg tatt utgangspunkt i Kvale et al. (2015). I motsetning til kvantitativ forskning, er det i kvalitativ forskning analysen som er forutsetningen for å vise funn. Store mengder materiale skal bearbeides og man kan gjøre dette på ulike måter. Jeg har valgt et fenomenologisk forskningsdesign og en hermeneutisk tilnærming. I analyse har jeg inndelt i kategorier som fremkom i prosessen, samt fra en fortolkning av datamaterialet.

Underveis og etter intervjuene, noterte jeg meg noen refleksjoner rundt holdninger og atmosfære i intervjusituasjonen. Det var stor forskjell på de tre intervjuene og hvor lett praten gikk. På den ene skolen følte jeg at gruppeintervjuet var tungt å dra og det føltes mer negativt

ladet. De hadde ikke like mye å fortelle og hadde hatt mindre refleksjoner rundt Kunsten å lære. De uttrykte også at de var glad for at det var over. Ved et av de andre intervjuene måtte jeg være strengere ordstyrer fordi alle lærerne hadde mye på hjertet og fløt fort ut av spørsmålet som var stilt. Jeg måtte da passe på at spørsmålene og planen min ble fulgt.

Alt ble tatt opp ved hjelp av lydopptaker på telefonen min, før det ble overført til PC med titlene «Skole 1», «Skole 2» og «Skole 3». Etter at alle intervjuene var gjennomført, skulle de struktureres for analyse gjennom å transkriberes. Dataene som er innsamlet må analyseres og tolkes. I kvalitative metoder analyserer man ved å bearbeide teksten. Etter at alle intervjuene var gjennomført, startet jeg transkriberingen. Det vil si – jeg gjorde om intervjuene på lydfiler til skriftlig tekst. Å omgjøre muntlig tale til skriftlig form gjør samtalene strukturerte og bedre egnet for videre analyse (Kvale et al., 2015). Det var en tidkrevende prosess. Mye mer tidkrevende enn jeg hadde sett for meg på forhånd. Fordelen var at lydopptakene mine var i god kvalitet og dermed hadde jeg et godt utgangspunkt til å transkribere raskt. Tiden en bruker på å transkribere er avhengig av kvaliteten på opptaket og hvor raskt jeg skriver (Kvale et al., 2015). Jeg brukte en applikasjon på telefonen for å spille av lydfilene. Denne applikasjonen ga meg muligheten til å skru ned taletempoet. Jeg hadde taletempoet på mellom 40 og 50% og slik kunne jeg skrive samtidig som jeg hørte lyden på øret. Jeg anonymiserte lærerne, skolene og kunstnerne mens jeg skrev inn. Det kom ikke frem navn på noen elever. Jeg valgte å gjengi alle intervjuene ordrett, med «mhm», «hmm», noen steder «latter» eller «stille». Jeg skrev alt på bokmål og valgte å gjøre om dialekt-ord og «slang» til bokmålsord. Delvis for å gjøre gjennomlesningen lettere for meg selv, og delvis fordi det er relativt bred dialekt ved spesielt den ene skolen, så for å sikre anonymitet følte jeg det var best å skrive alle med samme dialekt. Totalt utgjorde all transkribering 130 sider skrevet som dialog. Etter innlevering slettes intervjuene. Lydfilene ble slettet etter transkriberingen. Mens jeg gjorde transkriberingen, startet analysene mine og bearbeidingen. Jeg gjorde meg notater underveis som jeg ville ta med meg videre.

Jeg brukte dataprogrammet QDA Miner Lite til koding. Koding innebærer at man knytter nøkkelord – ett eller flere, til et stykke tekst for å tillate senere identifisering av en uttalelse, mens kategorisering er når man mer systematisk danner begreper rundt en uttalelse som skaper forutsetning for kvantifisering (Kvale et al., 2015). Jeg lagde meg noen kategorier på forhånd og flere kom til underveis. Jeg kunne også skrive inn kommentarer i programmet underveis. Kodene ble stående på siden av arket med forskjellige farger så det var lett å se forskjell på

dem. Jeg kodet først alle intervjuene også gikk jeg gjennom de på nytt for å finne meningsbærende sitater jeg ønsket å bruke. Deretter forsøkte jeg å redusere datamengden ved å trekke ut det mest vesentlige. Jeg laget meg egne dokumenter med de ulike kategoriene og noen ganger laget jeg dokumenter med flere kategorier sammen som jeg mente kunne gi mening. I denne prosessen trakk jeg ut faglig fungering, sosial fungering, lærerrollen og styrker/svakheter ved Kunsten å lære som meningsbærende kategorier. Disse kategoriene er knyttet til utsagn som informantene kom med om fenomener de hadde erfart underveis og etter Kunsten å lære. Materialet ble lest flere ganger og de viktigste utsagnene ble tatt med inn i oppgaven.

4.4 Ethiske avveininger

En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse og det er knyttet moralske spørsmål både til undersøkelsens midler og dens mål. Som i Kvale et al. (2015) så skiller det ikke her mellom moral og etikk, men det arbeides med en bred definisjon av disse begrepene, som viser til *den menneskelige eksistens' bør-het*. Det vil si til en forestilling om at menneskelivet innebærer noen moralske fordringer om å tenke, handle, føle og være på de måtene som kreves.

Når vi utformer problemstillingen og planlegger et prosjekt, er det viktig å vurdere de etiske implikasjonene av å studere bestemte grupper. Det er dessuten etiske avveininger på flere plan som må gjøres før og underveis i arbeidet med denne oppgaven. En må ta hensyn til etikk i hele forskningsprosessen. I arbeidet med mennesker som informanter i en intervjuundersøkelse, er det spesielt tre etiske hensyn som skal vektlegges. Det er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale et al., 2015).

Dette forskningsprosjektet inngår i et større prosjekt, hvor denne masteroppgaven skrives ut fra lærernes opplevelser. Prosjektledelsen har informert alle skolene, både skoleledelse og lærerne om dette forskningsprosjektet. Alle parter har altså blitt godt informert og har godkjent å være med på intervjuundersøkelsen. Prosjektledelsen har sørget for at prosjektet også er godkjent gjennom NSD. Konfidensialitet er ivaretatt både i datainnsamling og presentasjon av data. Jeg har også sikret at det ikke skal ha konsekvenser for deltakere og tredje person for eksempel hvis lærerne har referert til eller brukt elever som eksempler. Dette utdypes nærmere nedenfor.

4.4.1 Informert samtykke

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne blir informert om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, og også om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Man bør sikre seg at deltakerne deltar frivillig, og informere dem om at de har rett til å trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale et al., 2015). Lærerne og skoleledelsen ble informert om intervjuundersøkelsen i forkant av prosjektet, og jeg startet alle intervjuene med å informere om mine undersøkelser og hva det skulle brukes til, samt om anonymisering. Mer om dette i punktet om datainnsamling.

4.4.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskningen betyr at man er enige med deltakerne om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse (Kaiser, 2012 i Kvale et al., 2015). man tar hensyn til anonymitet og det var viktig for meg å formidle til lærerne. Samt at de kunne trekke seg når som helst. Konfidensialitet handler også om at man anonymiserer data. Det kan være vanskelig når man bruker så få informanter. Å endre på detaljene fra lærerne uten å endre deres narrativ kan være vanskelig når man samtidig skal holde seg innenfor forskning som er gyldig og pålitelig (Kvale et al., 2015). Jeg har valgt å bruke Skole 1, 2 og 3 og fjerne dialektord fra sitatene for å ivareta anonymitet. Det er offentliggjort hvilke skoler som har vært en del av Kunsten å lære så slik sett kan lærerne være potensielt gjenkjennelig, men jeg har forsøkt å fjerne all informasjon slik at de så langt det lar seg gjøre ikke skal være mulig å gjenkjenne hvem av skolene som har sagt hva.

4.4.3 Konsekvenser

Man bør forholde seg til konsekvensene av kvalitative undersøkelser, både ved å ta hensyn til at det er en mulighet for at det kan påføre deltagerne skade, og de fordelene de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen. Det er viktig at jeg som forsker respekterer intervjuobjektens evne til å fatte beslutninger og at jeg passer på at deltakerne ikke skades (Kvale et al., 2015). I denne sammenhengen betyr det å unngå skade at lærerne ikke identifiseres og fremstår på en måte som de selv og andre vil oppfatte som ufordelaktig ved at man for eksempel skader anseelsen deres. Å unngå uheldige konsekvenser dreier som å vedlikeholde tilliten mellom meg som forsker og intervjupersonen i løpet av prosessen. At intervjuet bevarer

intervjupersonens integritet ved å ta hensyn til vurderinger, motiver og selvrespekt. Det er intervjupersonens forståelse av situasjonen som skal gjenspeiles i erfaringene. Det er ikke etisk forsvarlig at forskeren provoserer intervjupersonens forståelse av situasjonen. Intervjupersonen har samtykket til å svare på spørsmål men ikke til å bli konfrontert med forskerens fortolkninger av sin situasjon (Fog, 2007 i Thagaard, 2009).

4.5 Reliabilitet og validitet

I vurderinger av kvaliteten til forskning brukes ofte kriterier som validitet (intern og ekstern) og reliabilitet. En del forskere foretrekker å bruke alternative kriterier i vurderingen av kvaliteten til kvalitativ forskning. Dette er (Shenton, 2004):

Troverdighet (istedenfor intern validitet)

Overføring (istedenfor ekstern validitet/generalisering)

Avhengighet (istedenfor reliabilitet)

Bekreftbarhet (istedenfor objektivitet)

Innenfor kvalitativ forskning er det nødvendig med en egen terminologi og tilnærming til drøftingen av validitet og reliabilitet. For å vurdere forskningens kvalitet ser man på dens troverdighet og da er begrepene validitet og reliabilitet sentrale (Thomassen, 2013). En kan oversette det til troverdighet og pålitelighet.

4.5.1 Avhengighet

Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at man har utført forskningen på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Begrepet referer i utgangspunktet til et spørsmål om en annen forsker ville ha kommet frem til det samme resultatet gjennom å bruke de samme metodene. I denne sammenheng har det referanse til begrepet repliserbarhet, hvor man i kvantitativ forskning til forskjell fra kvalitativ kan få til en nokså lik kontekst slik at forskningen kan replikeres. Det er usikkerhet knyttet til om man kan anvende repliserbarhet som relevant kriterium i kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). Dalen (2004) påpeker at i møtet mellom forsker og informant vil det alltid være en unik, tidsbestemt situasjon. Det er derfor vanskelig for andre å gjøre et nytt intervju på et senere tidspunkt og

kunne forvente å få akkurat de samme svarene. For at forskningen skal kunne overbevise en kritisk leser om kvalitet på forskningen og dermed også verdien av resultatene, så må forskeren redegjøre for reliabiliteten ved at man tar for seg hvordan dataene har utviklet seg. Siden konteksten for kvalitativ forskning varierer i tid og sted, vil det være en avhengighet av kontekst slik at andre forskere vil kunne se hva som er gjort og hvilke kontekstuelle påvirkninger det har vært.

I intervjusituasjonen så var jeg bevisst på at lærerne kunne bli påvirket av situasjonen og meg som intervjuer. Blant annet var jeg bevisst på at jeg ikke skulle stille ledende spørsmål, men åpne og undrende. For å holde orden på intervjudataene hadde jeg lydopptaker og alle filer med lyd og tekstdokumenter etter transkribering ble behandlet og oppbevart på en forsvarlig måte (se punktet om datainnsamling). Jeg har diskutert og reflektert over funn og innhold med prosjektledelsen underveis i forskningsprosessen. Dette har vært betydningsfullt og har vært med på å styrke resultatet og troverdigheten. I denne oppgaven jeg også forsøkt å være både konkret og spesifikk i rapportering av fremgangsmåter både ved innsamlingen og analyse av data. Jeg har forsøkt å være «transparent» (gjennomsiktig) i tråd med Silverman som Thagaard (2009, s. 202) refererer til. Jeg har detaljert beskrevet hvilken forskningsstrategi jeg har brukt og hvordan jeg har analysert dataene etterpå slik at prosessen kan vurderes trinn for trinn.

4.5.2 Troverdighet

Spørsmålet om intern validitet gir en problemstilling om vi virkelig har fått et måleresultat for den variabelen eller fenomenet vi ønsker å måle. Eller i hvor høy grad resultatet inkluderer irrelevante faktorer. Hvor gyldig måleresultatet er, er altså det validitet handler om (Befring, 2010). Validitet kan også kalles troverdighet. Troverdighet i et kvalitativt forskningsintervju handler om i hvilken grad jeg som forsker kan vise frem resultater som er pålitelige, gyldige og overførbare. Validiteten er en del av analysen som må vurderes. Det handler om hvor relevante dataene er for å representere det fenomenet en undersøker. At innsamlingen og behandlingen av dataene er nøyaktig utført er ikke tilstrekkelig for at dataene er gyldige. De må i tillegg gi svar på det fenomenet som skal undersøkes (Kvale et al., 2015). Gjennom hele forskningsprosessen bør valideringsarbeidet fungere som en kvalitetskontroll. Validiteten avhenger av kvaliteten på undersøkelsen og fordrer at alle funn sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk i en kontinuerlig prosess (Kvale et al., 2015).

Hva lærerne svarer i intervjuene er med på å avgjøre troverdigheten. Noen informanter kan svare ut fra hva ideologien sier og hva som vil være politisk korrekt og ikke ut fra eget perspektiv og praksis (Thomassen, 2013). Men som forsker må jeg forholde meg til lærerne og hva de sier. Jeg oppfattet all den informasjonen som lærerne kom med som troverdig. Jeg forsøkte å stille gode spørsmål og var bevisst på hvilke spørsmål jeg stilte og hvordan jeg stilte de slik at det skulle være liten sjans for å få svar som kunne misforstås og dermed kunne bli en feilkilde. Alle skolene har fått tilsendt og godkjent sitatene som er brukt i oppgaven. Dette har vært med på å gjøre forskningen troverdig.

I forskningen som er gjort før under og etter Kunsten å lære så er det brukt triangulering (beskrevet i punktet om metodisk tilnærming). Det har blitt samlet inn kvantitative data i den andre delen av prosjektet samt de kvalitative fokusgruppe- og individuelle intervjuene som denne oppgaven baseres på. Dette gir også grunnlag for troverdigheten til denne oppgavens datamateriale. Sammenstillingen av kvalitative og kvantitative data kan leses i (Andersen et al., 2019).

4.5.3 Overførbarhet

Når det gjelder generalisering (ekstern validitet) eller overførbarhet så har det direkte tilknytning til hvordan jeg kan argumentere for at de tolkningene som er utviklet innenfor dette forskningsprosjektet, også kan ha gyldighet i andre sammenhenger. I kvalitative studier er det nemlig tolkningen som gir grunnlaget for overførbarheten. Man kan regne overførbarhet som en slags rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen fra et prosjekt settes inn i en videre sammenheng. Da kan det bidra til en mer generell teoretisk forståelse hvor det ikke bare er det lærerne i Kunsten å lære på de aktuelle skolene i prosjektet forteller, men en forståelse av sosiale fenomener som er i fokus (Thagaard, 2009). Det er viktig å beskrive situasjonene og konteksten slik at andre kan vurdere om det er mulig å overføre resultatene fra forskningen over på tilsvarende situasjoner og kontekster.

Validiteten sjekker vi ved å undersøke feilkildene. Jo sterkere falsifiseringsbestrebelse påstanden har overlevd, desto mer troverdig er kunnskapen. Som forsker skal jeg ha et kritisk syn på mine egne fortolkninger, med et eksplisitt perspektiv på emnet som studeres og hvilken kontroll jeg har for å kunne motvirke selektiv forståelse og skjev fortolkning. Omtrent som å være djevelens advokat på egne funn (Kvale et al., 2015).

4.6 Metodekritikk

Det er alltid vanskelig å være en del av et prosjekt og samtidig være en nøytral part i forskningsprosessen, fra intervjuguide, forberedelser, intervjuer med lærerne, til fortolkning og drøfting av resultater. Hensikten med oppgaven har hele tiden vært å få frem lærernes opplevelser under Kunsten å lære. Før, under og etter.

I alle typer kvalitative metoder vil feilkilder vise seg. De kan oppstå feilkilder ved for eksempel at det er vansker med å etablere en god relasjon eller at det oppstår dårlig kommunikasjon mellom meg som forsker og lærerne jeg skal intervjuer. Selv om jeg ikke med sikkerhet kan vite hvilke feilkilder jeg har vært inne på og i hvor stor grad, så tror jeg at jeg har lagt forholdene til rette for at det skal være minst mulig feilkilder brukt i forskningsprosjektet og i denne oppgaven. Da jeg analyserte intervjuene jeg hadde gjort fastslo jeg at de spørsmålene jeg hadde stilt var i tråd med det jeg ønsket å undersøke. Jeg stilte spørsmål om flere aspekter av prosjektet som det ikke har vært plass til i denne oppgaven, men jeg følte allikevel at det var nyttig informasjon som fanget opp hele bildet av lærernes opplevelser. Jeg hadde valgt en semistrukturert intervjuform og kunne derfor følge opp med utfyllende spørsmål i alle intervjuene. Jeg forhørte meg med lærerne om de kjente seg igjen i sitatene som skulle brukes sammen med informasjon om oppgavens problemstilling. Jeg spurte også lærerne om jeg kunne ta kontakt ved eventuelle oppfølgingsspørsmål eller dersom noe var uklart og det stilte de seg positive til.

Ved å velge kvalitative intervjuer, begrenser man antallet informanter. Problemet kan da være at det er store variasjoner av oppfatninger og at utvalget ikke blir dekkende for bredden i opplevelser og erfaringer. Jeg kunne kanskje valgt å ha individuelle intervjuer med flere av lærerne, men jeg syns fokusgruppeintervjuene ga mye og god informasjon og gode drøftinger lærerne imellom. Så fikk jeg dypere og mere informasjon på aktuelle temaer under de individuelle intervjuene. Med så få intervjuer så gis det kun et lite innblikk i hva trening av eksekutive funksjoner kan gjøre med noen elevers sosiale kompetanse. Dermed kan jeg ikke gå ut ifra at det kan generaliseres ut til alle barn som får direkte trening av eksekutive funksjoner. Opplevelsene og erfaringene til lærerne må også ses i forhold til konteksten. Men allikevel viser denne forskningen og de elementene av sosial kompetanse som er drøftet i denne oppgaven at det *kan* gjelde for flere enn de elevene som har vært med i Kunsten å lære.

En kan også knytte resultatene fra denne forskningen opp imot lignende studier som er gjort tidligere og til den teorien som er brukt i denne oppgaven. En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få personer til at man kan tenker generalisering. Kvale et al. (2015) spør: «Hvorfor generalisere?» Konsekvente krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere kunnskap som kan generaliseres, kan innebære at man antar at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være universell og gyldig til alle tidspunkter og på alle steder, for alle mennesker og fra evighet til evighet. Diskursive, pragmatiske og konstruksjonistiske tilnærminger oppfatter derimot en måte å se, forstå og handle i verden på som sosial kunnskap i sosial og historisk kontekst.

5. Presentasjon av resultat

Dette kapitlet representerer mine hovedfunn. I mitt forskningsprosjekt er det brukt kvalitative metoder hvor jeg har gjennomført fokusgruppeintervju med lærere på alle tre skolene i intervensjonen, samt individuelle intervjuer med én lærer på hver skole. Jeg har også observert en økt ved en av skolene i intervensjonen imens prosjektet pågikk. Mine rådataer er opptak fra de seks intervjuene på 60-90 minutter per intervju. Jeg fokuserer her på de funn jeg mener passer best til å besvare oppgavens overordnede problemstilling. Funnene belyses gjennom sitater fra informantene. Deres refleksjoner og uttalelser er i høy grad vesentlige for oppgaven og dens mål og resultatene eksemplifiseres med sitat og tilhørende kommentarer for å ta vare på og styrke reliabiliteten i forskningen. Sitatene velges nøye ut og kortes til tider ned da de ofte er lange. Jeg korter de ned slik at den viktigste informasjonen kommer frem. I analyse- og tolkningsprosessen har jeg arbeidet ut fra følgende forskningsspørsmål:

Sosial kompetanse: Hvilke tanker har lærerne om elevenes utvikling av sosial kompetanse under og etter prosjektet?

Eksekutive funksjoner: Kan man finne en sammenheng mellom eksekutive funksjoner og elevenes sosiale kompetanse hos elevene?

Min problemstilling: «Kunsten å lære»: Kan trening av eksekutive funksjoner ved hjelp av kunstaktiviteter øke elevenes sosiale kompetanse?

5.1 Oppbygging av kapitlet

Dette kapitlet presenterer de funnene som er gjort i denne forskningen. Det trekkes frem hovedlinjer ut ifra hva lærerne har snakket om, samt ut fra de forskningsspørsmålene som var laget på forhånd. Hver skole presenteres for seg med de relevante funn som ble gjort under de aspektene av sosial kompetanse som oppgaven har fokus på; samarbeid, konflikthåndtering, selvoppfatning, inkludering og fellesskap og refleksjon. Til slutt i kapitlet er det laget et sammendrag av hovedfunnene.

