

Masteroppgave

Sosialt entreprenørskap og måling av sosial verdi.

Bedriftsevaluering av Gladiator AS og innovasjonen Aball1 – blir det skapt sosial verdi under bruken av Aball1 og hvilken form har den sosiale verdien?

av

Jana Fredriksen

Kandidatnummer 250

Dato: 28.10.2011

Master i innovasjon og næringsutvikling

Avdeling for økonomi, administrasjon og ledelse

Høgskolen i Lillehammer



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

SOSIALT ENTREPRENØRSKAP OG MÅLING AV SOSIAL VERDI

Bedriftsevaluering av Gladiator AS og innovasjonen Aball1 – blir det skapt sosial verdi under bruken av Aball1 og hvilken form har den sosiale verdien?



Jana Fredriksen

Høsten 2011

1.0 FORORD

Denne oppgaven er en masteroppgave og en del av studiet innovasjon og næringsutvikling ved Høgskolen i Lillehammer. Oppgaven tar utgangspunkt i temaet ”*Sosialt entreprenørskap*” og er skrevet i tidsperioden januar 2011 – oktober 2011. Jeg bestemte problemstillingen min veldig tidlig og hadde dermed god tid på å utvikle oppgaven. Interesse for sosialt entreprenørskap fikk jeg under mine studier på Gründerskolen ved Universitetet i Oslo våren 2010, og utenlandsoppholdet i Sør-Afrika sommeren som fulgte etter. Studiet omfattet flere ulike emner som handlet om sosialt entreprenørskap, og avslutningsoppgaven gikk ut på å utarbeide en forretningsplan for den norske bedriften Gladiator AS i samarbeid med to andre studenter. Masteroppgaven ble en naturlig fortsettelse på dette arbeidet.

”*Sosialt entreprenørskap*” er et tema som stadig får større oppmerksomhet både i Norge og i utlandet. Under oppholdet mitt i Sør-Afrika opplevde jeg hvordan sosialt entreprenørskap kan være løsningen på sosiale problemer som lokalbefolkningen i slumområdene sliter med. Dette inspirerte meg til å fortsette å jobbe med og forske på sosialt entreprenørskap hjemme i Norge. Måling av sosial verdi er en komplisert og tidkrevende prosess, som i de aller fleste tilfeller må tilpasses caset eller personene som studeres. Da jeg gikk i gang med oppgaven var jeg fullstendig klar over at begrepet sosial verdi fortsatt var lite kjent i Norge og at det fantes lite relevant forskning på dette området. Mitt håp var derfor å bidra med nye kunnskaper. Jeg mener at jeg har klart å skaffe mye nyttig informasjon og opplysninger fra forskjellige artikler, forskere, lærebøker, og ikke minst fra mine respondenter.

Jeg synes at det har vært utrolig interessant og spennende å jobbe med denne oppgaven, og motivasjonen min har vært veldig høy siden jeg jobbet med et så omfattende tema som er svært viktig for mange mennesker. Jeg er veldig fornøyd med sluttproduktet og håper at også mine lesere finner denne oppgaven interessant og lærerik. Jeg har også et stort håp om at denne oppgaven vil bli tatt i betraktning når det gjelder videreutvikling av bedriften Gladiator AS, deres produkt Aball1 og videre forskning på sosial verdi.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til Glenn Andersen og Tor Sandnes, gründere av Gladiator AS, for all deres hjelp og alt det praktiske rundt gjennomføringen av studien. Jeg vil også takke mine veiledere Lars Monsen og Hans Holmengen for deres konstruktive kommentarer og tilbakemeldinger jeg fikk underveis i skrivingen av oppgaven. En takk sendes også til

Sosialt entreprenørskap og måling av sosial verdi

Terje Slåtten, Åse Johanne Windju og Thomas Andreassen. Jeg setter veldig stor pris på deres støtte, kritikk og forslag til forbedringer! Og sist, men ikke minst – tusen takk til lærere og elever ved Ammerud skole som var med i undersøkelsen. Jeg håper at studiens resultater vil komme dere til nytte!

Lillehammer, oktober 2011

Jana Fredriksen

2.0 SAMMENDRAG

Temaet for denne masteroppgaven er: *Sosialt entreprenørskap og måling av sosial verdi. Bedriftsevaluering av Gladiator AS og innovasjonen Aball1 – blir det skapt sosial verdi under bruken av Aball1 og hvilken form har den sosiale verdien?*

Sosialt entreprenørskap handler om å ta i bruk metoder og verktøy fra forretningsverdenen til å løse sosiale problemer. Hovedmålet til sosiale entreprenører er å skape sosial verdi gjennom sine innovasjoner, samtidig som foretaket genererer profitt. Sosial verdi skaper fordeler og reduserer kostnader for samfunnet. Den går utover private gevinster og generelle fordeler av markedsaktivitet og legger grunnlaget for varige sosiale endringer på sikt. Den sosiale verdien er vanskelig å måle og det finnes mange måter å gjøre det på. Blant dem finner vi verdiøkende vurdering, endringsteori, og impact value chain.