5.2 Presentasjon av data

Oppgaven presenterer nå hovedlinjene ut fra hva lærerne har fortalt om sine opplevelser i Kunsten å lære. Relevante funn om sosial kompetanse er trukket frem.

5.2.1 Skole 1

Samarbeid

En av lærerne på Skole 1 sier at elevene gjennom de ti ukene prosjektet varte fikk mange samarbeidsoppgaver og at de derfor har fått øvd seg mye på det. Ved spørsmål om hva lærerne tror elevene har blitt bedre på gjennom prosjektet, svarer de at det er å samarbeide fordi de har fått øve seg så mye på det. Elevene har måttet samarbeide om de oppgavene som skulle løses og har derfor måttet øve seg på å bli enige. Det var nok vanskelig for noen av elevene til å begynne med, men lærerne sier at de fikk mye trening og derfor har blitt bedre på det.

Konflikthåndtering

Konflikthåndtering er noe elevene har blitt bedre på, men lærerne er usikre på om det kan skyldes prosjektet. De forteller at det er noe de har søkelys på ellers i året også.

«Jeg tenker kanskje at vi er opptatt av det der, hvert fall i forhold til konfliktløsning og sånne ting da. For det er vi veldig opptatt av - at de skal prate sammen. Det er jo fort gjort å bare slå når man blir uenige, men vi har jo jobbet med det hele skoleåret, det der. I hvert fall å prate og bruke ord da. (...) Men hvor det kommer fra, om det er.. Det blir jo forsterket da tenker jeg, der også.»

Lærerne sier de har fokus på samarbeid og konflikthåndtering hele året og at det er noe elevene stort sett er flinke på, men at Kunsten å Lære nok har vært med og forsterket dette. De sier også at eleven har blitt flinkere til å snakke sammen og evnen til å reflektere har blitt forsterket gjennom Kunsten å lære. Blant annet i situasjoner hvor de har ulike meninger:

«...at de må snakke sammen for at «vi skal faktisk bli enige om én felles ting». Altså «jeg kan ikke bare gjøre det sånn som jeg vil nå»».

I situasjoner hvor de har ulike meninger har elevene altså blitt bedre på å se at de må bli enige om en ting og har lært seg at de må forsøke å se den andres perspektiv. Dette kan videreføres

til konflikthåndtering ved at de kan prate sammen og forstå at det finnes flere meninger enn sin egen.

Selvopfatning

Skole 1 strevde litt i oppstarten av Kunsten å lære. De opplevde elever som ikke ville være med, som gråt, gjemte seg under pulten, bak gardina og som ville ut av klasserommet. De drøftet seg imellom og med kunstner og prosjektleder hvordan de kunne løse dette. Lærerne opplevde i begynnelsen av prosjektet at for en del av elevene ble fokuset mer på at de var samlet alle sammen, enn på selve oppgaven de skulle gjøre. De ble også litt utrygt for mange, for de er ikke vant til å være samlet alle sammen. Det førte til at noen av elevene ikke helt «fant plassen sin», mye uro og at noen elever ikke ville være med på øktene. Derfor valgte de underveis å dele gruppen i to slik at de bare hadde cirka 15 elever per gruppe. Det gjorde at det ble lettere å få ro i gruppa og at de lettere fikk med seg alle beskjeder. De siste ukene i prosjektet opplevdes derfor roligere og med veldig gode økter. De forteller at elevene ikke er vant til å være så mange som 30 elever i samme rom. En av lærerne på det andre trinnet forteller:

«Ja jeg hadde ingen som på en måte meldte seg ut, som nektet å være med. Alle var jo med. Men så satt dem kanskje og så på litt da. For jeg tror at de som pratet mest om at det var kjedelig og ikke ville, var de som var mest utrygge. Og da skjønner jeg jo at når de kommer inn i et rom med mye lyd og der du ikke helt vet hvor.. Hvor er min rolle her? Ja, da blir du jo utrygg med en gang.»

Det kunne være uvant og utrygt med mange mennesker, nye voksne og ukjente oppgaver hvor man måtte vise seg frem. Lærerne påpeker at det kunne være vanskelig for noen av elevene å finne rollen sin i den situasjonen. Det kunne kanskje være vanskelig for lærerne også.

Så forteller lærerne på Skole 1 at de elevene de ofte ser som «tøffer seg» mye, var litt ekstra tøffe til å begynne med i prosjektet. Lærerne reflekterer rundt dette og kommer frem til at det antagelig er fordi de var usikre. De så at disse litt «tøffe» elevene ble tryggere i seg selv utover i prosjektet. De ble trygge på å stå foran de andre å vise seg frem. For på Skole 1 formidler alle lærerne at alle elevene utover i prosjektet turte å vise seg frem og ble bedre og tryggere på det utover i prosjektet. Lærerne tror det handler om en felles trygghet i gruppa. De opplevde

også at elevene ble flinkere til å være publikum. Til å sitte og se på de som fremførte og til å gi de tilbakemeldinger.

«Mer kreativitet. Ja og få utfolde seg på en annen måte. Vise fram, tørre å stå foran de andre og danse en dans eller vise et skuespill. Jeg tror flere har tjent litt på det. Kanskje blitt litt tryggere.»

Lærerne forteller om at de gjennom Kunsten å lære har fått tryggere elever som tør å stå foran de andre og vise frem arbeidet sitt. De forteller om en elevgruppe hvor alle har stått foran og vist frem dans og skuespill, det var ingen som ikke ville vise. Det var åpning for at de som ikke ville, kunne sitte og se på. Og noen av elevene valgte å gjøre det en del til å begynne med. Men etter en stund opplevde lærerne at alle elevene ville være med og at det ikke lenger var noen som bare ville se på. Elevene opplevdes tryggere på oppgavene, og på at det var en ukjent voksenperson som hadde regien. Det har vært en positiv opplevelse for lærerne å observere dette.

«Men jeg tror vi har hatt utbytte av det, det tror jeg! Sånn i det lange løp så tror jeg det. Blitt litt tryggere på hverandre og er litt tøffere kanskje. Tenker på litt andre måter.»

De forteller at i starten var mange av elevene opptatt av at det måtte være perfekt for å vise det frem. En lærer eksemplifiserer ved å si

«Ja. For at det de ble mer sånn.. «Det spiller ingen rolle hvordan jeg danser». I starten var det veldig sånn «Å, jeg må danse riktig, jeg må gjøre det bra». Men så blir det litt sånn «spiller ingen rolle»».

Det viser at elevene på Skole 1 har fått en trygghet på å vise seg frem uten at det de viser nødvendigvis er perfekt. At det er helt greit å vise seg frem akkurat slik man er. Og at det er en toleranse for det i barnegruppa. Det var rom for at man kunne sitte og observere til man kjente seg trygg på å vise frem. Og på slutten var alle med.

Inkludering og fellesskap

I begynnelsen av Kunsten å lære så opplevde de på Skole 1 at kunstnerne gjorde noen uheldige valg ved inndeling av grupper hvor det var de samme som ble stående igjen alene. Dette ble tatt opp med kunstnerne og det ble endret slik at kunstner delte inn i grupper i stedet for at barna fikk gå sammen to og to på egenhånd. Lærerne opplevde at det var greit å si fra til

kunstner om dette og sier at kunstneren ikke hadde pedagogisk bakgrunn og derfor kunne trenge noen råd fra lærerne om akkurat slike ting. Etter dette så opplevde lærerne at elevene ble tryggere på resten av gruppen. Det var greit å vise frem det man hadde uten at det måtte være perfekt og det var ingen som lo av hverandre. De forteller også om at elevene er mere reflekterte og utdypende når de snakker sammen. De har fått et bedre ordforråd og språkforståelse med en mer positiv verbal fremtoning til hverandre og dette vil også være bidrag til et mer inkluderende fellesskap.

Refleksjon og sosial kompetanse

Lærerne snakker seg imellom om hva de har opplevd underveis i prosjektet. Og en av de tingene som de raskt blir enige om er hvordan elevene startet å reflektere underveis i prosjektet. De fikk øve seg i refleksjonsøktene på hvordan de kunne sette ord på hva de tenkte.

«- Jeg synes de ble flinkere til å reflektere underveis. Det ble de jo.

Ja, sånn som jeg sa i sta med å ikke bare si nei, men å kunne klare å komme med et annet forslag, bare tenke kreativt da.

De andre: Mhm.

Det synes jeg de ble litt bedre på.»

De reflekterer sammen og utdyper meningene sine. Læreren sier her at de har lært seg å ikke bare si nei, men følge opp med et annet forslag. Og at de er mer gjennomtenkte i tilbakemeldingene sine.

«Og da har de tenkt gjennom det de sier og det er ikke bare sånn «Du var flink fordi»..

Ja; «... det hadde vært bedre om du hadde sagt noe mer om ...» et eller annet.»

De snakker også om at elevene ble bedre på å forstå at andre kunne ha en annen mening enn de selv og at de lærte seg til å forstå at man må jobbe for å bli enige.

5.2.2 Skole 2

Samarbeid

Skole 2 rapporterer, som Skole 1, om at det bød på noen problemer i begynnelsen når kunstnerne sa «gå sammen to og to». De opplevde da at det var de samme som ble stående alene. Så dette måtte tas opp med kunstner og det bedret seg deretter. Kunstnerne delte inn i

grupper etter dette. Elevene ble da delt inn tilfeldig og ikke etter hvem som jobber eller passer best sammen.

«Og det var jo nyttig for oss å se. Hvilke elever er som er så avvisende og så tydelig med kroppsspråk at de ikke vil samarbeide med andre og at vi kunne fått tatt den praten med dem da, og er litt mer bevisste på at vi må veilede dem litt på bruken av kroppsspråket sitt for eksempel.»

Lærerne tok dette på en positiv måte ved at de satte pris på å få muligheten til å observere dette. Slik sett ble de litt bedre kjent med elevene sine. De snakket med elevene om kroppsspråk og åpenhet for å jobbe med flere forskjellige. Videre, beskriver lærerne at alle elevene har hatt søkelys på og fått øvd seg mye på samarbeid og fått frihet til å løse opp i samarbeidsproblemer på egenhånd – med stor suksess. De forteller om elever som før prosjektet har vært «gjennomsyrede individualister» som gjennom Kunsten å Lære har måttet øve seg på å åpne opp og samarbeide med de andre på gruppa. Og disse elevene har de sett stor utvikling på.

«Men det som har vært bra er jo det fokuset som vi har fått på samarbeid. Hva er det som skal til for å få til et godt samarbeid? Og at de har fått litt friheten til å klare å løse opp i dette her selv. I stedet for at vi legger til rette ved å dele inn gruppene for eksempel fordi vi vet at det blir helt krasj hvis den og den kommer sammen, men der har det jo vært lite styrt sånne ting. Det har vært sånne tilfeldig valgte grupper for eksempel. Så det har oppstått en del krøll som de (elevene) selv har måtte tatt tak i for å løse opp i samarbeidet.»

Vanligvis styrer lærerne hvem som skal være på gruppe. Da setter de ofte sammen små grupper eller par som de vet jobber godt sammen eller som de vet har godt av å arbeide sammen. I Kunsten å lære har det vært mer tilfeldig slik at alle har fått prøve seg på å samarbeide med alle. Og her høres det ut som både lærere og elever har oppdaget nye samarbeidspartnere i elevgruppen. Og har det blitt konflikter så har elevene ordnet opp i dette selv. Og lært av det. De har også lært å jenke seg i samarbeidet.

«-Og det å ikke få viljen sin. Der er det noen som har fått seg en ny opplevelse, at det er faktisk ikke jeg som bestemmer alt her i verden.»

Ja. Og når oppgavene er å lage en fortelling i gruppe da. Så har jo ikke det vært den vanskeligste oppgaven å lage den fortellingen, men det å bli enige om hvem som skal være hovedpersonen i den fortellingen, bli enige på gruppa.

Og hvem som skal begynne med å fortelle noe. For alle vil jo begynne. Også det å kunne jenke seg og.. forstå ...»

De har altså lært noe om hvordan det er å være i gruppe og hvordan man jobber sammen for å komme frem til målet. At man må gi og ta. Dette uten at de voksne har blandet seg inn mer enn nødvendig. Og å jobbe på denne måten kombinert med at de har fått prøvd ut nye arbeidspartnere gjør at de blir bedre på å samarbeide – med flere – slik sett kan man også tenke seg at det har innvirkning på sosial inkludering og en fellesskapsfølelse blant elevene. For å komme seg dit var det noen av elevene som måtte jobbe mer med seg selv.

«- De som hadde det vanskeligst hos oss er de få som er gjennomsyret individualister. Som ikke liker å samarbeid med andre. Som ikke vil samarbeide med andre. Som på en måte «jeg skal være på min måte uansett».

- Og de så vi stor utvikling på. Og de som var usikre, de har blomstret.

- Og alle har nok ikke lært seg å like samarbeid, men de har lært seg å tåle det. Og håndtere det.

- Så de som på en måte hadde veldig sterke bånd på seg selv før. Altså, forknytt nesten, de har på en måte åpnet seg enda mere opp.»

Lærerne peker her på noe som er ganske viktig. Og det er at ikke alle elevene har lært seg å like å samarbeide. Men de har lært seg å tåle det. At noen ganger så er det helt nødvendig for å komme frem til målet. Og lærerne ser stor forskjell på disse «individualistene» som de kaller dem. De har åpnet seg og blitt mere tolerante for å kunne samarbeide med flere.

«- Også har de jo samarbeidet med veldig mange forskjellige. Vi hadde jo en del før at, så var de liksom sånn at «Å! Ja! Mmm! Du! Nå kom jeg på gruppe med deg, jippi!» Det har vi jo prøvd veldig å få bort da. At nå skal det være.. samme hvem du kommer på gruppe med så skal du liksom gå inn med samme innstilling.

- Også har de fått noen redskaper, noen verktøy. De har fått noen strategier for hvordan de skal samarbeide. Som gjør at ting går glattere for dem.»

Strategier for å samarbeide kan være nøkkelen for å få med disse individualistene som læreren kalte dem. De som liker å jobbe alene, eller med den ene. De har funnet seg i at de noen ganger må samarbeide for å komme frem og dette er nyttig lærdom å ha med seg videre i skolegangen. Lærerne opplever nok også at dette forenkler gruppearbeid i fremtiden. Det vil alltid være slik at noen jobber bedre med noen enn andre, men å kunne utfordre dette litt kan være viktig. Ikke minst for at alle skal føle seg inkludert og en del av fellesskapet.

«- Det har vært positivt for klassemiljøet i og med at de har blitt tvunget til å samarbeide med veldig mange. De har blitt tryggere og bedre kjent med hverandre i klassen. Fordi at det har jo vært veldig mye samarbeidsøvelser, kanskje mer enn vi tradisjonelt ville ha gjort i vanlig undervisning, skulle jeg til å si.

- Og vi ser jo at det får ringvirkninger dette her med metoder for samarbeid. Det her at du faktisk kan ikke sitte å si «Jeg vil ha viljen min». Det har jo og ringvirkninger i forhold til det sosiale i friminutter. I forhold til lek og samarbeid der. Og faktisk godta at nå må, nå er det ikke jeg som skal få lov til å herje og bestemme i dette friminuttet her. Nå må jeg faktisk være med å gjøre noe som jeg egentlig ikke synes er så veldig morsomt, men skal jeg ha noen å leke med så må jeg faktisk være med å gjøre det allikevel.»

Der ser vi at ikke bare har det blitt lettere med samarbeid i klasserommet, men Skole 2 opplever også at dette får ringvirkninger til friminuttene hvor de faktisk både kan jenke seg lettere etter hverandres forslag, men at de også får flere å leke med fordi de har blitt flinkere til å samarbeide og flinkere til å sette ord på det de tenker og føler. De har blitt bedre kjent med hverandre og lekenettverket økes. Inkluderingen økes fordi nå får også de som har vært mye alene også flere å spille på.

Konflikthåndtering

Skole 2 forteller at de har færre konflikter etter Kunsten å lære.

«Måten vi snakker sammen på. Måten vi behandler hverandre på. Og like ens i frileken så ser vi det fordi at de har lært seg at for å samarbeide så er det veldig lurt å si «ja». Ta imot alle forslag og si «ja, det var en god idé» i stedet for å være negativ. Og det har de tatt i leken mye mer nå. Så det blir litt mindre konflikter.»

Elevene har tatt med seg det de har lært i øktene ut i frilek. Deres økte sosiale kompetanse gjør seg gjeldende både i klasserommet og ute i skolegården.

«- For det har jo vært en del små-konflikter. Vi har mange individualister. Vi har hele tiden måttet prøve å hjelpe dem med å rydde opp i ting og.. men så sa vi liksom på slutten at «ja, men nå har det vært lite konflikter! Nå har vi ikke ...» Så det tror jeg kanskje har vært utslag hos oss. At mindre konflikter, mere samarbeid og ja, som du sier at de klarer å ordne opp mer selv og..

- Bedre friminutt!

- De vet at å komme til oss nå så fungerer vi ikke som dommer og bøddel lenger. Vi legger ansvaret tilbake. «Hva vil du gjøre med det? Og hva kunne du gjort annerledes?»»

Både elever og lærere har altså tatt med seg lærdommen ut i friminuttene. Elevene kan komme og fortelle, men de blir satt til å ordne opp mer selv. Lærerne lar de få ta mer ansvar selv for å ordne opp i konfliktene og de erfarer at det som oftest går bra. Lærerne pusher elevene til å gi hverandre tilbakemelding også ute i skolegården. Og at det går bedre nå etter Kunsten å lære. En av lærerne sier at de løser konflikter bedre fordi de er mindre rigide og lar flere slippe til. De reflekterer også over at de ikke får panikk når noen blir uvenner. Lærerne har blitt roligere og stoler mer på at elevene klarer å ordne opp seg imellom fordi elevene har fått øve seg på å løse konflikter, på å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger, at de er støttende mot hverandre og at de har blitt bedre på å regulere seg.

Selvoppfatning

På Skole 2 forteller lærerne om en elev som ikke ville gå på skolen de første dagene i Kunsten å Lære fordi eleven måtte danse, bevege seg, vise seg frem og samarbeide med de andre om oppgavene. Men som gjennom prosjektet prøvde seg sakte, men sikkert og til slutt turte å være med, og som til slutt turte å vise seg frem foran hele klassen. Eleven måtte kjenne og oppleve mestring før den turte, og lærerne opplevde at eleven fikk en mestringsfølelse og vokste i prosjektet.

«Men vi vet jo at de har blomstret, de har jo virkelig fått trent selvtilliten sin med å kunne vise seg for de andre, å kunne stå for valgene sine.»

Her peker læreren på at elevene også har fått trent selvtiliten sin. Eller selvoppfatningen som er begrepet som brukes i denne oppgaven. Elevene har fått rom for å ta det i eget tempo, og når de var klare for det, så har de fått lov til å stå foran de andre og vise frem. Det har elevene vokst på. Det ble lettere en stund ut i prosjektet å komme med forslag. Elever som vanligvis ikke foreslår, turte etter hvert å komme med forslag og stå for egne valg.

«- Ja det og å uttrykke seg selv og faktisk tørre å si «Ja, men jeg syns det fordi at ...» i stedet for at de første ukene så var det liksom klassens sterkeste som på en måte «Okey, hun går dit, ja men da går alle andre etter». «Han sa det, ja men da sier alle de andre det». «Og når han sa at dette var kjedelig, så skulle alle si kjedelig!» Ikke sant? Men etter hvert så klarer de liksom å distansere seg. «Nei, men jeg syns faktisk ikke at det var kjedelig nå, jeg. Jeg likte fordi at ...»

- Og stå for egne valg.

- Ja og stå litt mere for egne valg. Og ikke bare følge mengden.»

Dette sitatet viser at lærerne har observert elevene sine i endring. Fra å følge «den sterkeste» så tør de å stå mer opp for seg selv og gi uttrykk for egne meninger. Og det kan tolkes dithen som at det er mer toleranse i klassen for alle meninger. At man faktisk kan si meningene sine høyt fordi det blir akseptert. En lærer sier at det har blitt mere rom for variasjon mellom elevene.

«- Jeg sier det en gang til, jeg! De (elevene) har sett sider ved medelever som dem ikke har lagt merke til før, antagelig. I tilfelle det ikke ble registrert. For det var viktig!

- Samtidig som da de stille kanskje har blomstret litt da, og har også bydd litt mer på seg selv. Den kombinasjonen. Da har de virkelig fått..

- Følt seg mer sett, dem òg.»

Både elever og lærere har blitt bedre kjent med hverandre og utviklet en toleranse for hverandre. De stille elevene har også turte å vise seg frem og har følt seg sett. En av lærerne forteller også fra eget klasserom at hun har sett spesielt stor endring hos de skoleflinke jentene.

«Spesielt de flinke, faglig flinke jentene som er sosialt usikre. De syns dette her var helt forferdelig til å begynne med. De kunne ikke gjemme seg bak en pult og sitt eget arbeid og de måtte samhandle med andre. Noen av de hadde ikke lyst til å gå på skolen en gang. Det opplevdes veldig følt. (...) de har forandret seg nå i forhold til at de har blitt bedre til

å samhandle med andre. Jeg vil ikke si at de er mere utadvendte. Vi har ikke forandret personligheten deres, men de har fått noen redskaper som gjør at de er tryggere i sosiale settinger.»

Det å bli trygg i sosiale settinger, nevner læreren her. Å kunne stå for den man er uten å gjemme seg bak prestasjoner som disse skoleflinke jentene har hatt en tendens til. Fra å gjemme seg bak det å være skoleflink til å kunne stå med de andre og føle seg trygg sosialt for den de er og ikke hva de presterer.

Læreren forteller videre om elever som har fått et mer positivt syn på seg selv. Om elever som sier *«jeg er mislykket, dette her får jeg ikke til»* men som sakte men sikkert får en trygghet og selvtillit de ikke hadde tidligere.

«Ja og de blir mer indre motivert, sant! Ikke de der ytre styrte faktorene hele tiden, men altså du skal ha et brennende ønske selv om å mestre, få til, prestere, vise, klare.. Ikke det at du gjør det fordi at noen andre sier at det er greit eller riktig.»

Den økte selvtilliten i gruppen gir elevene en indre motivasjon. De motiveres mer av et indre ønske om å mestre enn av ytre styrte faktorer. Og holdningen til prosjektet endret seg i takt med økt selvtillit, forteller de.

«Til å begynne med så var de jo litt spente. For de var litt usikre på hva som skulle skje. Og etterhvert så gikk de jo inn med større og større selvtillit fordi at «Dette her skal bli morsomt. Dette her skal vi få til» og «dette her klarer vi» «og dette her er artig!» (...) Så du så jo holdningen deres endret seg. Og etter hvert så ble de nokså herdet på at samme hva slags oppgaver de fikk, så prøvde de jo. Det var litt sånn «Pippi-mentalitet» at «Dette her har jeg aldri gjort før så det får jeg jo til!» Og «dette er jeg sikkert god på» i stedet for «dette her er skummelt, det er sikkert farlig» og «tør jeg dette her?»»

Som på de andre skolene var elevene og antagelig lærerne og kunstnerne spente i begynnelsen av prosjektet. Og vi har sett tidligere nevnt at klasserommet bar preg av uro og usikkerhet. Men læreren påpeker her at elevene fikk gradvis bedre selvtillit og endret seg fra usikkerhet til en positiv innstilling lik Pippi. De fikk mere mot til å gå løs på oppgavene etter at de hadde opplevde mestring og blitt tryggere med bedre selvtillit.

Inkludering og fellesskap

I klasserommet kan lærerne se at elevene nå kan samarbeide med «hvem som helst». Også de som før har blitt stående alene – i skolearbeid og i friminutt blir nå inkludert. Lærerne sier elevene har blitt bedre kjent med hverandre.

«Ja, det å stå foran de andre. Kanskje de har blitt bedre kjent med hverandre på en eller annen måte? (...) De har sett sider ved medelever som de ikke har sett før. Bare «Oj, er du god på det du, ja. Kult!» Da får de litt sånn der respekt!»

Gjennom Kunsten å lære har elevene blitt bedre kjent med hverandre og har sett helt nye sider av medelevene. Alle har fått vist frem arbeidet sitt, de har jobbet med medelever de ellers ikke jobber med og dette gjør noe med fellesskapet.

Refleksjon og sosial kompetanse

Lærerne forteller at etter at prosjektet hadde vart en liten stund, så hadde de oftere de «gode samtalene» med ungene. Ofte også med en filosofisk karakter De merket at språket var rikere og at de hadde tillært seg flere nye begreper. Lærerne forteller om begrepstrening gjennom Kunsten å lære som elevene hadde god nytte av. En av lærerne trekker frem at elevene har blitt bedre på å bruke språket, på å prate med hverandre og på å forklare. Elevene stiller også flere gode spørsmål. Lærerne forteller om oppgaver hvor elevene skulle lage egne kreative fortellinger og at de skulle gi hverandre gode tilbakemeldinger på disse.

«- De har nå lært å gi konstruktive tilbakemelding på en helt annen måte. Nå er det jo naturlig for dem å si «jeg liker, jeg la merke til, enda bedre hvis» og det er god kompetanse på en åtteåring.

- Ja, det imponerte virkelig på en del av dem. At de helt seriøse la fram virkelig gode observasjoner de hadde gjort på de andre gruppene.»

De har altså lært seg å gi tilbakemeldinger – ikke bare på det som var positivt, men gode konstruktive tilbakemeldinger på de de andre har gjort. De har også fått økt begrepsapparatet sitt med uttrykk som «... enda bedre hvis ...» Og de har blitt flinkere på å ta imot tilbakemeldinger uten å gå i forsvar. En av lærerne forteller også at de etter hvert merket at de elevene som synes en oppgave ble vanskelig, eller som ikke ville være med, ble flinkere til å sette ord på også dette. For eksempel at «dette blir for mye for meg» eller «nå må jeg bare se

på» i stedet for å løpe ut eller gjemme seg. Til å begynne med kunne det være elever som bare sto og så livredde ut i lufta hvis de skulle ha refleksjon, forteller en lærer. Som ikke klarte å si noen ting.

«- (...) Ikke sa noen ting, til at de klarte..

- «Hva gjør jeg her?»

- Ja, ikke sant! Som etter hvert kunne klare å hvert fall si «Jeg syns det var gøy». Da å i hvert fall klare å si noe da, foran de andre.

- Ja denne her refleksjonsbiten og tilbakemeldingsbiten har de kommet seg mye på!

- Veldig!»

De snakker mye om refleksjonsdelen av øktene i Kunsten å lære. De ser tydelig at eleven har blitt flinkere til å bruke språket. Lærerne forteller også at de ser dette også i etterkant av prosjektet. Hele kommunikasjonen har endret seg i klasserommet, sier en lærer. Fra å ha fokus på hva de andre gjør galt, så har fokuset blitt mer positivt og støttende til hverandre. De hadde også mer fokus på seg selv og det å ha kontroll på egen kropp og hva de sier. En lærer forteller at de gjennom prosjektet har lært seg å kommunisere også om egne reaksjoner

«Veldig mye positiv forsterkning. At «I dag har vi jobbet med å styre kroppen vår. Dere har tatt veldig gode valg og dere viser at dere har veldig god kontroll på kroppen deres. Og dere har og kontroll på munnen deres i forhold til hva som kommer ut. Og det er vi imponert over!» Ikke sant. Vi ga dem på en måte.. det var litt sånn metakommunikasjon om det vi jobbet med så de skulle forstå det på deres nivå. Hva som er vitsen. Og da vokste de jo på det. Og så at «Nå klarte jeg det» og «nå satt jeg rolig» og «nå gjorde jeg det» og.. Så de reflekterer over det selv.»

Elevene har fungert godt og lært mye av refleksjonsdelen i øktene. Og lærerne har tatt med seg mye av denne kunnskapen de også. Læreren forteller her at de også reflekterer mer over hva som har blitt gjort og hvorfor i klasserommet slik at elevene skulle merke seg ved hva som faktisk skjedde med egen kropp og reflektere rundt det. Og dette både gjorde noe med mestringsfølelsen og med kjennskap til egne reaksjoner.

5.2.3 Skole 3

Samarbeid

Også på Skole 3 har de hatt utfordringer med at elevene søker den samme å samarbeide med hver gang. Det er ofte «bestevennene» som ender opp sammen – både i klasserommet og i friminuttet. Og de samme som blir stående uten en samarbeidspartner. I Kunsten å Lære har dette blitt utfordret og lærerne forteller at de opplever stor forbedring her.

«- Vi ser at det her å bli delt inn i grupper, i ettertid. Liksom dette her med samarbeidspartner og sånn. Det er liksom null problem. Det er blitt null problem. Før vi startet med KÅL så var det liksom om å gjøre å stå inntil den du hadde lyst til å være sammen med. Sånn at du var sikra at du kom på gruppe med den og sånn. Sånn som de gjør..

- Sånn som mange unger gjør.

- Det er liksom helt borte nå.

- Ja, helt!»

Fra å holde seg til den ene, så er det nå ingen problemer med inndeling. Spesielt i andre trinn. Skole 3 melder også, som de andre skolene, om at det har vært uheldig gruppeinndeling i begynnelsen. Men også de fikk løst dette rimelig raskt sammen med kunstner. Og når vi snakket om dette med at de nå kan samarbeide med hvem som helst, så sier den ene læreren:

«- Også kan vi jo nesten videreføre det til det nå som har skjedd med vennegruppa.

- Ja, for nå har foreldregruppa startet med vennegrupper.. Der vi har satt sammen grupper med unger som ikke er så mye sammen på skolen og sånn. Og plutselig nå driver de og besøker hverandre hjemme og..

- Noen som ikke har vært sammen før i det hele tatt!

- Ja det er vakkert!

- Ja det er det.»

Lærerne ser at elevene har blitt flinkere på å samarbeide med flere. Dette har også hatt ringvirkninger slik at elevene nå har utvidet vennekretsen sin. Foreldrene har startet en vennegruppe på grunnlag av mer samhandling med flere på skolen. Man kan derfor tolke dette

slik at bedre kompetanse på samarbeid på skolen har utvidet antallet mulige samarbeidspartnere på skolen og dette har igjen resultert i utvidet vennekrets, flere å være med hjem, økt inkludering både på og utenfor skolen.

At elevene nå kan samarbeide med flere, har betydning for gruppedynamikken, sier en lærer:

«- Ja, vi ser det veldig med gruppedynamikken hos oss da. At de er liksom ikke så avhengige av enkelte andre. Vi ser det, det har løst opp en del sånne her faste grupper.

- Ja. Søker litt mer til andre. Veldig positivt. Og ikke minst, det der når vi skal lage arbeidspar og sånne ting, så er det liksom null problem.

- Ja. Jeg føler at det er en stor raushet i gruppa for å akseptere hverandre.»

De er ikke lenger avhengige av å jobbe med «den ene», men kan samarbeide med hvem som helst i klassen. det er ikke noe problem å lage arbeidspar fordi de kan jobbe med hvem som helst for å komme frem til et mål, som jo samarbeid er. Dette er verdifull lærdom å ta med seg for både lærere og elever. Og når man snakker om samarbeid så betyr det ikke bare at man er i arbeidsgruppe sammen, men at man og skal klare jobbe sammen mot et mål, noe det ser ut til at elevene på Skole 3 har blitt flinkere til.

Konflikthåndtering

Lærerne rapporterer om at elevene prater bedre sammen, de er mer positive i måten de snakker sammen og de reflekterer bedre sammen. Og lytter til hverandre. Dette har bidratt til færre konflikter. De er også mere inkluderende med hverandre og kan både jobbe og leke med alle. Flere blir inkludert i fellesskapet både i klasserommet, i friminuttene og flere er med hverandre hjem. Dette fører til et generelt lavere konfliktnivå. En lærer forteller også at de har hatt et eksempel med to elever som det har vært en del konflikter med tidligere. Disse to elevene kom sammen på gruppe og sammen valgte de seg mobbing som tema i oppgaven.

«- (...) kombinert med hvem det var som var sammen på den der gruppa, og som gjorde det her sammen. Og det rører veldig å tenke på at det her har de sittet nå og pratet sammen om hvordan de skal gjøre det og alt sånn.. også vet du kanskje at tidligere har det vært noe mellom enkelte av de i den gruppa, sant. Så det var veldig rørende.»

Læreren forteller at det var rørende å se at disse to valgte seg mobbing og jobbet med dette sammen. Elevene har fått lære seg å samarbeide med alle, inkludere alle og finne gode

løsninger på egenhånd. Til og med klare å jobbe med et tema som mobbing og finne ut av det sammen slik at de fikk et produkt de kunne vise frem.

Selvopfatning

Også på Skole 3 var det mange av barna som ikke hadde lyst til å være med på Kunsten å lære. Det var mye følelser på ungene, sier en lærer. Men de syns det endret seg raskt til at alle deltok. Både lærere og elever har hatt det veldig gøy i Kunsten å lære. Lærerne ser mange forbedringer i elevgruppen sin.

«Ja, så fra skolestart så har det bare vært en enorm sånn – løpe ut, kaos, bøker.. Jeg vet jo ikke om det har noe å si. Men hele veien så utfordret Kunsten å lære alle følelser og en sånn nederlagsfølelse ovenfor henne da. Og det å få litt kontroll på stemmen sin, ikke være så synlig hele tiden i gruppen. For hun satt jo bak gardina og furtet, protesterte og skulle ikke og ville ikke og (...) og nesten på slutten så sa jo hun til ei jente. «Hvorfor går du opp selv om du sier at du er redd for å stå her og fremføre?» For da tenkte hun.. Hun satt bare igjen med frykten. Men hun så at de andre turte og hadde så lyst til å være der. Kanskje én gang var hun oppe da til slutt. Og hun ble med på siste morgensamling òg. Hun har aldri vært med på noen ting, men hadde så lyst. Og da... Fikk jo masse muligheter til å vise seg fram gjennom Kunsten å lære.»

De forteller her om ei jente som aldri har turt å fremføre noe foran de andre. Men som gjennom mye trening og mange muligheter til slutt turte å komme opp til slutt. Og hun var også med på en morgensamling for de andre elevene.

«Og hos oss så hadde vi jo en elev som begynte å snakke. I løpet av prosjektet. Så hun var veldig.. introvert? Går det an å si det? Stille. Har det helt, hatt det helt fint på skolen og alt sånn, men hun har ikke snakket. Prater ute i lek, fortrolig med, når de er en eller to til. men begynner da nå i løpet av disse månedene her å snakke. Kjempespennende!»

Det beskrives også her en elev som har fått selvtillit til å snakke foran de andre elevene i klassen. lærerne kommer med mange eksempler på elever som har fått opp selvtilliten sin og blitt trygge nok i gruppa på å fremføre eller fortelle foran medelevene. Også etter prosjektet ser de at elevene har større selvtillit og trygghet på for eksempel å rekke opp hånda i timen.

De lot elevene få velge selv om de ville være med eller om de ville sitte og se på. Lærerne forteller at elevene da aldri satt lenge «før det var så artig at eleven ville frempå igjen». De kobler det til usikkerhet og sier at det ikke har noe med å gjøre at de skulle være vrangle - noen av elevene trenger bare litt ekstra forutsigbarhet.

«For prosjektet har vært helt unikt på dette her med å bli sett. Hvor viktig det er og hvilke muligheter de har fått til det i det her prosjektet. Hver og en. Selv om alt har vært i grupper og sånne ting så tror jeg de sitter igjen med en følelse av at de har blitt veldig sett. De har fått vist seg fram.»

Alle elevene har fått vist seg frem og har blitt sett, sier læreren her. Selv om man som lærer gjør sitt ytterste for at alle skal bli sett hver dag, så er det ikke alltid like lett å få til. Gjennom et slik prosjekt som Kunsten å lære blir skoledagene annerledes og lærerne får en annen rolle, men de tar med seg betydningen av å bli sett når de ser hvor stor innvirkning det har hatt på alle elevene.

Inkludering og fellesskap

Også på Skole 3 har de hatt utfordringer med at elevene søker den samme å samarbeide med hver gang. Det er ofte «bestevennene» som ender opp sammen – både i klasserommet og i friminuttet. Og de samme som blir stående uten en samarbeidspartner. I Kunsten å Lære har dette blitt utfordret og lærerne forteller at de opplever stor forbedring her. Fra å holde seg til den ene, så er det nå ingen problemer med inndeling. Spesielt i andre trinn. Og dette har forplantet seg videre, forteller lærerne, slik at nå blir flere inkludert også når det gjelder hjemmebesøk. Flere er med hverandre hjem. Inkluderingen skjer altså både i klasserommet, i friminuttets sosiale lek og på hjemmebane. De etablerte gruppene ble løst opp og elevene har utvidet vennekretsen sin.

«- Ja, vi ser det veldig med gruppedynamikken hos oss da. At de er liksom ikke så avhengige av enkelte andre. Vi ser det, det har løst opp en del sånne her faste grupper.

- Søker litt mer til andre. Veldig positivt. Og ikke minst, det der når vi skal lage arbeidspar og sånne ting, så er det liksom null problem. Og det har vært veldig positivt.

- Ja. Jeg føler at det er en stor raushet i gruppa for å akseptere hverandre.

- At det er ingen som ler av, liksom, hvis de viser noe og syns det er «Haha, så rart det du har gjort» liksom, det er ikke sånn. Det er raushet og applaus for det som vises og sies. Det tror jeg vi var.. Det var ganske sånn klart i prosjektet at «alle får applaus, alt er greit, det er ikke noe som er feil her.» Og det er fin holdning å ha med seg.»

Lærerne snakker sammen om at gruppedynamikken har endret seg. De er mere tolerante ovenfor hverandre både til arbeid og lek. Og for lærerne, at de nå kan dele opp i arbeidspar uten at det blir protester, er en stor forskjell. Elevene er rausere med hverandre og det viser seg også når noen viser frem. Det er greit å være som man er. De aksepterer hverandre på en ny måte. De har vært klare på gode holdninger mot hverandre i prosjektet og det setter læreren pris på at de har fått med seg. Det er flere gode holdninger lærerne har merket seg i prosjektet:

«Men vet du, at jeg syns det der er.. det der å akseptere hverandre. (...) Det å skape trygge mennesker. Det er jo.. Og det tror jeg kanskje dette har vært med på. For vi har sett ulikheten på hverandre, vi har sett hva vi kan gjøre sammen. Og det å akseptere hverandre. At sammen kan vi få til noe. Og det er ikke så farlig om jeg jobber med deg i dag også kan jeg jobbe med deg i morgen. Vi får det til!»

En slik aksept av hverandre skaper økt sosial inkludering også innad i barnegruppa. De har lært mye om å utvide horisonten sin i forhold til hvem de er sammen med. Læreren henviser til Kunsten å lære og at det har gjort elevene tryggere. De aksepterer hverandre fordi de har sett ulikheten hos hverandre og hva de kan få til sammen på tross av det.

Lærerne kommer stadig tilbake til dette med hvordan elevene nå inkluderer hverandre. Dette er også et område hvor jeg tolker det dit at det har blitt lettere å være både lærer og elev i klasserommet. Blant annet forteller de at dette med å skulle skaffe seg en arbeidspartner i gruppa sjeldent byr på problemer etter Kunsten å Lære.

«Gruppesammensetning – alt sånn – det er liksom ingen protester. Og det gjør jo mye for den enkelte. At de slipper å føle seg utafør, det er nå en ting. Slipper å få kommentarer, med at «Jeg vil ikke være sammen med deg». Det gjør noe med miljøet.»

Ikke bare i klasserommet, men også i lek.

«Vi vil jo at de skal lære seg til å leke med flest mulig, sant? For å øke sin sosiale kompetanse, da. Lære seg å forholde seg til mange ulike. Så det vi ser òg i friminuttet at de har brutt opp.»

Elevene har brutt opp de «faste» lekegruppene i friminuttet. Det positive de ser inne i klasserommet med at elevene inkluderer hverandre på en bedre måte, forplanter seg altså ut i friminuttet og flere elever får være med. Elevene utvider vennekretsen sin. Og lærerne linker dette direkte mot EF og at de har fått utvidet horisonten når det gjelder både arbeids- og lekekamerater. De ser også at elevene oftere klarer å tenke seg om før et følelsesutbrudd for at «*jakka er kneppet feil, eller far har sendt med feil mat..*».

Lærerne drøfter hva av forbedringene de ser som de kan legge til Kunsten å lære og hva som er modning. De snakker om hva de plutselig kunne se etter Kunsten å lære. Fore eksempel, sier den ene læreren, så har de ikke hatt gym i gymsalen gjennom hele Kunsten å lære-perioden. Men de har vært der for å gjøre andre ting gjennom prosjektet, dans blant annet.

«- Så da når vi skulle i hallen når Kunsten å lære var ferdig, så har ikke vært der siden i januar. Og de var jo rimelig, hadde gledet seg veldig til det, da. Og da kommer de ned der også går de bare rett inn og setter seg i en sirkel. Og vi så på hverandre og «hva skjer nå?»»

- Så flinke!

- Men før var det «ææææææææ!!!» (roper)

- Da var det bare rett...

- Og ikke noe sånn at «den skulle sitte ved siden av den og den ved siden av den» og sånn. Nå var det, spilte ingen rolle.»