I 2009 har to norske sosiale entreprenører – Glenn Andersen og Tor Sandnes utviklet en innovasjon de kaller for Aball1. Aball1 er et pedagogisk ballspill som brukes i norske grunnskoler, og er utviklet med tanke på å løse sosiale problemer som bla mobbing, inkludering og konsentrasjonsvansker. Ballspillet forutsetter høyt nivå av fysisk aktivitet og skal føre til bedre mestring av både fysiske, praktiske og sosiale utfordringer.

En elevgruppe på 14 stykker fra Ammerud skole i Groruddalen i Oslo ble plukket ut til å delta i Aball1 undersøkelsen. I min studie har jeg valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode og empiribasert teori med et mål om å forstå og tolke elevenes handlinger og interaksjon i Aball1 timene. Temaene samarbeid, sosialisering, læring, fysisk aktivitet og inkludering la grunnlaget for den kvalitative undersøkelsen. Dataene ble samlet inn ved hjelp av strukturerte intervjuer og observasjoner. I dataanalysen ble åpen, aksial og selektiv koding benyttet.

Analysen viste at det blir skapt sosial verdi under bruken av Aball1. Den sosiale verdien som blir skapt er læring, variasjon og nye utfordringer i barnas hverdag, og interesse for nye fag. Aball1 spillet førte ikke til forbedringer i samarbeid, sosialisering og inkludering i denne elevgruppen. Min endringsteori for den sosiale innovasjonen Aball1 er følgende:

Hvis barn og unge tar i bruk Aball1 og får samarbeidstrening gjennom sosiale og fysiske aktiviteter, vil det føre til fysisk og mental læring, gi variasjon og nye utfordringer i skolehverdagen, samt vekke interesse for nye fag.

3.0 INNHOLD

4.0 INNLEDNING	9
5.0 BEGREPSAVKLARINGER OG DEFINISJONER	12
6.0 SOSIALT OG KOMMERSIELT ENTREPRENØRSKAP	14
6.1 Entreprenørskap.....	14
6.2 Sosialt Entreprenørskap	15
7.0 SOSIAL VERDI	19
7.1 Måling av sosial verdi	20
7.1.1 Endringsteori	23
7.1.2 Impact Value Chain.....	24
7.1.3 SROI-analyse	25
8.0 SOSIALT ENTREPRENØRSKAP I NORGE	27
9.0 GLADIATOR AS OG PRODUKTET ABALL1	30
9.1 Bakgrunn for innovasjon	30
9.2 Sosial innovasjon Aball1	31
9.3 Resultater	32
10.0 METODE	35
10.1 Forskningsdesign	35
10.2 Datainnsamling.....	36
10.3 Datainnsamlingsmetode	38
10.4 Etikk	42
10.5 Generalisering av funnene	45
10.6 Validitet og reliabilitet.....	46
11.0 ANALYSE	50
11. 1 Analyse av studie med Aball1 på Ammerud skole	52
12.0 DISKUSJON	77
12.1 Endringsteori	77
12.2 Impact Value Chain.....	79
12.3 Verdiøkende vurdering.....	81
12.4 Generalisering av funnene	83
13.0 RÅD OG ANBEFALINGER	84
15.0 REFERANSELISTE	86

16.0 VEDLEGG	90
Onsdag, 4. mai 2011.....	90
Tirsdag, 10. mai 2011	93
Mandag, 23. mai 2011.....	98
Mandag, 30. mai 2011.....	102
Mandag, 6. juni 2011.....	105

Figurliste

Figur 1: Impact Value Chain.....	24
Figur 2: Indikator-konsept-modellen (Mehmetoglu 2004: 107)	51
Figur 3: Kodingsparadigme ((revidert) Strauss og Corbin 2008; Mehmetoglu 2004)	70
Figur 4: Aksial koding. Kategoriene er satt inn i en kodingsparadigme.....	72
Figur 5: Selektiv koding. Forbindelser til hovedkategorien "Læring"	76