De ser altså en endring både i det at de nå setter seg rett ned i en sirkel i gymsalen i stedet for å skrike og løpe rundt som tidligere. De har vendt seg til at det er slik det skal være. Selvregulering ved at de motstår lysten til å rope og støye. Lærerne påpeker også at det er en annen tilnærming til hverandre hvor de inkluderer alle i ringen uten at man er opptatt av hvem man skal sitte ved siden av. De er ikke så avhengige av hverandre lenger, sier en lærer. De faste gruppene er oppløst og det har betydning for gruppedynamikken. Det er ingen protester og ingen kommentarer som «*jeg vil ikke være sammen med deg*». Det gjør noe med miljøet i klassen, sier en lærer.

«- Vi vil jo at de skal lære seg til å leke med flest mulig, sant? For å øke sin sosiale kompetanse, da.»

Læreren setter fingeren på dette med sosial kompetanse og at det er dette de ønsker. De vil lære elevene sin en bedre sosial kompetanse. Og det kan se ut til at Kunsten å lære har gitt de drahjelp til dette.

Refleksjon og sosial kompetanse

En av lærerne på Skole 3 forteller:

«Ja, en meget dyktig elev. (...) Strålende til lesing og alt. Altså eleven er veldig moden. Men har aldri turt å si noe. Bare holder alt inne i seg. Og foreldrene ytret stor bekymring for de forsto ikke dette her. Måtte jo løse opp i dette her. Frykten for å stå frem, og bidra og når du er så flink så må du jo komme fram? Du må jo like at du er så flink? Men helt lukket.. Men også, vi så jo på KÅL og gradvis, om hvordan eleven begynte å rekke opp hånda og skulle si noe. Og nå, på klasserommet – så rekker hun opp hånda hele tiden. Og stemmen hennes høres. Jeg tror ikke foreldrene trenger å bekymre seg lenger!»

Her snakker læreren om en elev som har hatt en frykt for å snakke høyt og for å vise frem både seg selv og arbeidet sitt. Mor har vært bekymret og snakket med lærer. Men gjennom Kunsten å lære så har jenta fått vise seg frem og øve seg i eget tempo på å snakke høyt i klassen uten noe press. Og det har vært med på å ufarliggjøre det å skulle rekke opp hånda og snakke så de andre hører det.

Elevene har også blitt bedre på det å lytte, forteller lærerne. Spesielt noen få elever som tidligere har tatt mye plass, ropt høyest og «brøytet» seg inn i gruppa. De har ifølge lærerne oppdaget at det «finnes andre mennesker enn meg her i verden» - de inkluderer hverandre. Lytter til hverandre, til beskjeder og er roligere når de kommer inn i rommet. Blant annet så forteller de at de første Kunsten å Lære – øktene bar preg av elever som støyet og ikke lyttet og var mest opptatt av hverandre. Ettersom prosjektet gikk, ble de roligere og mer oppmerksomme. Dette merket de ved at elevene etter hvert kunne vise med hele kroppen at de lytter – at de er bevisste på å snu kroppen og se på den som snakker. Dette gjør noe med diskusjonene og samtalene i klassen, forteller en lærer. En annen lærer forklare det slik:

«Nei, det var jo at øktene.. Når vi hadde samtaler og sånn, at de kunne bli lengre. At de faktisk lyttet til hverandre og kunne ta opp tråden. Det én sa å fortsette.»

For lærerne ser at samtalene kan bli lenger. Elevene tar opp igjen tråden fra det en annen har sagt. Dette viser også en økt aksept og toleranse ovenfor hverandre. De har utviklet en bedre toleranse for å lytte til hva de andre har å komme med og aksepterer det som kommer på en bedre måte enn lærerne har sett tidligere. Og at de tar det den andre sa med seg og fortsetter videre, det betyr at de også faktisk lytter til hva de andre har å si. Dette får ringvirkninger for samtaler og diskusjoner både i klasserommet og ute. Det får stor betydning for hele gruppen, sier en lærer. Det er ikke lenger noen som bare må bryte inn og kommentere. Dette er en klar utvikling, sier lærerne på Skole 3.

Som avslutning i alle øktene har elevene hatt en refleksjonsdel. Lærerne sier at elevene har respondert positivt på dette. Både sammen og hver for seg. En lærer forteller om en elev som ofte løper ut på gangen hvis det er noe han ikke vil gjøre. En elev som også løp ut den første tiden i Kunsten å lære.

«- Men jeg tror at den lille eleven min som sitter ute på gangen.. (..) begynte å reflektere, jeg tror den eleven så så mye av seg selv gjennom å se de andre, at eleven begynte å reflektere, sikkert ikke over sin egen hjerne, men over sin egen væremåte. Og eleven snakker jo mer og mer om hvordan det er å løpe ut, hvor flaut det er å komme inn igjen. Det er det som er det verste med å løpe ut, som eleven sa til meg i forrige uke. Det er å komme inn igjen. Hva tenker de andre om meg? Da begynner du jo å regulere litt. Og det å være sammen så mange ganger og skulle stå på scenen og se hva de andre gjør og kjenne på sin egen lengsel og så..

- Og denne eleven vil så gjerne!

- Ja, vil så gjerne! Men så begynner eleven å sette ord på det. og det syns jeg er fint. Så jeg er veldig glad for den utviklingen jeg ser spesielt på denne eleven.»

Her snakkes det om en økt evne til refleksjon over egen væremåte. Barn er ofte veldig «her og nå» og i situasjonen er det det som gjelder. Denne eleven reflekterer over hva som gjør at han løper ut og hva konsekvensene av dette er, samt at han klarer å formidle dette til læreren på en måte han ikke har fått til før. Dette med å bruke ord til å reflektere sammen, snakker lærerne mye om. Den ene læreren rapporterer også om en elev de plutselig oppdaget:

«- Ja også da den eleven som begynte å prate. Plutselig se at eleven satt i samtale med noen inne i klasserommet. Begynne å prate.. Hun har jo pratet med noen av oss voksne og,

*men du har måttet fiske veldig. Og plutselig tar hun kontakt og spør om noe og.. Ikke sant..
Det blir sånne gylne øyeblikk. Og det blir jeg rørt av. (...)*

En stille elev som de tidligere måtte «dra» informasjon ut av, men som de nå observerer i samtaler med jevnaldrende i klassen. Kanskje kan man koble dette til både en økt selvoppfatning og at de har fått mye øvelse i å reflektere sammen.

5.3 Hovedfunn

Oppgaven sammenfatter nå funnene fra de tre skolene i prosjektet.

5.3.1 Samarbeid

Alle tre skolene melder om at elevene har blitt bedre på å samarbeide. De har gjennom prosjektet øvd seg mye på å samarbeide og på å samarbeide med flere og at de derfor har fått bedre samarbeidsferdigheter. De rapporterer at elevene har blitt fått muligheten til å samarbeide med andre enn de de pleier å være sammen med og at de derfor har utvidet kretsen sin med tanke på hvem de kan samarbeide med og en skole sier at det er lettere for lærerne å dele de inn i grupper nå fordi det ikke er noe problem i forbindelse med dette lenger. Alle skolene rapporterer også om at elevene har fått frihet til og fått øvd seg mye på å bli enige og på å løse opp i eventuelle problemer på gruppa og derfor har blitt flinkere på det. De trenger ikke få viljen sin hver gang, men kan jenke seg etter andres forslag.

En skole forteller at de har fått muligheten til å observere og bli kjent med elevene sine på en ny måte gjennom prosjektet. De forteller at de har sett hvordan elevene reagerer i samarbeidsgrupper og derfor kunne satt seg ned og pratet med de etterpå om det de har sett. De har vært en fordel, synes de. Da har de kunnet gitt elevene sine direkte veiledning på det de har sett. Elevene har generelt fått flere samarbeidsstrategier.

En skole se stor utvikling hos de elevene de kaller «individualister» som har fått bedre evne til å samarbeide og ikke må klare alt på egen hånd. En lærer påpeker at de har ikke lært seg å *like* samarbeid, men å *tåle* det. Det har også vært stor utvikling ute i friminuttene fordi elevenes forbedrede evne til å samarbeide i klasserommet har fått ringvirkninger også ut i skolegården, de ser bedre samarbeidsferdigheter også i lek. Dette har også ført til at de som tidligere har vært mye alene i friminuttene nå har flere å leke med. Dette rapporterer to av skolene, hvor av

den ene sier at de også har kommet i gang med vennegrupper som er med hverandre hjem slik at de ser forbedring også på hjemmearenaen. En av skolene sier at de ser økt toleranse hos elevene sine. En skole sier at gruppedynamikken har endret seg fordi mange av de faste gruppene er oppløst og at de ser en større raushet i gruppa for å akseptere hverandre.

5.3.2 Konfliktbehandling

Alle skolene rapporterer om at elevene har blitt flinkere på konfliktbehandling. En av skolene er usikre på om de kan koble dette utelukkende til Kunsten å lære fordi de har fokus på dette hele året, men de mener det har blitt forsterket gjennom Kunsten å lære. Alle tre skolene sier at elevene er bedre på å snakke sammen og på å se at andre kan andre meninger enn en selv, samt at elevene nå snakker med hverandre for å finne ut av ting sammen.

To av skolene rapporterer om at elevene er mer inkluderende, at de prater bedre sammen og behandler hverandre bedre etter Kunsten å lære. De sier mere «ja» og er generelt mere positive til hverandre. Dette gjør at det blir færre konflikter. Begge skolene melder om at de ser denne forbedringen både i klasserommet og i friminuttene. De ser også at elevene er mindre rigide og lar flere slippe til. Det ser ut til at alle kan være sammen med alle.

Den ene skolen påpeker at når elevene har blitt bedre på å lytte til hverandre så blir det færre og mindre konflikter. De lytter til hva det andre har å si og turer ikke bare frem med sitt eget. Refleksjonene har også gjort at de lettere reflekterer sammen over hvordan de kan håndtere problemene.

En skole rapporterer om at de ordner opp i færre konflikter enn de har gjort før fordi de lar elevene ordne opp mere selv etter Kunsten å lære. De har sett at elevene får det til. Elevene kan fortsatt komme og fortelle om det hvis de havner i konflikter, men oftere blir de satt til å ordne opp selv fordi de har vist å ha kompetanse på det. De er mere konstruktive i tilbakemeldingene til hverandre og har blitt bedre på å regulere seg

En skole forteller om to elever som har hatt en forhistorie med en del konflikter og som i Kunsten å lære skulle jobbe sammen. De valgte temaet «mobbing» og løste denne oppgaven på en veldig fin måte sammen. Dette var rørende for lærerne å se.

5.3.3 Selvoppfatning

Alle tre skolene forteller om en noe kaotisk start på Kunsten å lære. De hadde flere elever som ikke ville være med, som prøvde å stikke av, gjemte seg eller nektet å bli med på oppgaven. De «tøffe» ble enda «tøffere» og mange elever (og noen lærere) slet med å finne «rollen» sin i Kunsten å lære. Men alle tre skolene opplevde at dette bedret seg utover i prosjektet. En av skolene valgte etter en stund å dele gruppen sin i to slik at det var færre elever å forholde seg til, og de opplevde da at ting bedret seg raskt. Denne skolen tror elevene fokuserte mer på at de var samlet alle elevene, enn på oppgavene, det ble for mye støy og uro for dem. De opplevde mere ro etter delingen. Alle skolene forteller om at det har vært rom for at alle elevene kan sitte og se på hvis de vil det. Det har ikke vært press på at noen *må* fremføre eller vise frem.

Alle tre skolene melder om at alle elevene turte å vise frem arbeidet sitt foran gruppen utover i prosjektet. Alle elevene har blitt sett. Alle skolene ser forbedring hos alle elevene på det å stå foran de andre og vise frem – en økt trygghet på fremføringer. Det var ingen elever som ikke ville vise. Elevene ble oppfattet som tryggere på elevgruppen og på de ukjente kunstnerne som kom inn i klasserommet, en felles økt trygghet i gruppa. Denne tryggheten går også på at elevene ble mer selvsikre på å vise frem arbeidet sitt selv om det ikke var perfekt, melder den ene skolen. Det var greit å vise det man hadde uansett, elevene viste økt toleranse for det som kom. Dette gjorde også at elevene fikk økt mestringfølelse og vokste med dette. Alle skolene rapporterer om økt toleranse i elevgruppa.

To av skolene forteller at elever som vanligvis ikke rekker opp hånda og kommer med forslag, turte etter hvert å foreslå og stå for egne valg. De forteller at elevene i økt grad kan si meningene sine høyt fordi det blir akseptert. Og det er mer rom for variasjon – å få være den man er. Og elevene har fått en forbedret selvoppfatning – de er trygge nok i seg selv til at de nå kan snakke eller fremføre foran de andre elevene. Dette viser seg også etter prosjektet på en av skolene som rapporterer om at de stille og beskjedne elevene oftere rekker opp hånda i timen etter Kunsten å lære.

En av skolene forteller om gradvis bedre selvtillit hos elevgruppen og at de ser en endring fra usikkerhet til en positiv innstilling til nye oppgaver. Elevene fikk gradvis mere mot til å gå løs på oppgavene etter at de hadde opplevde mestring og blitt tryggere i seg selv med en bedre selvoppfatning. Spesielt stor endring hos de skoleflinke jentene som ble tryggere i sosiale

sammenhenger. Fra å gjemme seg bak det å være skoleflink til å kunne stå med de andre og føle seg trygg sosialt for den de er og ikke hva de presterer.

5.3.4 Inkludering og fellesskap

Alle tre skolene rapporterer om negative opplevelser ved inndeling i grupper i begynnelsen av prosjektet. De forteller om at kunstnerne sa «gå sammen to og to» og de opplevde da at det var de samme elevene som alltid ble stående alene. Så dette måtte tas opp med kunstner på alle skolene og det bedret seg deretter. Kunstnerne delte inn i grupper etter dette. Elevene ble da delt inn tilfeldig og ikke etter hvem som jobber eller passer best sammen. Etter dette så opplevde lærerne at elevene ble tryggere på resten av gruppen. Alle skolene forteller at elevene inkluderer hverandre ved at de lar alle komme frem og fremføre sitt arbeid uten at de ler av hverandre. Et bedre ordforråd og språkforståelse med en mer positiv verbal fremtoning til hverandre bidro også til en økt inkluderingsfølelse på alle tre skolene.

To av skolene forteller at elever som har vært mye alene i friminuttene nå har flere å være sammen med fordi alle får være med i leken og alle forslag tas imot. Ikke en som skal bestemme alt lenger. Dette viser at ved to av skolene har det sett en økt inkludering, også sosialt. Der de tidligere har hatt utfordringer med at det er «bestevennene» som havner sammen – både i klasserommet og i friminuttet så ser de nå ingen problemer med inndeling i grupper. Elever som tidligere har stått uten samarbeidspartner har nå noen å jobbe med og leke med. Gjennom Kunsten å lære har elevene blitt bedre kjent med hverandre – kjent på en ny måte. De har sett helt nye sider av klassekameratene sine. Alle har fått vist frem arbeidet sitt, de har jobbet med medelever de ellers ikke jobber med og dette gjør noe med fellesskapet og gruppedynamikken.

Den ene skolen forteller at alle nå er inkludert – også på hjemmebesøk. De etablerte gruppene ble løst opp og elevene har utvidet vennekretsen sin, de «faste» lekegruppene er brutt opp. Flere er med hverandre hjem. Inkluderingen skjer altså både i klasserommet, i friminuttets sosiale lek og på hjemmebane. De ser økt toleranse ovenfor hverandre – både i arbeid og i lek. Elevene er rausere med hverandre og aksepterer at alle kan være som de er. De ser flere gode holdninger og tryggere elever.

5.3.5 Refleksjon og sosial kompetanse

Alle tre skolene rapporterer om at elevene har blitt bedre på å reflektere. De fikk øve seg i refleksjonsøktene på hvordan de kunne sette ord på hva de tenkte og har nå blitt bedre på å reflektere sammen og utdyper meningene sine. De har lært seg å ikke bare si nei, men å følge opp med et annet forslag. De har blitt bedre på å bruke ord. Og de er mer gjennomtenkte i tilbakemeldingene sine. De har også blitt bedre på å forstå at andre kunne ha en annen mening enn de selv og at de har lært seg til å forstå at man noen ganger må jobbe for å bli enige.

En av skolene forteller at etter en stund, så hadde de oftere de «gode samtalene» med elevene. Ofte gode, filosofiske samtaler.

To av skolene opplevde at elevene var blitt bedre på å bruke språket, på å prate med hverandre, stille gode spørsmål og på å forklare. De gir nå bedre tilbakemeldinger – ikke bare på det som var positivt, men gode konstruktive tilbakemeldinger på de de andre har gjort. Og når de får konstruktive tilbakemeldinger så tar de de imot uten å gå i forsvar. Hele kommunikasjonen har endret seg i klasserommet, og fra å ha fokus på hva de andre gjør galt, så har fokuset blitt mer positivt og støttende til hverandre. Det gjelder også kommunikasjon rundt egne reaksjoner. Både når de får til og når det er noe de ikke mestrer. En av skolene nevner elever som klarer å reflektere over hva det er som gjør at han løper ut av klasserommet og klarer å formidle dette til læreren på en måte han ikke har fått til før.

En av skolene trekker frem en stor forbedring i hvor gode elevene har blitt på å lytte til hverandre. Spesielt har de sett dette hos de elevene som har tatt mye plass, ropt høyt og «brøytet» seg inn i gruppa. De opplevde en forbedring hos alle elevene sine ved at de etter hvert virket roligere og mer oppmerksomme og de kan nå vise med hele kroppen at de lytter – at de er bevisste på å snu kroppen og se på den som snakker. Dette gir bedre diskusjoner og samtaler og samtalene kan bli lenger. Elevene tar for eksempel opp igjen tråden fra det en annen har sagt. De stille elevene snakker mer både i klasserommet og i samtaler med sine medelever. Lærerne opplever at elevene har en økt toleranse for å lytte til hva de andre har å komme med og aksepterer det som kommer på en bedre måte. Dette har stor betydning for hele gruppen og lærerne sier det har ringvirkninger for samtaler og diskusjoner både i klasserommet og ute.

6. Drøfting

I dette kapittelet vil oppgaven drøfte hovedfunnene fra forskningen opp mot teorien som ble presentert i teorikapittelet. De drøftes med de ulike aspektene under sosial kompetanse som har blitt presentert og ses også i forhold til eksekutive funksjoner.

Sosial kompetanse i skolen handler om på hvilken måte elevene lykkes med å delta i samspillet med de andre. Skolen er en viktig arena for elevenes sosiale utvikling. Elevenes sosiale kompetanse dreier seg om de ferdighetene som eleven tar i bruk når de skal omgås de andre på skolen, både barn, unge og voksne, eller de som elevene samhandler med hjemme og på fritidsaktiviteter. Det dreier seg også om deres evne til å tilpasse seg krav, normer og forventninger de møter i ulike sosiale situasjoner (Ogden, 2009). Oppgaven fortsetter nå å ta for seg de ulike elementene innenfor sosial kompetanse som er beskrevet; Samarbeid, konflikthåndtering, selvoppfatning, inkludering og fellesskap og refleksjon. Hovedfunnene fra datainnsamlingen drøftes sammen med teorigrunnlag og opp mot utvikling av eksekutive funksjoner.

6.1 Samarbeid

Samarbeid innebærer at man arbeider sammen for å komme frem til et felles mål. Når elevene samarbeider vil de jobbe sammen for å komme frem til et godt resultat – både for seg selv og for gruppen som helhet (Aakervik et al., 2006). Gjennom å øve på samarbeid, rapporterer alle tre skolene om at elevene har fått bedre samarbeidsferdigheter. Dette er i tråd med Ogden (2009) og Aakervik et al. (2006) som understreker at gode samarbeidsferdigheter er viktige ferdigheter å ha, og kanskje den viktigste forutsetningen for å få økt kvalitet på læring og undervisning i skolen. Elevene har fått mengdetrening og fått øve seg, enten de allerede liker å samarbeide, eller de er «gjennomsyrede individualister» som en av lærerne kalte en gruppe elever. De har fått øve seg slik at de har lært å tåle og samarbeide med flere – ikke nødvendigvis *like* det, men *tåle* det, påpeker en lærer. Elevene har også fått utvidet samarbeidskretsen sin ved at de har fått samarbeide med flere enn de vanligvis samarbeider med fordi gruppene hele tiden har vært tilfeldig inndelt. Og som beskrevet, så viser forskning at det å samarbeide om å lære er mer effektivt enn å konkurrere eller å arbeide alene, både for sosial og faglig læring (Aakervik et al., 2006).

Lærerne rapporterer om bedre samarbeidsferdigheter og dette er i tråd med det Aakervik skriver om viktigheten av at vi gir elevene opplæring av den nødvendige sosiale kompetanse som trengs. Når elevene fungerer bedre i samarbeid og med å samarbeide med flere, at de kan følge gruppen og klarer å følge andres ideer og ikke bare sine egne, kan dette kobles opp mot inhibisjon. At de klarer å motstå fristelsen av å kjøre på med sitt eget, fordi de kanskje innser at et felles, kommende resultat er å foretrekke.

Lærerne fra alle tre skolene snakker sammen om at elevene både har måttet finne seg nye samarbeidspartnere i klassen og de har måtte ordne opp i eventuelle hindringer på veien på egenhånd. Lærerne har vært tilstede, men også de har fått øvd seg på å la elevene få lov til å ordne opp mer på egenhånd, rapporterer to av skolene. Dette samsvarer med det Aakervik et al. (2006) mener om at det er viktig at lærerne er bevisste på å etablere et samarbeidspreget læringsmiljø, at man forsikrer seg om at konflikter blir løst konstruktivt og at man formidler de verdier som samarbeid og konstruktiv konflikthåndtering bygger på. På en av skolene forteller lærerne at de satte pris på å få muligheten til å observere elevene sine i samhandlingssituasjoner. De forteller at de ble bedre kjent med elevene sine og at det åpnet opp for en kommunikasjon rundt hva samarbeid er og betyr, hvilket kroppsspråk elevene har og rundt åpenhet for å jobbe med flere forskjellige. Lærerne opplever at elevene bedre enn før klarer å åpne seg for andres syn og ideer. Dette kan kobles opp mot elevenes kognitive fleksibilitet. Det handler om å se ting fra ulike perspektiv, fra de andre på gruppen sitt perspektiv, og klare å omstille seg og tilpasse seg en annen idé enn det man først hadde tenkt. Det å skifte gruppe og bytte mellom ulike oppgaver var heller ikke noe problem, forteller lærerne, og dette krever også god kognitiv fleksibilitet.

Man skal ikke ta for gitt at elevene har den nødvendige sosiale kompetansen som trengs for å fungere i en gruppe, mener Aakervik et al. (2006). De hevder videre at man gradvis må bygge opp de nødvendige forutsetningene for mestring av samarbeid i klassen og disse forutsetningene må ligge i bunnen av hver gruppes arbeid. Flere av lærerne trekker frem nettopp dette at elevene har fått lære seg nye strategier for samarbeid gjennom Kunsten å lære. Ferdighetene har blitt bedre. På en av skolene forteller de at på grunn av elevenes økte samarbeidskompetanse og utvidede samarbeidskrets i klasserommet har foreldrene tatt initiativ til en vennegruppe slik at de nye relasjonene opprettholdes også utenfor skolen. Dette er positivt for alle elevene, kanskje spesielt for de elevene som tidligere har vært mye alene. Det har også gjort noe positivt for hele klasse miljøet, hevder en av lærerne.

Det å ha gode ferdigheter i lek, skriver Ogden (2015) forutsetter at barn er positivt oppmerksomme på de som de leker med og at de viser samarbeidsorientert og positiv atferd. I tråd med dette, rapporterer alle tre skolene om bedre samarbeidsferdigheter både når de har samarbeid i timene og ute i lek. Og en av samarbeidsferdighetene en bør ha, og som lærerne rapporterer om, er å evne og snakke sammen og bli enige i gruppen. Dette kan ses på i lys av bedret arbeidsminne. At elevene forstår hva som blir sagt og omsetter dette til handling i samarbeidet, vurdere oppgaven og ulike innspill og hvilke alternativer en har, samt evnen til å ha en idé i hodet samtidig som man lytter til hva de andre har å si.

6.2 Konflikthåndtering

På skolen dreier gode sosiale ferdigheter seg også om gode lekeferdigheter. Og som i evnen til å samarbeide, dreier gode lekeferdigheter seg også om å mestre regler, forstå sin egen rolle i gruppen og at de effektivt kan forhandle i konflikter (Ogden, 2015). Det er altså viktige ferdigheter en ønsker at elevene skal lære seg - ikke bare i klasserommet, men også i lek ute i friminuttet og på fritiden. Alle skolene rapporterer om at elevene har blitt flinkere på konflikthåndtering, at det er et lavere konfliktnivå og at elevene i større grad enn før intervensjonen klarer å håndtere konfliktene selv uten voksnes innblanding. Som Ekeland (2004) beskriver konflikthåndtering – å *håndtere* de konfliktene som måtte komme og leve med at det er motsetninger mellom oss mennesker, og det ser ut til at elevenes evne til å håndtere konfliktene som dukker opp har blitt forbedret.

Alle skolene rapporterer også om at elevene har bedre ferdigheter til å snakke sammen og på å se at andre kan andre meninger enn en selv, samt at elevene nå snakker med hverandre for å finne ut av ting sammen. Dette i tråd med det Ekeland (2004) hevder, at elevene bør seg å ha tro på dialogen som en viktig vei til vekst og utvikling. En skole sier at elevene har blitt bedre på å lytte til hverandre og at dette kan bidra til færre og mindre konflikter. Dette kan settes i sammenheng med blant annet empati som Ogden (2009) hevder er et viktig element innen sosial kompetanse. Han hevder også at blant annet aktiv lytting er en viktig ferdighet innenfor empati. Lærerne forteller at elevene lytter til hva de andre har å si og turer ikke bare frem med sitt eget. Refleksjonene har også gjort at de reflekterer bedre sammen over hvordan de kan håndtere problemene. Dette kan kobles sammen med inhibisjon som er vår evne til å motstå forstyrrelser og egne impulser (Hundevadt & Klausen, 2019). Ved at elevene lytter bedre og

ikke sier impulsivt akkurat det de tenker der og da så kan en tenke seg at dette viser en evne til hemming av upassende responser. Inhibisjon handler også om å utøve selvkontroll og det trengs for å unngå fristelsen til å gå inn i alle konflikter og for en evne til å håndtere konflikter på en adekvat måte, samt å kontrollere følelsene sine slik at man ikke opptrer upassende. Bedret inhibisjon gjør også at konfliktene mellom elevene ikke nødvendigvis eskalerer til store konflikter hver gang og at en har de har fått forbedret evne til å stoppe opp og ikke gjøre som den første innskytelsen man får, men heller vente litt og tenke gjennom hva annet en kan gjøre slik Diamond (2012a) beskriver. Den ene skolen påpeker at elevene også har blitt flinkere til å reflektere sammen over hvordan de kan håndtere problemene. Dette kan man se opp imot kognitiv fleksibilitet som er vår evne til å tilpasse oss til endrede situasjoner som krever forskjellige tenkemåter og handlinger i tråd med Hundevadt og Klausen (2019). Det viser at elevene har en forbedret evne til å se ting eller hendelser fra et annet ståsted eller hvordan de tenker om konflikten i samsvar med Benedek et al. (2014). Det kan også ses ved at elevene er mer fleksible til å se og innrømme at de har tatt feil.

6.3 Selvoppfatning

I denne oppgaven er det brukt en definisjon fra (Skaalvik & Skaalvik, 2018) om at selvoppfatning er enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. At det gjelder alle sider ved en selv og alle områder hvor en har gjort seg erfaringer og at vi gjør ulike valg ut fra hvordan vi oppfatter oss selv. Lærerne rapporterer om bedret selvoppfatning i elevgruppen. I begynnelsen av Kunsten å lære, valgte flere av elevene å sitte å se på de andre. Lærerne sier at dette handlet mye om usikkerhet. Noe av det kan antagelig kobles til både usikkerhet og selvbevissthet på hvordan en fremstår i gruppen eller på den nye voksenpersonen som ledet aktiviteten. Det kan også ses opp mot selvoppfatning slik det er definert i denne oppgaven. Mange av elevene kan ha oppfattet seg selv om ikke gode, eller ikke gode nok på det som skulle fremføres, det være seg dans, drama, musikk eller en annen kunstform. Etter hvert, forteller lærerne, så opplevde de at alle elevene turte å ha fremføring foran gruppen. Alle skolene ser forbedring hos alle elevene på det å stå foran de andre og vise frem – og flere av lærerne kobler dette til en økt trygghet på fremføringer. Det var etter hvert ingen elever som *ikke* ville vise. Elevene ble oppfattet som tryggere på elevgruppen og på de ukjente kunstnerne som kom inn i klasserommet, en felles økt trygghet

i gruppa. Denne tryggheten går også på elevenes endrede selvoppfatning, de ble mer selvsikre på å vise frem arbeidet sitt selv om det ikke var perfekt, melder den ene skolen. En bedret selvoppfatning i tråd med det Skaalvik og Skaalvik (2018) hevder er beskrivende kategorier om hvem man ser seg selv som. Elevene oppfattet etter hvert seg selv som gode nok i aktivitetene som skulle gjennomføres. De fikk en ny forventning til seg selv til hva de ville mestre. Dette er i tråd med Bong og Skaalvik (2003) som sier at disse forventningene formes av erfaringene elevene gjør seg. Som Rosenberg (1979) også hevder om disposisjoner – hvem man selv oppfatter at man er, samt den sosiale identiteten som sier noe om hvem man er i gruppen. Det var etter hvert greit å vise det man hadde uansett, forteller lærerne. Elevene viste også en økt toleranse for det som kom. Dette gjorde videre at elevene fikk økt mestringsfølelse og vokste med dette. Alle skolene rapporterer om økt toleranse i elevgruppa og flere av lærerne forteller om elever som fikk en mer positiv oppfatning av seg selv som en som kunne vise frem uten at det var flaut eller utrygt. En kan koble dette til at elevene etter hvert opprettholdt eller fikk endret selvoppfatning og forventinger til at de kunne på at de kunne være med på å mestre de kunstbaserte aktivitetene. Dette samsvarer også med det Rosenberg (1979) uttrykker om selvoppfatning; at den enkeltes atferd ikke er basert på hvordan eleven egentlig er, men på hva den *tror* den er.

To av skolene forteller at elever som vanligvis ikke rekker opp hånda og kommer med forslag, etter hvert turte å foreslå og stå for egne valg. De forteller at elevene i økt grad kan si meningene sine høyt fordi det blir akseptert. Og det er mer rom for variasjon – å få være den man er i tråd med hva Rosenberg (1979) hevder om selvoppfatning. Bedre selvoppfatning viser seg også ved at de er trygge nok i seg selv til at de nå kan snakke eller fremføre foran de andre elevene. Dette viser seg også etter prosjektet på en av skolene som rapporterer om at de stille og beskjedne elevene oftere rekker opp hånda i timen etter Kunsten å lære.

Skolene forteller altså om gradvis bedre selvoppfatning hos elevgruppen og at de ser en endring fra usikkerhet til en positiv innstilling til nye oppgaver. Elevene fikk gradvis mere mot til å gå løs på oppgavene etter at de hadde opplevde mestring og blitt tryggere i seg selv med en bedre selvoppfatning. Spesielt stor endring hos de skoleflinke jentene som ble tryggere i sosiale sammenhenger. Fra å gjemme seg bak det å være skoleflink til å kunne stå med de andre og føle seg trygg sosialt for den de er og ikke hva de presterer.

For å koble dette til EF kan vi se på forholdet mellom utvikling av EF og barns sosio-emosjonelle utvikling. Som oppgaven har belyst tidligere, så finnes det en rekke studier hvor man har funnet sammenheng mellom svakheter i EF og vansker på sosio-emosjonelle områder, og i motsatt fall at elevenes økte EF kan kobles til økt sosial kompetanse (Riggs, 2006, s. 301). Dette kan ha betydning for hvordan elevene ser på seg selv, egen mestring og opplevd kontroll over egne ferdigheter. Man kan tenke seg at elevenes bedre kognitive fleksibilitet spiller en rolle også her. Elevenes evne til å tilpasse seg til endrede situasjoner som krever forskjellige tenkemåter og handlinger (Hundevadt & Klausen, 2019). At de i stedet for å tenke at de ikke kan stå foran de andre elevene og vise arbeidet sitt, eller å være med på aktiviteten, tilpasser atferden, endrer tenkemåte og går løs på utfordringen med et annet perspektiv enn de hadde i utgangspunktet, i tråd med Diamond (2012a). At de fortolker situasjonen og justerer innstillingen og atferden sin i henhold til situasjonen. Bedre EF vil også gjøre at elevene bedre kan hemme uønsket atferd, forstå egen mental tilstand, tørre å prøve seg selv om de er usikre og benytte seg av muligheten når den dukker opp. Og på dette området opplever flere av lærerne forbedring.

6.4 Inkludering og fellesskap

Sosial kompetanse har vist seg å være viktig for mestring, trivsel og livskvalitet. Det synes å være enighet om at elevenes sosiale kompetanse dreier seg om integrering av tanker, følelser og handlinger og på bakgrunn av dette tilpasser eleven seg det sosiale samspillet. Elevenes evne til å kunne innordne sin atferd slik at den passer konteksten vil dermed være avgjørende for dens sosiale utvikling. Det handler om individet og fellesskapet og forholdet dem imellom. Dette snakker lærerne om på alle tre skolene. Flere av lærerne understreker hvordan elevene har endret seg fra å være mest opptatt av seg og sitt til å bidra mer til fellesskapet og inkludere alle. Haug (2004) beskriver fire utviklingsoppgaver som han mener er viktige for inkludering i skolen. Det ene er å bedre fellesskapet slik at alle elevene blir medlem av en klasse eller gruppe og slik at de får delta i det sosiale livet på skolen sammen med de andre. Lærerne på to av skolene opplever at elever som har vært mye alene i friminuttene nå har flere å være sammen med fordi alle får være med i leken. Tidligere har det vært mere «satte» grupper, men nå opplever de at alle kan få delta, både i lek og arbeid. Dette i tråd med Haugs neste punkt om at man bør øke deltakelsen til elevene til en ekte deltakelse ved alle kan delta på lik linje

og at ingen skal være bare tilskuer. Det, sier Haug, forutsetter at elevene er i stand til å bidra til det beste for fellesskapet – og at en er i stand til å nyte fra det samme fellesskapet – begge deler ut fra den enkelte sine forutsetninger. Verken i klasserommet eller i friminuttet er det etter Kunsten å lære problemer med inndeling i grupper, alle kan være med i fellesskapet. Den ene skolen trekker også frem at elevene nå inkluderer hverandre også på hjemmebesøk. Elevene har utvidet vennekretsen sin og flere er inkludert både i og utenfor skolen og to av skolene sier det er endring i holdning om at alle kan bidra med noe. Haugs neste punkt understreker også dette; at man øker demokratiseringen ved å la alle stemmer bli hørt. Alle elevene må få uttale seg og være med og påvirke. Lærerne opplever at elevene har blitt bedre kjent med hverandre og at de har blitt kjent på en ny måte. Alle elevene kan si sin mening og være med på å styre lek og arbeid, det er ikke lenger bare noen få som bestemmer.

Haug's siste punkt om inkludering er at man øker utbyttet av opplæringen. Å ha en opplæring som er til gagn for elevene både sosialt og faglig. Å gi elevene økt sosial kompetanse er med på å øke inkluderingen ved å gi alle elevene mulighet til å delta i fellesskapet. De har behov for å oppleve samhörighet, vennskap, nærhet og aktiv deltakelse med sine medelever i fellesskapet og da trenger de også en viss form for sosial kompetanse. Denne type sosial kompetanse, deltakelse og attraktivitet vil sannsynligvis bidra til sosial inkludering for alle elever og dette opplever lærerne har blitt forbedret etter Kunsten å lære. En kan også se sammenhengen med hva lærerne forteller og det Skaalvik og Skaalvik (2018) hevder om at sentrale kjennetegn ved et godt læringsmiljø er et aksepterende og inkluderende sosialt miljø, hvor elevene blir sett, godtatt og medregnet med sine sterke og svake sider. Dette viser seg også når lærerne rapporterer om elever som virker rausere med hverandre og aksepterer hverandre slik de er. Fellesskapsfølelsen mellom elevene bygger på et prinsipp om likeverd slik lærerne på to av skolene beskriver. Ved utøvelse av selvkontroll og evnen til å reagere fleksibelt til endringer av behov eller i omgivelsene og planlegging vil elevene justere seg etter situasjonen de er i. For eksempel med tanke på inhibisjon. Ved at elevene har evne til å hemme upassende responser som «jeg vil ikke jobbe med deg» eller «du kan ikke være med i leken» kan man tenke at ved bedret inhibisjon vil en unngå en del slike upassende uttalelser. Diamond (2012a) hevder at inhibisjon også er viktig for å kontrollere atferd og dette rapporterer lærerne om ved at elevene kan overstyre slike handlinger eller utsagn eller at de tenker litt nøyere igjennom hva de bør si i stedet for det første som faller dem inn. En kan også koble elevenes økte inkludering og fellesskapsfølelse til kognitiv fleksibilitet ved at elevene tilpasser seg

situasjonen de er i med nye tenkemåter og handlinger og at de evner å se situasjonen fra den andres ståsted.

6.5 Refleksjon og sosial kompetanse

For å kunne hjelpe elevene til å løse sine egne problemer, må vi oppmuntre de til å tenke selv. De må oppmuntres til å uttrykke hva de føler i situasjonen, snakke om ideer de har til å løse problemet, og tenker gjennom hva som kan skje hvis de prøver ut en bestemt løsning. Å snakke sammen hele klassen om problemløsning og reflektere rundt problemer som blir identifisert kan være en god måte for elevene til å lære seg bedre sosiale ferdigheter og til å lære seg refleksjon rundt seg selv og egen rolle (Webster-Stratton & Sjøbu, 2018). Dette er i tråd med hva lærerne opplever under og etter Kunsten å lære. Ved alle tre skolene ble det rapportert om at elevene har blitt bedre på å reflektere. Ikke bare i situasjonen, men også hva de kunne ha gjort annerledes, nye ideer og tanker rundt sin egen atferd. Elevene fikk øve seg i refleksjonsøktene på hvordan de kunne sette ord på hva de tenkte og har nå blitt bedre på å reflektere sammen og utdyper meningene sine. De har lært seg å ikke bare si «nei», men å følge opp med et annet forslag. De har blitt bedre på å bruke ord. Og de er mer gjennomtenkte i tilbakemeldingene sine. De har også blitt bedre på å forstå at andre kunne ha en annen mening enn de selv og at de har lært seg til å forstå at man noen ganger må jobbe for å bli enige. En slik dialog hvor elevene kan reflektere rundt seg selv, sine medelever og sin egen rolle i spillet vil være utviklende, både for eleven selv og for klassen som helhet, sier Webster-Stratton og Sjøbu (2018). Elevene bør få lære hvordan de kan håndtere vanskelige situasjoner som for eksempel utløser sinne og dette rapporterer skolene at elevene har blitt bedre på. Dette kan brukes positivt slik at elevene lærer seg fremgangsmåter for problemløsning og kommunikasjon og det vil hjelpe dem til å tenke positivt om seg selv og gi dem nye måter å reflektere på.

Flere av elevene har lært seg å reflektere bedre og å bruke ord, sier altså lærerne. Dette er i tråd med det Webster-Stratton og Sjøbu (2018) hevder om at elevene bør lære seg å sette ord på følelsene sine, forstå og regulere dem og de må lære seg å tolke følelser mer presist i sosiale situasjoner. Dette kan også tolkes som at elevene har fått styrket sin kognitive fleksibilitet som handler om å se ting fra ulike perspektiv og klare å omstille seg og tilpasse seg til andre. Bedret kognitiv fleksibilitet kan man også se ved at de nå bedre kan reflektere sammen om og forstå

tanker og følelser som leder til problemer, og en bedret inhibisjon vil stoppe de fra å si det første som faller de inn, men tenke nøyere gjennom hva som passer inn i ulike situasjoner, slik som lærerne sier at mange av elevene har blitt bedre på. Bedret arbeidsminne vil gi elevene bedre ferdigheter i å forstå og holde styr på noe som går over tid. For eksempel slik som lærerne sier at elevene nå på en bedre måte klarer å reflektere over hva som har skjedd tidligere og relatere det til her og nå. Arbeidsminnet er også viktig for at vi skal forstå språklig informasjon, at elevene forstår hva de skal si, hva som blir sagt av de andre, at de vurderer og tar inn over seg det som blir sagt og hva slags betydning det har. Det har også betydning for at elevene relaterer dette til hva som kan skje og at de kan se nye relasjoner mellom ideer som har kommet opp tidligere.

Skolene forteller at elevene har blitt bedre på å lytte oppmerksomt til hverandre. Dette kan også kobles mot bedret inhibisjon og kognitiv fleksibilitet fordi de klarer å lytte, ha den andre i fokus og vente på tur for å fortelle det de selv ønsker å få sagt, samt bedret arbeidsminne ved at de holder fokus gjennom lengre samtaler. De sier også at de så spesielt stor forbedring hos de elevene som har tatt mye plass, ropt høyest og «brøytet» seg inn i gruppa. Dette kan ha også med bedret inhibisjon å gjøre. De kan ha utviklet evnen til å kontrollere atferden sin og hemme upassende responser. Lærerne opplevde også forbedring i samtalene i klassen, både med enkeltelever og felles samtaler i klassen. De forteller om bedre diskusjoner og samtaler og samtalene ble lengre enn før. Elevene tar for eksempel opp igjen tråden fra det en annen har sagt. Det kan kobles opp mot bedret arbeidsminne. Videre rapporteres det om at de stille elevene snakker mer både i klasserommet og i samtaler med sine medelever. Lærerne opplever at elevene har en økt toleranse for å lytte til hva de andre har å komme med og aksepterer det som kommer på en bedre måte. Dette har stor betydning for hele gruppen og lærerne sier det har ringvirkninger for samtaler og diskusjoner både i klasserommet og samtaler elevene mellom ute i friminuttene.