Tabelliste

Tabell 1: Ti måter å måle sosial verdi på (Mulgan 2010).....	22
Tabell 2: Åpen koding, spørsmål nr. 1. Hva synes du om Aball1?/Liker du Aball1? Hvorfor?	55
Tabell 3: Åpen koding, spørsmål nr. 2. Hva var dårligst med spillet? Hvorfor?/Var det noe du ikke likte? Hvorfor?.....	56
Tabell 4: Åpen koding, spørsmål nr. 3. Hvilke øvelser likte du best? Hvorfor?.....	58
Tabell 5: Åpen koding, sammenligning av spørsmål nr. 3 og nr. 4. Hvilke øvelser likte du best? Hvorfor?/Hvilke fag liker du best på skolen?	59
Tabell 6: Åpen koding, spørsmål nr. 5. Lærte du noe nytt i dag?.....	60
Tabell 7: Åpen koding, spørsmål nr. 6. Hvordan var det å samarbeide med andre?	62
Tabell 8: Åpen koding, spørsmål nr. 7. Hvordan var det å samarbeide med gutter/jenter (motsatte kjønn)?.....	63
Tabell 9: Åpen koding, spørsmål nr. 8. Hva synes du om leget ditt? Hva gjorde dere for å løse oppgavene?	64
Tabell 10: Åpen koding, spørsmål nr. 9. Er det noen som har vært slemme mot deg i dag?	66

Sosialt entreprenørskap og måling av sosial verdi

Tabell 11: Åpen koding, spørsmål nr. 11. På hvilken måte var timen i dag forskjellig fra dine vanlige gymtimer?	67
Tabell 12: Sammenslåingen av kategorier i åpen og aksial koding	69

4.0 INNLEDNING

Sosialt entreprenørskap har fått mye internasjonal oppmerksomhet det siste tiåret. Dette skyldes i stor grad en økende frustrasjon over at sosiale problemer ikke løses av de institusjonene og mekanismene som er satt til å skulle løse dem. Mange år med bistand og utviklingsarbeid har ikke klart å løse fattigdomsproblemet. Samfunnet står fortsatt overfor store komplekse utfordringer som miljø, klima, fattigdom, helse og utdanning (Ingstad 2009). Mange mener at sosialt entreprenørskap kan være en mulig løsning på slike problemer.

Sosialt entreprenørskap handler om å starte en bedrift eller en organisasjon med et formål om å løse et sosialt problem innenfor ulike områder som utdanning, miljø, helse, menneskerettigheter og økonomisk utvikling. Sosiale entreprenører bruker metoder og verktøy fra markedsøkonomien til å løse sosiale problemer (Senteret for entreprenørskap, UiO 2009). Sosialt entreprenørskap er drevet av ønsket om sosial endring og skaping av sosial verdi, og tar ofte utspring i unike individers engasjement.

Sosial verdi er resultatet av innsatsen til sosiale entreprenører som ønsker å løse sosiale problemer og behov. Denne innsatsen går som regel utover private gevinster og generelle fordeler av ulike markedsaktiviteter. Sosial verdi skaper fordeler for samfunnet, reduserer kostnader, og legger grunnlag for varig sosial endring på sikt (Phillis et al. 2008). Å måle den sosiale verdien kan være utfordrende. Det finnes hundrevis av konkurrerende verktøy som måler sosial verdi. Stiftelser og NGO'er (Non-Governmental Organisations/ikke-statlige organisasjoner) bruker ett sett verktøy, regjeringer et annet, og akademikere et tredje sett. Mulgan (2010) skiller mellom ti ulike metoder å måle sosial verdi på, som brukes i ulike sektorer.

Sosialt entreprenørskap er både et begrep og et fenomen som i svært liten grad er omtalt i skandinavisk sammenheng (Sandal 2007). I Norge kan nettopp sosialt entreprenørskap være løsningen på problemer som integrering, rusmisbruk, arbeidsledighet, eldreomsorg, og barn og unge som faller utenfor (Ingstad 2009). To sosiale entreprenører, Glenn Andersen og Tor Sandnes, har prøvd å finne svar på flere av disse problemene. Med sin innovasjon Aball1, ønsker de å skape sosial verdi i form av inkludering, økt aktivitet, samarbeid og læring blant elever i norske grunnskoler. I min oppgave tar jeg utgangspunkt i problemer Glenn Andersen og Tor Sandnes ønsker å motvirke, og positive verdier de ønsker å tilføre norske grunnskoler.

Ved å bruke produktet Aball1 i gymtimer i en norsk grunnskole, ønsker jeg å studere hvordan den sosiale verdien skapes, hvilken form den har, og forsøke å måle den.

Med utgangspunkt i dette er problemstillingen min som følgende: *Sosialt entreprenørskap og måling av sosial verdi. Bedriftsevaluering av Gladiator AS og innovasjonen Aball1 – blir det skapt sosial verdi under bruken av Aball1 og hvilken form har den sosiale verdien?*

Målsettingen med min oppgave er å bidra teoretisk og praktisk til emnet sosialt entreprenørskap og forståelsen av sosial verdi. Jeg ønsker å gå inn i et felt som er lite forsket på tidligere, og det finnes ingen klare retningslinjer for hvordan en slik studie skal gjennomføres og den sosiale endringen dokumenteres. Teorien vil derfor ta utgangspunkt i generell teori om sosialt entreprenørskap og ulike artikkelbidrag fra forskere, universiteter og høyskoler.