7. Oppsummering og avslutning

Bakgrunnen for denne oppgaven var å finne ut om trening av eksekutive funksjoner ved hjelp av kunstbaserte aktiviteter kunne øke elevenes sosiale kompetanse. Denne oppgaven er et delprosjekt av Kunsten å lære-intervensjonen som foregikk i Oppland i 2018. Med utgangspunkt i oppgavens overordnede problemstilling om sammenheng mellom kunstaktiviteter, eksekutive funksjoner og sosial kompetanse, har det blitt samlet inn empiri i form av fokusgruppe- og individuelle intervjuer, relevant teori har blitt trukket frem og disse er drøftet opp mot hverandre. Forskningen har hatt en fortolkende eller hermeneutisk tilnærming til problemstillingen, og hensikten har vært å få frem lærernes opplevelser og erfaringer.

Ved å legge til rette for at elevene får styrket sine sosiale ferdigheter, vil man treffe hele spekteret av elever – både de utagerende, innagerende, de «flinke gutter og piker», de som får gode ferdigheter lært hjemmefra og de som ikke får det. Ved å styrke deres sosiale kompetanse vil man treffe hele spekteret fordi det blant annet vil bidra til et mer positivt klassemiljø. Ikke bare treffer man de som har mangelfull sosial kompetanse, men man treffer også de mer sosialt kompetente elevene som kan lære seg å vise mer forståelse og omtanke ovenfor de som ikke er det. Som oppgaven startet med å beskrive, så trengs det noen ganger mye og omfattende arbeid for å få et barn «på utsiden» inn i positive relasjoner på og utenfor skolen. Og andre ganger er det ikke så mye som skal til. Men felles for mange elever er at de trenger bistand. De trenger noen som kan se hva de har behov for og hvordan man kan øve opp disse ferdighetene på en god måte. For positive og gode relasjoner er nødvendig for at de skal føle en god livskvalitet og vil være avgjørende for trivsel på skolen. At vi som jobber med barn og unge ser viktigheten av å gi elevene både faglig og sosial læring – at det likestilles nettopp fordi det både gir en bedre livskvalitet for eleven her og nå – og også fordi det vil være en viktig beskyttelsesfaktor videre i livet. Man må selvfølgelig alltid se barnets sosiale kompetanse i et samspill hvor dets psykososiale oppvekstmiljø ses som en ramme rundt barnets forutsetninger for samspill.

Når funnene fra forskningen nå ses opp mot den relevante teorien, kommer oppgaven frem til en antagelse om at det er mulig å bedre elevenes sosiale kompetanse ved hjelp av en intervensjon som Kunsten å lære. Lærerne fra prosjektet rapporterer alle om bedret sosial

kompetanse. Dog i noe ulik grad. Men alle ser bedring på områdene som denne oppgaven belyser; samarbeid, konflikthåndtering, selvoppfattelse, inkludering og fellesskap og refleksjon. Noe av årsaken til bedret sosial kompetanse kan skyldes modning, men når oppgaven ser nærmere på elevenes forbedrede sosiale kompetanse opp mot den treningen av eksekutive funksjoner som er gjort gjennom de kunstbaserte aktivitetene, kan det se ut til at dette har en positiv sammenheng.

En kan altså anta at elevenes sosiale kompetanse har blitt forbedret ved hjelp av trening av eksekutive funksjoner gjennom kunstbaserte aktiviteter. Forbedret sosial kompetanse er sett opp mot inhibisjon, kognitiv fleksibilitet og arbeidsminne. Lærerne ser en utvikling og opplever sammenheng mellom sosial kompetanse og de eksekutive funksjonene. Med dette er det all grunn til å tro at lignende aktiviteter med mål om å bedre eksekutive funksjoner kan virke positivt på elevene – både sosialt og faglig. Både for den enkelte og for klassen som helhet. Det kan være grunn nok til å gå videre med forskning på området.

Ved å lytte til lærernes opplevelser forstår man at en tolv ukers kunstbasert intervensjon i eget klasserom har vært både utfordrende og givende.

Litteraturliste

- Aakervik, A. O., Haugaløkken, O. K., Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (2006). *Samarbeid i skolen : pedagogisk utvikling - samspill mellom mennesker* (4. rev. utg. utg.). Namsos: Pedagogisk psykologisk forl.
- Alloway, T. P. & Alloway, R. G. (2010). Investigating the Predictive Roles of Working Memory and IQ in Academic Attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20-29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research* (2nd ed. utg.). London: Sage.
- Andersen, P. N. (2017). *Improving children's executive functions through implementation of the Art of Learning programme in primary schools*. (Research Protocol AoL). Lillehammer: Høgskolen i Innlandet.
- Andersen, P. N., Klausen, M. E. & Skogli, E. W. (2019). Art of Learning - an art-based intervention aimed at improving children's executive functions. *Frontiers in Psychology*, Innsendt.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D.-I., Watson, M. & Schaps, E. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658. <https://doi.org/10.3102/00028312032003627>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. utg.). Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.) Det Norske Samlaget.
- Benedek, M., Jauk, E., Sommer, M., Arendasy, M. & Neubauer, A. C. (2014). Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. *Intelligence*, 46(1), 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.05.007>
- Bong, M. & Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educ. Psychol. Rev.*, 15(1), 1-40.
- Brandth, B. (1996). *Gruppeintervju : perspektiv, relasjoner og kontekst*. I(s. 145-165). Oslo: Universitetsforl., 1996.
- Carson, N. (2007). Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(03), 220-231. Hentet fra <https://www.idunn.no>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Diamond, A. (2012a). Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 335.
- Diamond, A. (2012b). Executive Functions - Annual Review of Psychology, 64: 135-168 (Volume publication date January 2013) First published online as a Review in Advance on September 27, 2012 <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2013). *Want to Optimize Executive Functions and Academic Outcomes? Simple, Just Nourish the Human Spirit*. Hoboken, NJ, USA: Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.

- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science (New York, N.Y.)*, 333(6045), 959. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Ekeland, T.-J. (2004). *Konflikt og konfliktforståelse : for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2002). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Gruber, H. E. & Koestler, A. (1966). *The Act of Creation*.
- Gundersen, R. (2018). Prosesseringshastighet og arbeidsminne. *Psykologi i kommunen*, 3.
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Infants & Young Children*, 23, 73–83. <https://doi.org/doi:10.1097/iy.0b013e3181d22e14>
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 169-198). Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heffelfinger, A. K. (2002). Bruce F. Pennington (2002): The Development of Psychopathology: Nature and Nurture. *Child Neuropsychology*, 8(2), 144-145. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.144.8728>
- Hughes, C. & Hughes, C. (2002). Executive functions and development: emerging themes. *Infant and Child Development*, 11(2), 201-209. <https://doi.org/10.1002/icd.297>
- Hundevadt, M. O. & Klausen, M. E. (2019). *Kan kunst være nøkkel for utvikling av eksekutive funksjoner hos barn?* Lillehammer: Oppland fylkeskommune
- Høgskolen i Innlandet.
- Hyson, M. C. & Schneider, B. H. (1994). *Children's Social Competence in Context: The Contributions of Family, School, and Culture*.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler : det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden ; om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 91-102.
- Kusche, C. A., Cook, E. T. & Greenberg, M. T. (1993). Neuropsychological and Cognitive Functioning in Children With Anxiety, Externalizing, and Comorbid Psychopathology. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(2), 172-195. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2202_5
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mackey, A. P., Park, A. T., Robinson, S. T. & Gabrieli, J. D. E. (2017). A Pilot Study of Classroom-Based Cognitive Skill Instruction: Effects on Cognition and Academic Performance. *Mind, Brain, and Education*, 11(2), 85-95. <https://doi.org/10.1111/mbe.12138>
- Martinez, J. R., Waters, Chelsea L., Conroy, M. A., and Reichow, B. . (2019). Peer-Mediated Interventions to Address Social Competence Needs of Young Children With ASD: Systematic Review of Single-Case Research Design Studies. *Topics in Early Childhood Special Education 1–13* © Hammill Institute on Disabilities 2019. <https://doi.org/doi.org/10.1177/0271121419839136>

-
- McGellan, R., Galton, M., Steward, S. & Page, C. (2012). *The Impact of Creative Partnerships on the Wellbeing of Children and Young People*. Newcastle: CCE. Hentet fra <http://www.creativitycultureeducation.org/the-impact-of-creative-partnerships-on-the-wellbeing-of-children-and-young-people>
- Melinder, A., Berg-Rolness, I. & Sinkerud, M. (2011). *Eksekutive funksjoner, sosiale ferdigheter og barns skoleprestasjoner* Nasjonalt bibliotek for barnevern og familievern.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moen, T. & Ragnheiður, K. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Morgan, A. B. & Lilienfeld, S. O. (2000). A meta-analytic review of the relation between antisocial behavior and neuropsychological measures of executive function. *Clinical Psychology Review*, 20(1), 113-136. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(98\)00096-8](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00096-8)
- Moriguchi, Y. (2014). The early development of executive function and its relation to social interaction: a brief review, 5. <https://doi.org/doi:10.3389/fpsyg.2014.00388>
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2016). *Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen*. CEPRA-striben.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst : en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets utviklingscenter.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen : kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Qvortrup, A. Q., L. . (2015). *Inklusion. Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proc. Nutr. Soc.*, 63(4), 655-660. <https://doi.org/10.1079/PNS2004399>
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 300-309. Hentet fra www.sciencedirect.com
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Roaldset, D. (2014). Sosiale ferdigheter ; den sjette grunnleggende ferdighet. *Bedre skole*, (1), 58-63.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic books.

- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2004), 63-75.
- Skaalvik, E. M. (1984). Sammenhengen mellom skoleprestasjoner og selvoppfatning : betydningen av foreldreholdninger og kulturelle normer. I(s. s. 182-206). Oslo: Aschehoug/Tanum-Norli, cop. 1984.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Sletta, O. (1984). Sosial inkludering og ekskludering i skoleklasser. I E. M. Skaalvik (Red.), *Barns oppvekstmiljø*. Oslo: Aschehoug/Tanum-Norli.
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser : læring og samarbeid i grupper* (Ny og rev. utg., 3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomassen, M. (2013). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thomson, P., Hall, C., Jones, K. & Sefton-Green, J. (2012). *The Signature Pedagogies Project: Final Report*. Newcastle: CCE. Hentet fra <http://www.creativitycultureeducation.org/the-signature-pedagogies-project>
- Turner, D. W. (2010). Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators, 15(3), 754-760. Hentet fra <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-3/qid.pdf>
- Urnes, A.-G. (2009a). Eksekutive funksjonsvansker og nonverbale lærevansker. I A.-G. Urnes & G. Eckhoff (Red.), *Nonverbale lærevansker* (s. 71-79). Oslo: Universitetsforlaget.
- Urnes, A.-G. (2009b). Ulike veier inn til svikt i sosial kompetanse - de usynlige veiene. I A.-G. Urnes & G. Eckhoff (Red.), *Nonverbale lærevansker* (s. 23-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet
- Wahlström, G. O. & Moen, S. (1996). *Konflikthåndtering : metodebok for pedagoger*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Webster-Stratton, C. & Sjøbu, A. (2018). *Utrolige lærere : hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage*. Oslo: Gyldendal.
- Zelazo, P. D. & Müller, U. (2010). *Executive Function in Typical and Atypical Development*.

Intervjuguide

Først: «Small talk» - lage en god relasjon, lage et trygt og godt miljø for å kunne si «hva som helst».

Introduksjon: Masteroppgavens overordnede tema – mitt prosjekt som delprosjekt.

Problemstilling: «Kunsten å lære»: Kan trening av eksekutive funksjoner ved hjelp av kunstaktiviteter øke elevenes sosiale kompetanse?

Husk! Alle kildene anonymiseres.

Er noe uklart? Spørsmål før vi starter?

Temaer for gruppeintervju:

- Fri fortelling om lærernes generelle opplevelse av prosjektet.
- Var målsettingen for prosjektet klar?
 - Hva er deres tolkning av målsettingen?
- I hvor stor grad har lærerne forholdt seg til opplegget?
 - Egne tilpasninger? Hvilke?
 - Gjennomført fredagsøktene?
- Utfordringer? Hvilke?
- Faglig fungering blant elevene
- Sosial fungering blant elevene
 - Dynamikken i klasserommet
- Refleksjoner rundt lærerrollen
- Ser lærerne endringer som kan generaliseres ut til skolehverdagen ellers?
- Hvordan opplever lærerne at de ulike læringsformene fungerer?
- Hva har dere lært som dere tar med dere videre?
 - Konsekvenser for lærerne

VEDLEGG 1

Tema:

Eksekutive funksjoner

Hovedspørsmål:

Ser lærerne sammenhengen mellom eksekutive funksjoner og elevenes fungering?

Ser lærerne sammenhengen mellom eksekutive funksjoner og de ulike læringsformene de har sett gjennom prosjektet?

- Dans
- Litteratur
- Drama
- Musikk
- Visuell
- Digital

Tema:

Sosial kompetanse

Hovedspørsmål:

Hvilke opplevelser har lærerne om elevenes utvikling av sosial kompetanse under og etter prosjektet?

- Dynamikken i klasserommet
- Samarbeid

Avslutte med «Har jeg forstått deg riktig?»

Oppsummere

Sluttkommentar, noe å legge til?

Takke til slutt!

Individuelle intervjuer:

Utdype og videre belyse temaene som kom frem i fokusgruppeintervjuet.

Art of Learning - an art based intervention aimed at improving children's executive functions

Per Normann Andersen Ph.D^{1*}, Marita Eggen Klausen MA¹ and Erik Winther Skogli Ph.D²

¹ Faculty of Social and Health Sciences, Inland Norway University of Applied Sciences, Lillehammer, Norway

² Division Mental Health Care, Child and Adolescent Psychiatric Clinic, Innlandet Hospital Trust, Lillehammer, Norway

*Correspondence:

Dr. Per Normann Andersen

per.normann.andersen@inn.no

Keywords: Art of Learning, behavioral self-regulation, BRIEF, executive function, executive function training, metacognition

Abstract

Executive functions (EF) can be conceptualized as a mean of behavioral self-regulation, and difficulties with EF may adversely affect school success, social function, cognitive and psychological development. Research about EF and how they are affected by various educational and psychosocial factors is sparse. EF are of great importance to understand how children can handle the challenges that they meet at various stages of development. There has been an increased focus on programs aimed at improving EF, either as a primary outcome, or as a supplemental result of a specific activity.

In this randomized controlled study, 66 children (31 girls, mean age 7:1 yrs) were given an arts and culture rich intervention (Art of Learning) aimed at improving EF. EF were assessed with the Behavior Rating Inventory of Executive Functioning – teacher version (BRIEF-teacher form) before, immediately after, and six months after intervention. Outcome in the intervention group was compared to children from two schools serving as controls ($n=37$, 18 girls, mean age 7:3 yrs.). In addition, teachers from intervention schools were also interviewed both individually and in focus groups. The results reveal that both groups improved their EF, as measured with BRIEF, over time on the global executive composite score (GEC), the metacognition index (MI) and on behavioral regulation index (BRI). However, the intervention group displayed a significantly greater improvement than the control group on GEC and BRI. The teacher interviews reveal positive effects for the children when it comes to several aspects: collaboration, conflict management, inclusion, vocabulary and confidence. These factors are regarded as important for EF development and academic outcome. The results support the notion of best training transfer effects for tasks addressing global executive functioning and behavioral regulation skills (BRI).

1

2 **INTRODUCTION**

3 Executive functions (EF) can be conceptualized as a mean of behavioral self-regulation,
4 crucial for children's social function, cognitive and psychological development (Alloway
5 2009). EF seem to be situated in neural networks including prefrontal cortex, striatum and the
6 basal ganglia (Middleton and Strick 2001), showing considerable development throughout
7 childhood, reaching adult-like levels in middle adolescence (Best and Miller 2010). Thus,
8 difficulties with EF have shown to adversely affect school success, social function, cognitive
9 and psychological development (Diamond 2013, Zelazo, Blair et al. 2016, Pellicano, Kenny et
10 al. 2017, Morgan, Farkas et al. 2018). There are no generally agreed definition of EF. One
11 reason for this might be different research approaches to the construct, either through studies
12 of functional outcome of frontal lobes lesions/damage, or examining different cognitive
13 functions thought to regulate goal-directed behaviors and studies investigating development
14 of cognitive control strategies and self-regulation (Cirino, Ahmed et al. 2018). However, a
15 definition commonly used is provided by Miyake and Friedman (2012) and refer to EF as "*a*
16 *set of general-purpose control processes that regulate one's thoughts and behaviors*".
17 Another common conceptualization refer to EF as "*the attention-regulation skills that make it*
18 *possible to sustain attention, keep goals and information in mind, refrain from responding*
19 *immediately, resist distraction, tolerate frustration, consider the consequences of different*
20 *behaviors, reflect on past experiences, and plan for the future*" (Zelazo, Blair et al. 2016).

21 There is some ambiguity as to whether EF can be judged as a unitary construct or as a
22 set of independent components. Miyake, Friedman et al. (2000) has gained a lot of support in
23 their effort to bridge the different constructs into a unity/diversity hypothesis of EF. In this
24 view EFs are both related and separate cognitive functions. The unity/diversity hypothesis of
25 EF finds evidence for both distinct and common loadings of inhibition, working memory, and
26 cognitive flexibility in EF (Miyake, Friedman et al. 2000, Best and Miller 2010, Diamond
27 2013). These functions are regarded as foundations for other higher-order cognitive skills,
28 such as reasoning, problem solving and planning (Diamond 2013). An overview of EF and its
29 related terms are presented in Figure 1.

30

31 Insert figure 1 here

32

33 Inhibition comprises cognitive functions such as self-control, selective/focused
34 attention and cognitive inhibition. Inhibitory control improves rapidly in early childhood,
35 followed by a less dramatic change through adolescence (Best and Miller 2010). Poor
36 inhibitory control is associated with reduced quality of life, and relatively small improvements
37 may have huge gains (Moffitt, Arseneault et al. 2011).

38 The most commonly used definition of working memory defines the construct as the
39 active maintenance and manipulation of information within a limited time span (Baddeley
40 2003). Working memory have been shown to be crucial for children's learning capacity, and
41 academic achievement in school (Alloway, Gathercole et al. 2005, Alloway 2009). As the
42 development of working memory is closely related to the maturation of inhibitory control, the
43 developmental trajectory of working memory is often difficult to disentangle from inhibition
44 (Best and Miller 2010). That said, converging evidence indicate a more protracted period of

1 development for WM, showing improvement at least through adolescence (Best and Miller
2 2010)

3 Cognitive flexibility refers to the ability to adapt to changing situations requiring
4 different thoughts and behaviors (Hill 2004). The failure in generating novel solutions and to
5 use appropriate levels of representations in mental processing may hinder creative responses
6 in situations with open-end outcomes (Ridley 1994). Cognitive flexibility is important for the
7 behavior required in daily social activities (Memari, Ziaee et al. 2013). Cognitive flexibility
8 presupposes inhibitory control and working memory showing a protracted period of
9 development through adolescence (Best and Miller 2010).

10 The notion of EFs as interrelated, but at same time distinct components is also
11 supported in a recent study by Cirino, Ahmed et al. (2018). When assessing EF in 846
12 children from 8 to 12 years they found a common factor and five separate factors. Two
13 components were working memory related; span/manipulation with planning and updating.
14 The other three were generative fluency, self-regulated learning (SRL) and metacognition
15 (MCOG). The EF trident of working memory, inhibition and cognitive flexibility from the
16 unity/diversity model of EF by Miyake, Friedman et al. (2000) was not supported, which is
17 also the case in other studies evaluating model fit in children (Huizinga, Dolan et al. 2006,
18 Espy, Sheffield et al. 2011, but see, Miyake and Friedman 2012, Lee, Bull et al. 2013). The
19 two working memory components found by Cirino, Ahmed et al. (2018) fits well into the
20 constructs of working memory given above. SRL can be described within the concept of EF
21 given by Zelazo, Blair et al. (2016) comprising planning, reasoning and problem-solving
22 abilities. MCOG refers to the ability to monitor, manipulate and regulate other cognitive
23 processes (Cirino, Ahmed et al. 2018). The ability to monitor and regulate cognitive processes
24 has been a central feature of the EF models given by Barkley (1997). EF can also be
25 conceptualized as means of behavioral self-regulation and inhibition in particular has been
26 associated with childhood aggression (Barkley 1997, Poland, Monks et al. 2016). A
27 Metacognition Index (MI) is incorporated as a main scale in the Behavior Rating Inventory of
28 Executive Functioning (BRIEF), contrasting the behavioral regulating abilities in the
29 Behavioral Regulation Index (Gioia, Guy et al. 2000). Behavior regulation have in previous
30 studies been associated with social function (Kenworthy, Black et al. 2009), while
31 metacognitive skills may be of greater importance for school performance (Carretti, Caldarella
32 et al. 2014). Although describing the concept of EF with different operationalization's, the
33 above-mentioned descriptions seem to entail some of the same cognitive mechanisms. The
34 overarching notion of EF as a cognitive process regulating thoughts, behavior and emotions
35 important for everyday functioning seems to be unanimous. And as early EF functioning
36 predicts later EF functioning (Moffitt, Arseneault et al. 2011), interventions aimed at
37 improving EF are important.