Jeg har delt oppgaven inn i følgende kapitler:

5.0: BEGREPSAVKLARINGER OG DEFINISJONER. I dette kapitlet defineres ulike begrep som blir benyttet underveis gjennom hele oppgaven. Definisjonene er med på å avgrense min oppgave.

6.0: SOSIALT OG KOMMERSIELT ENTREPRENØRSKAP. I dette kapitlet redegjør jeg for begrepene sosialt og kommersielt entreprenørskap, slik det fremkommer av litteraturen, og ser på forskjeller og likheter mellom dem.

7.0: SOSIAL VERDI. Jeg går nærmere inn på begrepet sosial verdi, og ser på sammenhengen mellom sosial verdi og sosial innovasjon. Deretter forklarer jeg viktigheten med å måle den sosiale verdien, og presenterer ulike måter å gjøre det på.

8.0: SOSIALT ENTREPRENØRSKAP I NORGE. Kapitlet handler om utfordringer, sosialt entreprenørskap kan løse i Norge og behovet for flere sosiale entreprenører.

9.0: GLADIATOR AS OG PRODUKTET ABALL1. Gir en introduksjon til sosialt entreprenørskap Gladiator AS og innovasjonen Aball1, redegjør for hvilke problemer produktet er ment til å løse, og presenterer resultater bedriften har oppnådd per 2011.

10.0: METODE. Kapitlet beskriver metoden jeg har brukt for å besvare problemstillingen min. Jeg har brukt kvalitativ metode med empiribasert teori som forskningsstrategi, og intervju som datainnsamlingsmetode.

11.0: ANALYSE. I dette kapitlet blir studiens resultater presentert ved hjelp av åpen, aksial, og selektiv koding.

12.0: DISKUSJON. Jeg diskuterer funnene som fremkom av analysen, setter dem opp mot teoretiske verktøy som ble beskrevet i teorikapitlene, og presenterer den endelige endringsteorien.

5.0 BEGREPSAVKLARINGER OG DEFINISJONER

Endringsteori. Begrepet endringsteori refererer til ideer som gir uttrykk for hvordan endringer oppstår og hvordan den sosiale verdien kan tilføres, og følger følgende formel: Hvis vi gjør X, da skjer Y (Acs & Sany 2009). For eksempel, hvis vi gir en familie opplæring i levederdigheter og mikrolån, vil vi øke husholdningens mulighet til å generere inntekter. En godt formulert endringsteori gir større sjanse til å utføre endringen man ønsker, og demonstrerer ens erfaringer og suksess (GCVC Social Impact Assessment Guidelines 2010).

Entreprenørskap dreier seg om utvikling av ny forretningsmessig virksomhet, det vil si virksomhet som representerer noe nytt i forhold til det bestående næringslivet. Det dreier seg altså om nyskaping og den faktoren som ligger bak all utvikling – nemlig menneskets evne til å organisere virksomhet som gir et økonomisk utkomme (Spilling 2006: 13). En mer utdypende definisjon på entreprenørskap presenteres senere i oppgaven.

Impact Value Chain beskriver *hvordan* foretakets aktiviteter skal føre til de ønskede sosiale endringene. Impact Value Chain består av fire hovedelementer: *inputs*, *activities*, *outputs* og *outcomes*. *Inputs* er det man selv bidrar med i en organisasjon, både kapital og menneskelige ressurser. *Activities* er organisasjonens primære aktiviteter. *Outputs* refererer til resultater som kan måles, noe som i mange tilfeller kan gjøres ved hjelp av statistikker. *Outcomes* er de ultimale endringer man ønsker å gjennomføre i et samfunn (Boyd 2004; GSVC Social Impact Assessment Guidelines 2011).

Sosial endring er effekter eller konsekvenser som refererer til endringer for enkeltpersoner eller for hele samfunnet som følge av sosiale tiltak (GSVC Social Impact Assessment Guidelines 2010).

Sosialt entreprenørskap er å starte en bedrift eller en organisasjon hvis hovedmål er å løse et sosialt problem innenfor områder som utdanning, miljø, helse, menneskerettigheter og økonomisk utvikling. Sosiale entreprenører bruker metoder og verktøy fra forretningsverdenen til å løse sosiale problemer (Senteret for entreprenørskap ved UiO 2009).

Sosialt entreprenørskap er en prosess som skaper verdi ved å kombinere ressurser på nye måter. Prosessen omfatter tilbud av nye tjenester og produkter, samt opprettelse av nye

organisasjoner. Nye ressurskombinasjoner blir brukt til å skape sosial verdi, stimulere vedvarende sosial endring, og for å møte sosiale behov (Mair & Marti 2004).

Sosial innovasjon refererer til nye ideer som løser eksisterende sosiale, kulturelle, økonomiske og miljømessige utfordringer til fordel for folk og hele samfunnet. En vellykket sosial innovasjon er systemendrende, det vil si at den endrer oppfatninger, atferd og strukturer som tidligere ga opphav til utfordringene. Sosiale innovasjoner kommer som initiativ fra enkeltpersoner, grupper eller organisasjoner, og finner sted i både for-profit, non-profit og offentlig sektor¹.

Sosial verdi er den verdien som går ut over det tradisjonelle entreprenører og virksomheter leverer, den er unik og legger grunnlaget for varige sosiale endringer på sikt (Auerswald 2009). Sosial verdi skaper fordeler for samfunnet og reduserer kostnader. Verdien er et resultat av innsatsen til mennesker som ønsker å løse sosiale problemer og behov, en innsats som går utover private gevinster og generelle fordeler av markedsaktivitet (Phillis et al. 2008).

¹ <http://socialinnovation.ca/about/social-innovation>

6.0 SOSIALT OG KOMMERSIELT ENTREPRENØRSKAP

Oppgaven starter med en gjennomgang av litteratur som definerer sosialt og kommersielt entreprenørskap. Sosialt entreprenørskap er som nevnt tidligere et virkeområde som har fått en stadig større oppmerksomhet det siste tiåret, både i internasjonal forskning og i det praktiske liv. Begrepet sosialt entreprenørskap er kanskje nytt, men ikke selve fenomenet. Sosial omsorg for mennesker ble gjennom tidene tatt hånd om av en rekke formelle og uformelle aktører som f. eks. trossamfunn, ordener, staten, politikere, frivillige organisasjoner, bedrifter, familier, og privatpersoner (Sandal 2007: 13). I dette kapitlet ser jeg nærmere på begrepene kommersielt entreprenørskap og sosialt entreprenørskap, og kommer med flere definisjoner på disse fenomenene.

6.1 Entreprenørskap

Enhver definisjon av begrepet ”sosialt entreprenørskap” må begynne med ordet ”entreprenørskap”. Ordet ”sosialt” er kun en modifisering (Martin & Osberg 2007). Forskere som prøver å definere sosialt entreprenørskap vurderer ofte elementer av entreprenørskap som forstått fra ulike fagfelt: økonomi, sosiologi, psykologi, organisasjonsutvikling osv.

Tidlig på 1800-tallet beskrev Jean-Baptiste Say en entreprenør som en ”som skifter økonomiske ressurser ut av et område med lavere og til et område med høyere produktivitet og større kapasitet”. Han fikk dermed den bokstavelige oversettelsen fra fransk, ”en som påtar seg et betydelig prosjekt eller aktivitet”, til å omfatte begrepet verdiskaping (Martin & Osberg 2007; Dees 1998).

Schumpeter påstod at entreprenøren er drivkraften bak økonomisk fremgang, og uten hvilken ville økonomien forbli statisk (Acs & Sany 2009). Schumpeter så på entreprenøren som en endringsagent i økonomien. Endringsagenten bruker ressurser og muligheter til implementeringen av sin innovasjon som resulterer i økonomisk avkastning. Ved å danne innovasjon om til en økonomisk mulighet, oppfordrer han andre entreprenører til å imitere og utveksle kunnskap om innovasjonen frem til et punkt som heter ”kreativ destruksjon” (Martin & Osberg 2007). I dette ligger at når nye virksomheter etableres i konkurranse med bestående virksomheter, kan det føre til at grunnlaget for de bestående virksomhetene forstyrres og eventuelt ødelegges helt. Ressurser som er bundet i foreldede produksjonsmåter blir dermed frigjort og tas i bruk i ny aktivitet (Spilling 2006: 54).

Kirzner på den annen side setter ikke nødvendigvis innovasjonen i sentrum av entreprenørskap; han ser på entreprenøren som en som utnytter ”mangler og overskudd” og kombinerer dem på nye måter i håp om å skape økonomisk verdi. Dette argumentet var også delt av Peter Drucker. I entreprenøren ser han en som ”alltid søker etter endring, reagerer på den, og bruker den som en mulighet” (sitert av: Acs & Sany 2009).

Det er fortsatt et åpent spørsmål om entreprenører blir motivert av profitt. Dersom man lener seg mot den Schumpeterianske definisjonen av entreprenørskap, som er drevet av innovasjon, er ikke oddsene for å få profitt av innovasjonen så gode, noe som ikke nødvendigvis stopper entreprenøren (Martin & Osberg 2007). Dette punktet er viktig i diskusjonen om forskjeller mellom sosialt og kommersielt entreprenørskap. Uansett om entreprenøren blir motivert av profitt eller ikke; om han eller hun er en endringsagent som Schumpeter foreslår, eller ikke som Drucker og Kirzner påstår, er det en konsensus om at det å søke, oppdage, og utnytte muligheter for å kunne tilføre økonomisk verdi, ligger i kjernen av kommersielt entreprenørskap (Acs & Sany 2009: 147).