38 Several approaches, both direct and indirect interventions aim to increase EF in
39 children. These approaches span from games, digital games, art programs, social pretend play,
40 mindfulness, physical exercise, martial arts to parent training and specific educational
41 practices (Diamond 2012, Hsu, Novick et al. 2014, Zelazo, Blair et al. 2016). Evidence for
42 effects are mixed and are usually measured with neuropsychological measures with relatively
43 low correlation to everyday EF as it unfolds in the classroom (Toplak, West et al. 2013).
44 Several pedagogical practices has shown evidence for improving EF in children, however the
45 evidence for these are also mixed (for review see Jacob and Parkinson 2015, Zelazo, Blair et
46 al. 2016). The best evaluated of these programs, "Tools of the Mind", "Head Start REDI" and
47 the "Chicago School Readiness Program (CRSP)" are designed for kindergarten. Malleability
48 of EF is thought to be best in pre-school years (Diamond 2014). The "Promoting Alternative
49 Thinking Skills" programme (PATHS; Greenberg, Kusche et al. 1995) is to our knowing the

1 only program designed for elementary school. PATHS is designed to promote emotional and
2 social functioning, and to reduce behavior problems. This focus is thought to improve EF as
3 well (Riggs, Jahromi et al. 2006).

4 Art of Learning (AoL) is a programme that combines teacher professional
5 development with a children's learning programme over a period of 12 weeks (2018). AoL
6 aims to improve teachers understanding of creative skills and EF. Furthermore, to help
7 teachers gain more confidence in using arts-based approaches and learning to improve
8 attainment across the curriculum. AoL seeks to improve children's understanding of their own
9 creativity and help them develop their EF. The activities in the programme focus on each of
10 the following art forms: music, theatre/drama, dance, literature/poetry, visual arts and
11 photography/digital art. The AoL programme hypothesizes that an arts rich, creative learning
12 programme, delivered intensively in schools over several weeks can have a positive impact on
13 the development of EF and attainment in children (2018). AoL is largely based upon the
14 review of the existent literature by Diamond (2014), giving evidence that EF interventions
15 using arts and physical activities are most promising. AoL has not yet been evaluated.

16 EFs are usually assessed through laboratory based neuropsychological testing,
17 measuring optimal performance at a given time. Hence, laboratory based testing may not
18 adequately represent how children are able to utilize their EFs in the complexity of more
19 naturalistic settings, and questions have been raised about the ecological validity and
20 generalizability of neuropsychological test results (McCue and Pramuka 1998). The BRIEF,
21 which is used in this study tries to accommodate this critique aiming to measure EF abilities
22 needed for everyday adaptive behavior and functioning (Gioia, Guy et al. 2000). This together
23 with interviews with participating teachers trying to capture both near and far transfer effects
24 of the intervention.

25 The first aim of the current study was to examine whether an arts rich intervention
26 constructed to improve children's EF would yield any effect on a measure on everyday
27 executive function as reported by children's teachers, and as reported in interviews. Based on
28 current knowledge we hypothesized that the intervention group would have a greater
29 improvement overall in everyday EF than the children in the control group. Our second aim
30 was to delineate whether this intervention programme, delivered intensively in schools, will
31 have a differential impact on behavioral self-regulation and metacognition. According to
32 findings reported by Carretti and colleagues (2014) we hypothesized that the group receiving
33 intervention will show a greater improvement in metacognition than the control group. We
34 did not expect to find greater improvement in behavioral self-regulation in the group receiving
35 intervention compared to the control group.

36

37 **METHODS**

38 **Participants**

39 A total of 103 children (49 girls) between 6.1-9.3 years were recruited from five different
40 schools in the rural area of Gudbrandsdalen in Norway. Children from three schools received
41 the 12-week long Art of Learning (AoL) intervention and children from the last two schools
42 served as a control group. All schools had volunteered to participate in the study. The schools
43 were randomly selected to either intervention or control conditions. At baseline (T1), EF for
44 all children were assessed by their teachers with the Behavior Rating Inventory of Executive
45 Function – teacher form (BRIEF; Gioia, Guy et al. 2000). The same teachers assessing
46 children's EF at T1 also reassessed them post-intervention (T2) and after six months (T3).

1 Demographic characteristics are presented in Table 1.

2 [INSERT TABLE 1 ABOUT HERE]

3 Focus group interviews with teachers were conducted at the intervention schools, as
4 well as individual interviews with one teacher at each of these schools. Strategic committees
5 were made by discussing with the principals of two of the schools, which teacher had been
6 active in the project all the way, and who had qualifications to be able to provide good
7 information in the interview. At the third school, only one of the teachers had time to join the
8 interview. Therefore, an accessibility selection was made there. That is to say - the sample
9 was strategically based on the fact that the participant represented properties that were
10 relevant to the problem, and the method for selecting this teacher was based on the teacher
11 being available. All the teachers met up at the agreed time to a 1.5 hours per group interview
12 and one hour per individual interview.

13 14 **Art of Learning**

15 Art of Learning (AoL) is an arts rich, creative learning programme, delivered intensively in
16 schools and aims to have an impact on the development of creative skills, executive functions
17 and attainment in children (2018). AoL is a practice-based program where artists work in
18 partnership with teachers to support planning and implementation of lessons. The programme
19 has a duration of 12 weeks and comprises pre-designed creative learning practices from
20 different artforms (music, theatre/drama, dance, literature/poetry, visual arts,
21 photography/digital) delivered one hour (60 min) a day three days a week. Each activity is
22 specially designed to address either one or more of the EF's; inhibition, working memory or
23 mental flexibility. The artist and the teacher themselves, designs and deliver a one-hour
24 activity (60 min) each week based on the experiences they gain from the programme. The
25 artists' work in one class over a period of six weeks and then another artist follows the class
26 for the remaining six weeks.

27 All participating teachers and artists received a two-day course introducing them to the
28 aims and explaining the different elements of the programme. They were also given a
29 comprehensive lecture of EF's and its relation to learning.

30 31 **Measures**

32 The BRIEF rating scale (5-18 years) assesses everyday executive functioning and provides
33 information about cognitive, emotional, and behavioral regulatory processes (Gioia, Isquith et
34 al. 2000). BRIEF-teacher form is completed by the child's teacher and contains 86 items
35 measuring different empirically derived aspects of EF behaviors. These are Inhibit, Shift,
36 Emotional Control, Working Memory, Initiate, Plan/ Organize, Organization of Materials, and
37 Monitor. These eight clinical scales form two broad classifications of executive
38 functioning—Behavioral Regulation (BRI), and Metacognition (MI), as well as an overall
39 Global Executive Composite (GEC) score (Gioia, Guy et al. 2000). The current study used the
40 Norwegian version of the teacher form. The teacher form has shown high internal consistency
41 with a Cronbach's α ranging from .80 to .98, and with test-retest reliability correlations for
42 BRI =.92, for MI =.91 and for GEC =.91. Further, correlational analysis provide evidence for
43 convergent and divergent validity through comparisons with other established scales for
44 behavior (Gioia, Guy et al. 2000). Studies have reported discrepancies comparing European
45 children with the American norm sample in favor of European children scoring better than
46 American norms (Fallmyr and Egeland 2011, Huizinga and Smidts 2011, Hovik, Egeland et

1 al. 2014). Of interest in the current study are the broad measures BRI, MI and the overall
 2 GEC. Raw scores are used in the analyses. Lower raw scores on the BRIEF indicates better
 3 EF.

4 Information from BRIEF-teacher form was supplemented with a partially structured
 5 interview, in which the questions and topics are pre-arranged, but with the opportunity and
 6 openness for the informants' experiences as well as room for follow-up questions along the
 7 way.

8

9 **Analysis**

10 SPSS version 24 was used for statistical analysis. Significant results are reported at the $p \leq .05$
 11 level. Demographic characteristics are investigated using chi-square test for independence
 12 (sex) and independent samples t-test (age). Mixed between-within subjects' ANOVA (mixed
 13 ANOVA) were used to investigate possible interaction effects in EF development across
 14 groups (intervention vs. controls, girls vs. boys). Significant interaction effects were followed
 15 up with repeated-measures ANOVA for each group. Indications of violations of the
 16 assumption of sphericity will be reported together with Greenhouse-Geisser corrected tests of
 17 within-subjects' effects.

18 All the interviews were recorded using a telephone recorder before being transferred to
 19 a computer with anonymous titles. After all the interviews were completed, they were
 20 structured for analysis by transcription. All participants became anonymous in the enrolment.
 21 In total, all transcription constituted 130 pages written as a dialogue. This is a considerable
 22 amount of data that provides a good basis for interpretations. The computer program QDA
 23 Miner Lite was used for coding and categorization. In this process, several meaningful
 24 categories were extracted, and a selection of these were included in this report. The categories
 25 are related to statements made by the informants about the phenomena they had experienced
 26 along the way and after the intervention. The material was read and reviewed several times.

27 This study was carried out in accordance with the recommendations of the Norwegian
 28 Centre for Research Data with written informed consent from parents of all subjects. All
 29 parents gave written informed consent in accordance with the Declaration of Helsinki. The
 30 protocol was approved by the Norwegian Centre for Research Data.

31

32 **RESULTS**

33 **Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF)**

34 The results from the BRIEF for the intervention group and control group are presented in
 35 Table 2. The mixed ANOVA for GEC revealed a significant interaction effect of group x time
 36 ($F(2,202) = 4.4, p = .014, \eta_p^2 = .042$) in favor of the intervention group (see fig.2). A repeated
 37 measure ANOVA for each group revealed that both had improved scores on GEC over time,
 38 intervention group: $F(2,130) = 19.2, p < .001, \eta_p^2 = .228$. For the control group Mauchly's test
 39 indicated a violation of the assumption of sphericity, $\chi^2(2) = 16.3, p < .001$, results from
 40 Greenhouse-Geisser ($\epsilon = .73$) corrected tests: $F(1.49, 52.5) = 4.05, p = .035, \eta_p^2 = .101$. There
 41 was no significant interaction effect of group x time on the mixed ANOVA for MI (see fig.3).
 42 A significant effect of time was found for MI ($F(2,202) = 11.9, p < .001, \eta_p^2 = .105$). The
 43 mixed ANOVA for BRI showed a significant interaction effect of group x time, $F(2,202) =$
 44 $5.3, p = .006, \eta_p^2 = .050$ (see fig.4). A repeated measures ANOVA shows a significant effect of

1 time for BRI in the intervention group $F(2,130) = 20.3, p < .001, \eta_p^2 = .237$, but not for the
 2 control group $F(2,72) = 1.85, p = .164, \eta_p^2 = .049$.

3 [INSERT TABLE 2 ABOUT HERE]

4 There was no significant interaction effect of time x group x sex on GEC, $F(2,198) =$
 5 $0.28, p = .755, \eta_p^2 = .003$. There was also no significant interaction effect of time x sex on
 6 GEC, $F(2,198) = 0.31, p = .731, \eta_p^2 = .003$. Neither was there a significant interaction effect
 7 of time x group x sex on MI, $F(2,198) = 0.01, p = .988, \eta_p^2 = .000$. There was no significant
 8 interaction effect of time x sex on MI, $F(2,198) = 0.33, p = .719, \eta_p^2 = .003$. The mixed
 9 ANOVA for BRI revealed no significant interaction effect of time x group x sex, $F(2,198) =$
 10 $1.54, p = .216, \eta_p^2 = .015$. There was also no significant interaction effect of time x sex on
 11 BRI, $F(2,198) = 0.24, p = .787, \eta_p^2 = .002$.

12

13 Insert figure 2,3 and 4 here

14

15

16 **Semi-structural interviews with teachers**

17 *Collaboration*

18 The teachers from all three schools described that the project gave the children new tools to
 19 succeed in cooperation with others. The students had to discuss solutions, give and take,
 20 individualists had to open to others' views and ideas. The teachers believed that intervening
 21 with classroom dynamics provided a better school environment.

22 *Conflict management*

23 The teachers all report that the children's abilities to resolve conflicts improved because of the
 24 intervention. At one school, the teachers report that both children and teachers have a new
 25 approach in conflicts, as the children have learned new concepts and tools to resolve conflicts,
 26 and the teachers have become better at challenging the children to reflect upon difficult
 27 situations. In another school, the teachers report improved generosity in the group, the
 28 children accept each other in a new way, and no one is laughing at each other.

29 *Inclusion*

30 In the interviews, the teachers emphasize the effect the project has had for inclusion. Some
 31 describes how the children, through collaborating with several, not just the best friends, create
 32 a better school environment. They see that children who were previously left out are included
 33 - that everyone is included in a different way than before. The established groups were
 34 dissolved, and the children expanded their circle of friends.

35 *Vocabulary*

36 The teachers all report that the children have expanded their vocabulary. They describe,
 37 respectively, how the children have acquired a richer language, learned new concepts and
 38 have become more reflective. One teacher describes how the children gained a larger
 39 conceptual apparatus and thus were able to verbalize how they experienced the sessions. That
 40 children who initially just didn't want to be involved at the end were able to verbalize their
 41 own internal conflicts and how they could solve it. Furthermore, teachers describe how
 42 children's ability to take conversational turns also had improved.

1 *Confidence*

2 All schools describe that the children have become more confident in expressing their own
3 opinions, and in taking responsibility for group achievements. Teachers from all schools
4 believe the intervention has given the children mastery and a sense of increased self-
5 confidence.

6

7 **DISCUSSION**

8 The results reveal that both groups improve their EF, as measured with BRIEF, over time on
9 the global executive composite score (GEC) , the metacognition index (MI) and on behavioral
10 regulation index (BRI). However, the group receiving the intervention had a significantly
11 greater improvement than the control group on GEC and BRI. The teacher interviews reveal
12 several effects of the project. They report positive effects for the children when it comes to
13 several things: collaboration, conflict management, inclusion, vocabulary and confidence. The
14 results revealed no gender differences regarding development of EF throughout the study
15 period.

16

17 **Global executive composite**

18 The first aim of the current study was to examine whether an arts rich intervention constructed
19 to improve children's EF would yield any effect on a measure on everyday executive
20 function, as reported by children's teachers. Based on current knowledge we hypothesized
21 that the intervention group would have a greater improvement overall in everyday EF than the
22 children in the control group. As expected, the intervention group displayed greater
23 improvement overall with more than twice as large effect sizes, on a measure on everyday
24 executive function (GEC) as reported by children's teachers, compared to the control group.
25 These results indicating a global effect of AoL, corresponds with previous research showing a
26 greater transfer effect of school curricula aiming to enhance EF. These findings are also
27 corroborated by the reports from the teachers involved in the intervention and their reflections
28 upon the effects it had on the participants when it comes to social competence, verbal abilities
29 and self-assurance. One potential explanation for this wider transfer effect of school curricula
30 programs such as AoL, may be the emphasis on dynamic EF training in all activities, across
31 different situations that may stay in contrast to more specialized EF programs showing less
32 generalized effect (Diamond et al., 2007; Lillard & Else-Quest, 2006; Riggs et al). As can be
33 seen from figure 2 the developmental trajectory of the intervention group and the control
34 group divert from each other from the timepoint that the intervention was discontinued and
35 until follow-up after six months. There is a possibility that the teachers involved in the
36 intervention gradually altered their pedagogical practices to be more in accordance with AoL,
37 so the prolonged effect may be directly related to the intervention. Such learning gains for
38 teachers has also been reported from previous evaluations of other creative, arts and culture
39 rich school curricula (Thomson 2015).

40

41 **Behavioral self-regulation**

42 Our second aim was to delineate whether this intervention programme, delivered intensively
43 in schools, will have a differential impact on behavioral self-regulation and metacognition.
44 According to findings reported by Carretti and colleagues (2014) we hypothesized that the

1 group receiving intervention will show a significantly greater improvement in metacognition
2 than the control group. We did not expect to find significantly greater improvement in
3 behavioral self-regulation in the group receiving intervention compared to the control group.
4 Contrary to our expectations, we did not find support for greater improvement in
5 metacognition for the intervention group, compared to the control group. Surprisingly, the
6 intervention group displayed a greater improvement in behavioral regulation with four times
7 as large effect sizes compared to the control group. Thus, findings from the current study did
8 not corroborate our hypotheses that an arts rich intervention, constructed to improve
9 children's EF would yield a particular effect on EF sub-functions shown to be crucial for
10 school performance (Carretti, Caldarella et al. 2014). Where the MI reflect the child's ability
11 to get engaged in planful and organized problem-solving, as well as, updating and shifting of
12 information needed, the BRI to a higher extent comprises subscales reflecting the child's
13 ability to initiate, inhibit and modulate behavior, emotions and activities (Gioia et al., 2000).
14 Furthermore, as previous research has reported behavior regulation to be closely linked to
15 social function (Kenworthy et al., 2009), and metacognitive competences of more importance
16 for school performance (Carretti et al., 2014), our findings from both BRIEF and teacher
17 interviews may indicate that the main advantage of such intervention programs will be related
18 to children's social function, rather than on academic outcome. However, improved social
19 function may boost academic outcome, in the long run, as improved social competencies
20 enhance cooperation needed for solving many of the tasks given in school settings. Egeland
21 and Fallmyr (2010) have speculated that the BRIEF's emotional regulation scale (a subscale
22 of BRI) reflects the emotional and motivational aspects in EF (i.e. hot EF), in contrast to the
23 less emotional items constituting the remaining scales, in the BRIEF. In line with the
24 interpretation by Egeland and Fallmyr (2010), improved BRI may reflect the necessities
25 identified by Diamond (2014), that effective EF training programs also help children to
26 reduce stress, increase joy, make children feel they belong and improve physical fitness, i.e. in
27 sum programs that not only will improve EF and physical health, but also the children's
28 mental health (Diamond 2014). This assumption coincides with the conclusions from a critical
29 review of a similar creative arts/culture based curricula interventions, highlighting the
30 benefits for well-being, citizenship, work-related skills and habits (Thomson 2015). Thus,
31 improved BRI in the intervention group may not only reflect less problems with behavioral
32 regulation, but also, according to Egeland and Fallmyr (2010) improved emotional regulation
33 skills, and better mental health.

34

35 **Metacognition**

36 One potential interpretation of our results showing no greater improvement on MI in the
37 intervention group, compared to the control group may be that potential improvements related
38 to academic problem-solving activities (MI) may be more easily overlooked by teachers than
39 the more overt behavior regulation competencies incorporated in the BRI. Previous research
40 with clinical samples has shown that parents and teachers often report more behavioral
41 symptoms, while children often report more symptoms about themselves than parents and
42 teachers do regarding anxiety and depression (Faraone, Biederman et al. 1995, Grills and
43 Ollendick 2002, Scitutto, Nolfi et al. 2004, Rothen, Vandeleur et al. 2009, Skogli, Teicher et
44 al. 2013). Consequently, teacher ratings may be informative regarding behavioral regulation,
45 but less sensitive regarding metacognitive competencies in children at school.

46 **CONCLUSION**

1 In conclusion, the Art of Learning programme shows promising effects on EF improvement in
2 children aged 6 to 9 years as reported both from teacher rating scales and interviews. The
3 executive subfunctions underpinning social competencies rather than academic outcome seem
4 to be most affected by the intervention. It remains to be seen if this in turn will improve
5 academic functioning as well.

6 **Strengths and limitations of the study**

7 Strengths of the current study is a global intervention specifically aimed at improving
8 executive functioning and the use of an everyday EF measure pre, post and six months after
9 intervention. Living in a society with low socio-economic differences and very high
10 attendance to public schools, the study comprises a relatively representative group of pupils.
11 The randomized controlled trial design and the implementation of both qualitative and
12 quantitative data is also regarded as a strength. Using only teacher reports as outcome
13 measure, may cause some difficulties regarding a potential teacher-child disagreement. Due to
14 this potential informant variance, it may be stated that what we actually measure is the
15 teacher's apprehension of the child and not the child's capabilities. Therefore, improved EF
16 may more precisely reflect the teachers altered apprehension of the child. Teachers investment
17 of time and energy to make the intervention work may also reflect how they rate their children
18 after the intervention. However, as the effect was more visible after six months this is less
19 likely. Other difficulties with the study are a relatively low n , and little control over
20 confounding factors.

21 **Contributions to the field**

22 This study highlights the potential positive effect of an arts rich intervention on school
23 children's ability to collaborate, manage conflict, inclusion, vocabulary and confidence. These
24 are important competencies underpinning executive growth and improved academic outcome.
25 Further research should focus on more rigorous assessment of EF, utilizing both measures of
26 everyday EF and neuropsychological measures. Our results may imply that a longer period of
27 this specific learning environment is needed in order to see improvements in EF and that
28 should be reflected in future intervention research.

29 **Conflict of interest**

30 The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or
31 financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

32 **Author contributions**

33 PA collected the quantitative data material, did the statistical analyses and made the first draft
34 of the manuscript, MK did the interviews and the qualitative analyses, ES wrote parts of the
35 manuscript. All authors contributed to the interpretation of both statistical and qualitative
36 analyses, proofread and revised the manuscript and gave approval to publication.

37 **Funding**

38 The intervention was funded by Kulturtanken-Arts for young audiences in Norway and
39 Oppland County Municipality.

40 **Acknowledgments**

41 The authors wish to thank Marie Othilie Hundevadt and Linda Sandholdt for their
42 contributions making this project possible.

VEDLEGG 2

- 1
- 2
- 3

1 **References**

- 2 (2018). "Creativity, Culture & Education: Art Of Learning ", from
3 <https://www.creativitycultureeducation.org/programme/art-of-learning/>.
- 4 Alloway, T. P. (2009). "Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in
5 children with learning difficulties." *European Journal of Psychological Assessment* **25**(2): 92-
6 98.
- 7 Alloway, T. P., S. E. Gathercole, A. M. Adams, C. Willis, R. Eaglen and E. Lamont (2005).
8 "Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early
9 learning goals at school entry." *British Journal of Developmental Psychology* **23**(3): 417-426.
- 10 Baddeley, A. (2003). "Working memory: Looking back and looking forward." *Nature*
11 *Reviews Neuroscience* **4**(10): 829-839.
- 12 Barkley, R. A. (1997). "Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions:
13 Constructing a unifying theory of ADHD." *Psychological Bulletin* **121**(1): 65-94.
- 14 Best, J. R. and P. H. Miller (2010). "A developmental perspective on executive function."
15 *Child Development Perspectives* **81**(6): 1641-1660.
- 16 Carretti, B., N. Caldarola, C. Tencati and C. Cornoldi (2014). "Improving reading
17 comprehension in reading and listening settings: the effect of two training programmes
18 focusing on metacognition and working memory." *Br J Educ Psychol* **84**(Pt 2): 194-210.
- 19 Cirino, P., Y. Ahmed, J. Miciak, W. Taylor, E. Gerst and M. Barnes (2018). "A framework
20 for executive function in the late elementary years." *Neuropsychology* **32**(2): 176.
- 21 Diamond, A. (2012). "Activities and Programs That Improve Children's Executive
22 Functions." *Current Directions in Psychological Science* **21**(5): 335-341.
- 23 Diamond, A. (2013). "Executive functions." *Annual Review of Psychology* **64**: 135-168.
- 24 Diamond, A. (2014). *Want to Optimize Executive Functions and Academic Outcomes?
25 Developing cognitive control processes; mechanisms, implications and interventions;* P. D.
26 Zelazo and M. D. Sera. Hoboken, N. J, Wiley.
- 27 Espy, K. A., T. D. Sheffield, S. A. Wiebe, C. A. Clark and M. J. Moehr (2011). "Executive
28 control and dimensions of problem behaviors in preschool children." *J Child Psychol*
29 *Psychiatry* **52**(1): 33-46.
- 30 Fallmyr, O. and J. Egeland (2011). "Psychometric properties of the Norwegian version of
31 BRIEF – for children from 5 to 18 years old." *Journal of the Norwegian Psychological*
32 *Association* **48**: 339-343.
- 33 Faraone, S. V., J. Biederman and S. Milberger (1995). "How reliable are maternal reports of
34 their children's psychopathology? One-year recall of psychiatric diagnoses of ADHD
35 children." *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* **34**(8): 1001-
36 1008.
- 37 Gioia, G. A., S. C. Guy, P. K. Isquith and L. Kenworthy (2000). *Behavior rating inventory of*
38 *executive function*, Psychological Assessment Resources.
- 39 Gioia, G. A., P. K. Isquith, S. C. Guy and L. Kenworthy (2000). "Behavior rating inventory of
40 executive function." *Child neuropsychology : a journal on normal and abnormal development*
41 *in childhood and adolescence* **6**(3): 235-238.
- 42 Greenberg, M. T., C. A. Kusche, E. T. Cook and J. P. Quamma (1995). "Promoting emotional
43 competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum." *Development &*
44 *Psychopathology* **7**(1): 117-136.
- 45 Grills, A. E. and T. H. Ollendick (2002). "Issues in parent-child agreement: The case of
46 structured diagnostic interviews." *Clinical Child and Family Psychology Review* **5**(1): 57-83.
- 47 Hill, E. L. (2004). "Executive dysfunction in autism." *Trends in Cognitive Sciences* **8**(1): 26-
48 32.
- 49 Hovik, K. T., J. Egeland, P. K. Isquith, G. Gioia, E. W. Skogli, P. N. Andersen and M. Øie
50 (2014). "Distinct Patterns of Everyday Executive Function Problems Distinguish Children

- 1 With Tourette Syndrome From Children With ADHD or Autism Spectrum Disorders."
2 Journal of Attention Disorders.
- 3 Hsu, N. S., J. M. Novick and S. M. Jaeggi (2014). "The development and malleability of
4 executive control abilities." **8**(221).
- 5 Huizinga, M., C. V. Dolan and M. W. van der Molen (2006). "Age-related change in
6 executive function: Developmental trends and a latent variable analysis." Neuropsychologia
7 **44**(11): 2017-2036.
- 8 Huizinga, M. and D. P. Smidts (2011). "Age-related changes in executive function: A
9 normative study with the Dutch version of the Behavior Rating Inventory of Executive
10 Function (BRIEF)." Child neuropsychology : a journal on normal and abnormal development
11 in childhood and adolescence **17**(1): 51-66.
- 12 Jacob, R. and J. Parkinson (2015). "The Potential for School-Based Interventions That Target
13 Executive Function to Improve Academic Achievement:A Review." **85**(4): 512-552.
- 14 Kenworthy, L., D. O. Black, B. Harrison, A. della Rosa and G. L. Wallace (2009). "Are
15 executive control functions related to autism symptoms in high-functioning children?" Child
16 Neuropsychol **15**(5): 425-440.
- 17 Lee, K., R. Bull and R. M. Ho (2013). "Developmental changes in executive functioning."
18 Child Dev **84**(6): 1933-1953.
- 19 McCue, M. and M. Pramuka (1998). Functional Assessment. Rehabilitation. G. Goldstein and
20 S. Beers. New York, Plenum: 113-129.
- 21 Memari, A. H., V. Ziaee, M. Shayestehfar, P. Ghanouni, M. A. Mansournia and P. Moshayedi
22 (2013). "Cognitive flexibility impairments in children with autism spectrum disorders: Links
23 to age, gender and child outcomes." Research in developmental disabilities **34**(10): 3218-
24 3225.
- 25 Middleton, F. A. and P. L. Strick (2001). "Cerebellar projections to the prefrontal cortex of
26 the primate." The Journal of Neuroscience **21**(2): 700-712.
- 27 Miyake, A. and N. P. Friedman (2012). "The Nature and Organization of Individual
28 Differences in Executive Functions: Four General Conclusions." Current Directions in
29 Psychological Science **21**(1): 8-14.
- 30 Miyake, A., N. P. Friedman, M. J. Emerson, A. H. Witzki, A. Howerter and T. D. Wager
31 (2000). "The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex
32 "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis." Cognitive psychology **41**(1): 49-100.
- 33 Moffitt, T. E., L. Arseneault, D. Belsky, N. Dickson, R. J. Hancox, H. Harrington, R. Houts,
34 R. Poulton, B. W. Roberts, S. Ross, M. R. Sears, W. M. Thomson and A. Caspi (2011). "A
35 gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety." Proceedings of
36 the National Academy of Sciences **108**(7): 2693-2698.
- 37 Morgan, P. L., G. Farkas, Y. Wang, M. M. Hillemeier, Y. Oh and S. Maczuga (2018).
38 "Executive function deficits in kindergarten predict repeated academic difficulties across
39 elementary school." Early Childhood Research Quarterly.
- 40 Pellicano, E., L. Kenny, J. Brede, E. Klaric, H. Lichwa and R. McMillin (2017). "Executive
41 function predicts school readiness in autistic and typical preschool children." Cognitive
42 Development **43**: 1-13.
- 43 Poland, S. E., C. P. Monks and S. Tsermentseli (2016). "Cool and hot executive function as
44 predictors of aggression in early childhood: Differentiating between the function and form of
45 aggression." Br J Dev Psychol **34**(2): 181-197.
- 46 Ridley, R. (1994). "The psychology of perseverative and stereotyped behaviour." Progress in
47 neurobiology **44**(2): 221-231.
- 48 Riggs, N. R., L. B. Jahromi, R. P. Razza, J. E. Dillworth-Bart and U. Mueller (2006).
49 "Executive function and the promotion of social-emotional competence." Journal of Applied
50 Developmental Psychology **27**(4): 300-309.

1 Rothen, S., C. L. Vandeleur, Y. Lustenberger, N. Jeanpretre, E. Ayer, F. Gamma, O. Halfon,
 2 D. Fornerod, F. Ferrero and M. Preisig (2009). "Parent-child agreement and prevalence
 3 estimates of diagnoses in childhood: direct interview versus family history method."
 4 International Journal of Methods in Psychiatric Research **18**(2): 96-109.
 5 Sciutto, M. J., C. J. Nolfi and C. Bluhm (2004). "Effects of child gender and symptom type on
 6 referrals for ADHD by elementary school teachers." Journal of Emotional and Behavioral
 7 Disorders **12**(4): 247-253.
 8 Skogli, E. W., M. H. Teicher, P. N. Andersen, K. T. Hovik and M. Oie (2013). "ADHD in
 9 girls and boys -- gender differences in co-existing symptoms and executive function
 10 measures." BMC Psychiatry **13**(1): 298.
 11 Thomson, P., Coles, R., Hallewell, M., & Keane, J. (2015) "A critical review of the Creative
 12 Partnerships archive: How was cultural value understood, researched and evidenced?".
 13 Toplak, M. E., R. F. West and K. E. Stanovich (2013). "Practitioner review: do performance-
 14 based measures and ratings of executive function assess the same construct?" Journal of Child
 15 Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines **54**(2): 131-143.
 16 Zelazo, P. D., C. B. Blair and M. T. Willoughby (2016). Executive Function: Implications for
 17 Education. U. S. D. o. Education. Washington, DC, National Center for Education Research,
 18 Institute of Education Sciences,.

19
 20
 21
 22
 23
 24
 25
 26
 27
 28
 29
 30
 31
 32
 33
 34
 35

Table 1

| Variable | Intervention | Control | Group comparisons |
|----------|--------------|---------|-------------------|
|----------|--------------|---------|-------------------|

VEDLEGG 2

| | (n=66) | (n=37) | <i>Chi-sq./ F</i> | <i>p</i> |
|-------------------|-------------|-------------|-------------------|----------|
| Sex (male/female) | 35/31 | 19/18 | 0.27 | NS. |
| Age (months.) | 85.2 (6.1) | 88.5 (9.8) | (1,101) 2.12 | NS. |
| BRIEF – GEC T1 | 92.1 (20.9) | 87.9 (20.5) | (1,101) 0.96 | NS. |

Note. BRIEF – GEC T1: Behavior Rating Inventory of Executive Function – Global Executive Composite time 1

Table 2: Results on BRIEF – teacher form (raw scores) at T1, T2 and T3 : means and standard deviations within the Intervention and Control groups, and results from Mixed Model ANOVA.

| Variable | Intervention ($n=66$) | | | Control ($n=37$) | | | Group | | Time | | Time x Group | | |
|----------|-------------------------|----------------|----------------|--------------------|----------------|----------------|---------|----------|------|-------|--------------|------|------------|
| | T1 | T2 | T3 | T1 | T2 | T3 | F | p | F | p | F | p | η_p^2 |
| GEC | 92.1 (20.9) | 86.0 (18.6) | 81.8 (13.7) | 87.9 (20.5) | 84.1 (19.6) | 84.8 (21.7) | (1,101) | .082 NS. | 15.8 | >.001 | 4.37 | .014 | .042 |
| MI | 55.3 (13.7) | 51.8 (11.1) | 49.7 (10.2) | 52.4 (10.8) | 49.9 (10.7) | 50.2 (10.7) | (1,101) | .504 NS. | 11.9 | >.001 | 2.24 | NS. | .022 |
| BRI | 36.5 (8.31) | 34.2 (8.61) | 32.1 (5.00) | 35.6 (11.8) | 34.1 (10.1) | 34.6 (11.8) | (1,101) | .083 NS. | 12.6 | >.001 | 5.30 | .006 | .050 |

Note. BRIEF; Behavior Rating Inventory of Executive Function: GEC; Global Executive Composite. MI; Metacognition Index. BRI; Behavioral Rating Index

Figure 1: Executive functions and related terms

from Diamond (2013) with permission

Figure 2.

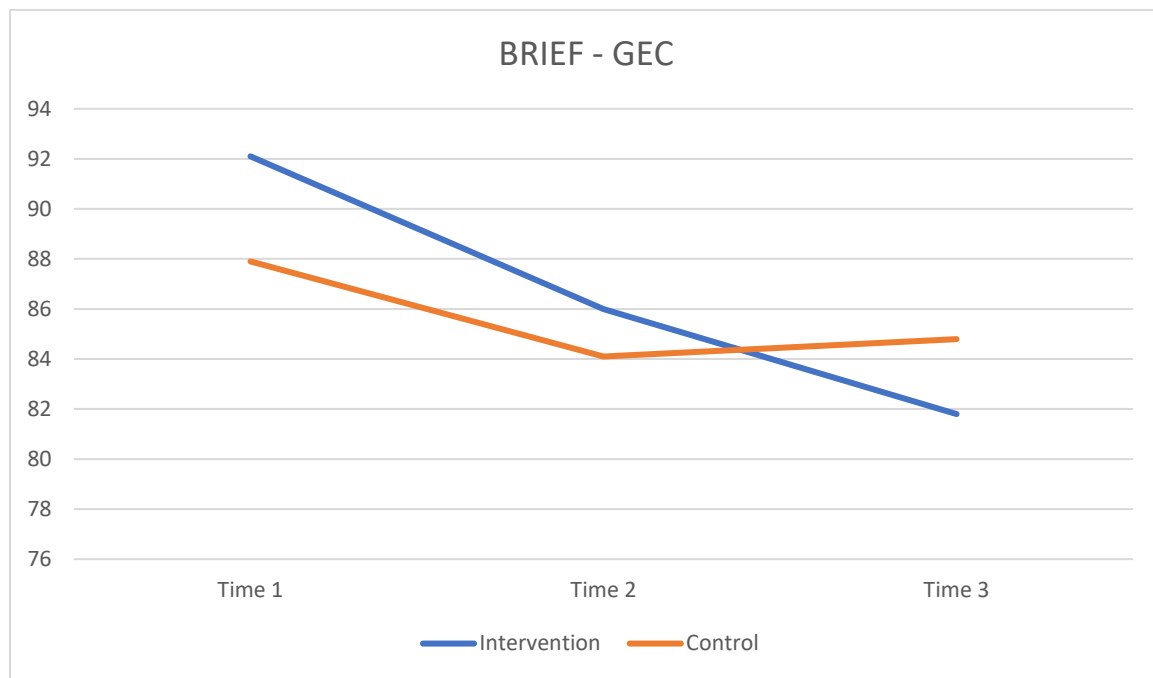


Figure legend. Raw scores, lower scores indicating better results

Figure 3

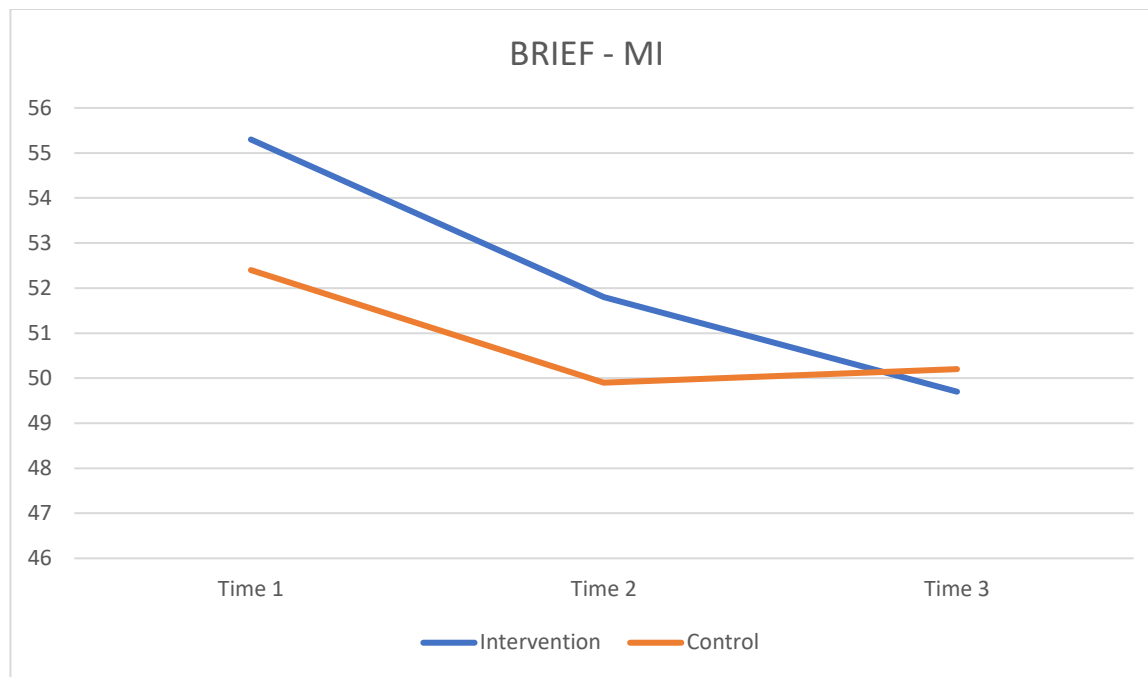


Figure legend. Raw scores, lower scores indicating better results

Figure 4

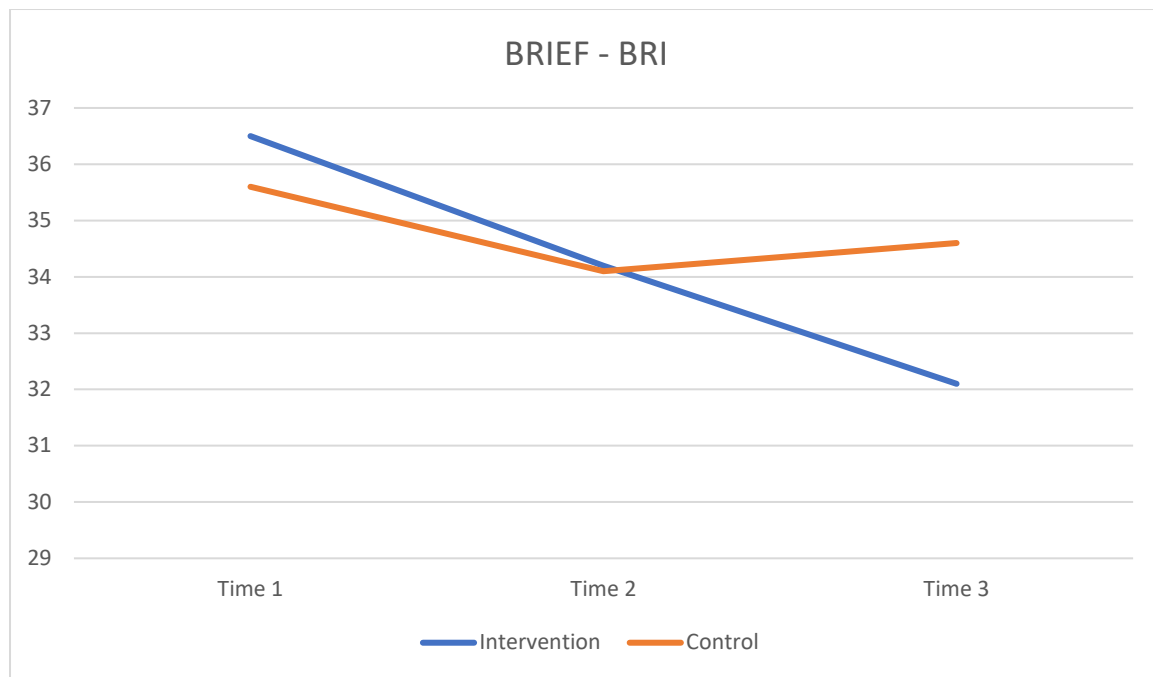


Figure legend. Raw scores, lower scores indicating better results