6.2 Sosialt Entreprenørskap

I dag dekker begrepet sosialt entreprenørskap både ny og gammel virksomhet i produksjon og distribusjon av sosial omsorg. Senteret for entreprenørskap ved Universitetet i Oslo (2009) definerer sosialt entreprenørskap som:

”Å starte en bedrift eller en organisasjon hvis hovedmål er å løse et sosialt problem innenfor områder som utdanning, miljø, helse, menneskerettigheter og økonomisk utvikling. Sosiale entreprenører bruker metoder og verktøy fra forretningsverdenen til å løse sosiale problemer.”

Sosiale entreprenører mener at ethvert menneske har mulighet og kapasitet til å medvirke på en meningsfull måte til økonomisk og sosial utvikling. De ser etter muligheter for å tilfredsstillende udekkede behov som velferdsstaten ikke vil eller ikke kan møte. Sosiale entreprenører samler sammen nødvendige ressurser (som regel folk, ofte frivillige, penger og lokaler) og bruker disse til ”å gjøre en forskjell” (Mair & Marti 2004). Akkurat som Schumpeterianske entreprenører, bryter sosiale entreprenører fastlagte mønstre og vaner.

Dette fører til at man finner nye og unike måter å kombinere utprøvd praksis på med innovasjon i løsningen av kompliserte problemer (Sandal 2007).

Nicholls (2006) har forsøkt å oppsummere de ulike aspektene ved sosialt entreprenørskap i en ”paraplytilnærming”:

”Sosialt entreprenørskap er resultatet av en aktivitet foretatt av et individ, en organisasjon eller et nettverk og som kan karakteriseres ved at det er sosialt, markedsorientert og innovativt.”

Innovasjon og markedsorientering står sentralt innenfor entreprenørskap generelt, og er noe av det som skiller sosialt entreprenørskap fra andre organisasjoner eller aktiviteter med et sosialt formål (Ingstad 2009: 228).

J. Gregory Dees (2002) kommer med en mer detaljert definisjon på sosialt entreprenørskap som vurderer den innovative dimensjonen til Schumpeter, verdiskapningen fra Jean-Baptiste Say, og jakten på muligheter fra Drucker. Gjennom en rekke tiltak utfører den sosiale entreprenør sine innovative handlinger:

”-Valg av oppgave for å skape og opprettholde sosial verdi. For de sosiale entreprenører er oppgavene med sosial utvikling av største betydning, og det får prioritet fremfor profittakkumulering. Istedenfor å gå etter raske resultater søker de sosiale entreprenører etter måter å skape langsiktig utvikling på.

-Gjenkjenner og streber ubøyelig etter nye muligheter til å fremme målsetningene innenfor de aktiviteter som er valgt. Der hvor andre ser problemer finner entreprenørene løsninger. Sosiale entreprenører har en visjon om hvordan oppnå sine mål, og de har den besluttsomhet som er nødvendig for å nå sine målsetninger.

-Viser stort engasjement i den prosess som kjennetegnes av kontinuerlig innovasjon, adaptasjon, og læring. Sosiale entreprenører jakter etter innovative måter for å forsikre seg om at deres entrepris vil ha tilgang til nødvendige ressurser og kapital så lenge som det skapes sosial verdi.

-Handler med høy grad av risiko uten å være begrenset til bruk av likvide midler. Sosiale entreprenører er trent til å utrette mer med færre ressurser og til å innhente

ressurser fra andre. De utforsker alle ressursmuligheter, fra det rent filantropiske til de kommersielle metodene i forretningsverdenen, men de er ikke bundet av normer og tradisjoner.

-Viser en opphøyet sans for ansvar ovenfor de utvalgte som betjenes og for den avkastning som skal skapes. Sosiale entreprenører tar de nødvendige skritt for å forsikre seg om at de skaper sosial verdi. De søker å fremskaffe reelle sosiale forbedringer for de som mottar støtte og for samfunnet men de vil også gi en attraktiv sosial og/eller finansiell avkastning til sine investorer” (Dees 2002; Sandal 2007: 32)

I sin definisjon legger Dees (2002) vekt på dannelsen av sosial verdi og ansvarlighet, der sosiale konsekvenser (*social impact*) og sosial endring er karakteristiske elementer. Sosiale entreprenører blir her kjennetegnet av spesielle egenskaper som lederskapsferdigheter, lidenskap for å realisere sin visjon, og har sterke etiske verdier (Mair & Marti 2004).

Mair og Marti (2004) kommer med en noe bredere tilnærming på fenomenet, og definerer sosialt entreprenørskap som:

”a process involving the innovative use and combination of resources to pursue opportunities to catalyze social change and/or address social needs.”

Denne definisjonen gjengir godt de grunnleggende antakelsene om sosialt entreprenørskap, og kan oppsummeres under tre ulike punkter:

1. Sosialt entreprenørskap er en prosess som skaper verdi ved å kombinere ressurser på nye måter.
2. Prosessen omfatter tilbud av nye tjenester og produkter, samt opprettelse av nye organisasjoner.
3. Nye ressurskombinasjoner blir brukt til å skape sosial verdi, stimulere vedvarende sosial endring, og for å møte sosiale behov (Mair & Marti 2004: 3).

I denne oppgaven kommer jeg til å legge stor vekt på definisjonen til Mair og Marti (2004), fordi den er klar og konkret, og illustrerer fenomenet sosialt entreprenørskap i en kortfattet modell. Definisjonen har også klare paralleller til Dees beskrivelse av sosiale entreprenører (2002), der han blant annet poengterer at de utfører sine innovative handlinger ved å vise et

stort engasjement i den prosess som kjennetegnes av en kontinuerlig innovasjon, adaptasjon, og læring. Sosiale entreprenører har oppgavene med sosial utvikling som sin første prioritet, og er opptatt av å skape en vedvarende sosial endring.

Fra litteraturen, synes det å være en veletablert konsensus om at sosialt entreprenørskap er drevet av ønsket om sosial endring; det finnes et sosialt oppdrag i hjertet til den sosiale entreprenøren, en karakteristikk som skiller ham fra den kommersielle entreprenøren. I tillegg til den sosiale endringen, spiller også muligheter og utnyttelsen av dem en viktig rolle (Acs & Sany 2009: 149).

Sosialt entreprenørskap, slik det fremgår av teorien, er verken privatisering eller outsourcing av offentlig eller privat virksomhet på det tradisjonelle markedet for sosial omsorg innenfor rammene av velferdsstatens byråkrati. Sosialt entreprenørskap søker ikke forenklete og raske løsninger innenfor rammene av et fastlagt mønster av tradisjonell karakter. Sosiale entreprenører bryter derimot fastlagte mønstre og vaner og søker gjennom innovative handlinger å finne unike løsninger på komplekse problemer hvor evnen til å overvinne den motstand som finnes ved enhver endring er en klar, men likevel bare en av mange indikasjoner på at sosialt entreprenørskap, i likhet med det rent forretningsmessige entreprenørskap er en individuell handling (Sandal 2007: 54).

7.0 SOSIAL VERDI

Vår forståelse av verdien som sosiale entreprenører bringer til samfunnet er fortsatt uklar, og i enkelte tilfeller kontroversiell. Sosiale entreprenører er like viktige som andre entreprenører fordi de genererer nye banebrytende modeller for organisering av menneskelig aktivitet. Den viktigste forskjellen er at kommersielle entreprenører fokuserer på å skape finansiell verdi, mens sosiale entreprenører fokuserer på å skape *sosial verdi*. Mange ulike aktører bidrar til løsninger av kritiske samfunnsproblemer. Initiativer fra sosiale entreprenører er kun en liten del av det arbeidet (Auerswald 2009: 51).

Sosialt entreprenørskap er en praksis som omfatter *både* økonomisk- og sosial verdiskaping. Den sosiale verdiskapingen er et resultat av den entreprenørielle oppdagelsen og utnyttelsen av mulighetene som oppstår (Mair & Marti 2004). Ideen om at sosiale entreprenører skaper det som kalles ”sosial verdi” eller gode gjerninger som går utover det tradisjonelle entreprenører og virksomheter leverer, er unik og legger grunnlaget for varige sosiale endringer på lang sikt (Auerswald 2009).

James A. Phillis et al. (2008) gir en god forklaring på hva sosial verdi er, ved å bruke begrepet ”sosial innovasjon”:

”A novel solution to a social problem that is more effective, efficient, sustainable, or just than existing solutions and for which the value created accrues primarily to society as a whole rather than private individuals... innovation is what creates social value.”

På den ene siden, legger denne definisjonen stor vekt på forskjellen mellom sosiale og private problemer. På den andre siden de sosiale og private verdier som blir skapt som følge av nye løsninger. Sosial verdi skaper fordeler for samfunnet og reduserer kostnader. Verdien er et resultat av innsatsen til mennesker som ønsker å løse sosiale behov og problemer, en innsats som går utover private gevinster og generelle fordeler av markedsaktivitet (Phillis et al. 2008).

Den sosiale verdien blir vanligvis skapt av sosiale entrepriser – bedrifter som drives med et sosialt formål. De kombinerer innovasjon, entreprenørskap og sosialt formål for å kunne bli økonomisk bærekraftige ved å generere driftsinntekter. Deres sosiale formål er å prioritere sosial verdiskaping fremfor økonomisk, og når og hvis verdiskapingen finner sted, blir den

brukt videre til fordel for målgruppens eller samfunnets sosiale behov, og ikke distribuert blant ledelsen eller interessepersoner i entreprisen (Mair & Marti 2004).

7.1 Måling av sosial verdi

Mange ulike organisasjoner og bedrifter har positiv sosial, miljømessig, og økonomisk innvirkning på folk, deres miljø og samfunn. Det kan være sosiale entrepriser, private bedrifter, frivillige organisasjoner, eller initiativ fra regjeringen. Noen av dem er store, mens andre er drevet av et fåtall mennesker. De kan arbeide på tvers av ulike sektorer med unike mål, eller de kan ha et mål som er delt av flere andre organisasjoner. Så hva binder disse ulike organisasjonene sammen? De må alle møte den samme utfordringen – hvordan skal de måle sin sosiale avkastning, og hvordan skal de måle verdien av oppnåelsen av sine sosiale mål. Vi kan ofte se, eller i det minste anslå den positive effekten av deres arbeid, men i dagens samfunn er det viktig å videreformidle spesifikke detaljer om disse effektene for å få dem til å være fullt anerkjent (Boyd 2004).

I løpet av de siste tiår har mange prøvd å måle det som kalles for sosial, offentlig, eller sivil verdi. Denne verdien blir skapt av ikke-statlige organisasjoner (NGO'er), sosiale entrepriser, sosiale virksomheter, og sosiale programmer. Behovet for disse målinger kommer fra ulike sektorer: stiftelser som ønsker å dirigere sine stipend til mest effektive prosjekter; offentlige tjenestemenn, politikere, og statsbudsjettkontorer som må redegjøre for sin pengefordeling; investorer som ønsker harde dataanaloger til profittmålinger; og frivillige organisasjoner som skal demonstrere sine resultater til offentlige organer, partnere, og begunstigede. Beregninger, som illustrerer disse behov, har vært profilert de siste 40 årene, og resulterte i hundrevis av konkurrerende metoder for kalkuleringer av sosial verdi (Mulgan 2010).

Til tross for entusiasme rundt disse metoder, er det få som faktisk bruker dem i sine beslutninger. I non-profit sektor er gode ledere svært strenge når det gjelder kartlegging av kostnader og inntekter. Men få av dem bruker sofistikerte beregninger som hjelper dem til å allokere ressurser. I mellomtiden, teller politisk dømmekraft i offentlig sektor mer enn kostnytte vurderinger. I sjeldne tilfeller når beslutningstakere bruker beregninger til å måle sosial verdi, er de langt fra å være klare og spesifikke (Mulgan 2010).

Sosialt entreprenørskap og måling av sosial verdi

Det finnes hundrevis av konkurrerende verktøy som måler sosial verdi. Stiftelser og NGO'er bruker ett sett, regjeringer et annet, og akademikere enda et. Geoff Mulgan (2010) har forsøkt å dele forskjellige måter å beregne sosial verdi inn i 10 ulike grupper:

METODE	BESKRIVELSE	EKSEMPEL	UFORDRINGER
Kost-nytte analyse/ Kost-effektivitet analyse	Mest brukte type verktøy; måler kostnader og nytte, og bruker diskonteringsrente. Brukes ofte i store offentlige programmer.	En studie i Storbritannia har nylig vist at en blanding av rusbehandling, overvåkning, og psykologisk støtte i stedet for fengsel, kunne spare skattebetalerne opp til \$130,000 per forbryter.	Uenighet om aktuelle tall og deres tyngde i kalkulasjoner, samt konklusjoner i analysen.
Uttalte preferanser	Spør forbrukere hva de ville ha betalt for en tjeneste eller et utfall.	Et typisk eksempel er å spørre folk hva de kunne ha betalt for å bevare en truet art eller å bygge en park.	Ofte samsvarer ikke uttalte preferanser med faktisk atferd.
Sosial konsekvensutredning/ Sosial avkastning på investeringen (SROI)	Estimerer direkte kostnader av en handling, sannsynligheten for at den skal fungere, og en sannsynlig endring i fremtidige utfall, noen ganger med diskonteringsrente.	Det finnes hundrevis av verktøy av denne type, blant annet Acumen Fund's Best Available Charitable Option Ratio metodologi, Jed Emerson's blandet verdi metoder; og ulike Center for High Impact Philanthropy metoder.	Uenighet om tall, tyngde, og konklusjoner; verdier; hvordan håndtere tiden og diskonteringsrenter; og den tiltenkte målgruppen for kalkulasjonen.
Utredning for offentlig verdi	Bedømmer hvor mye det offentlige verdsetter en tjeneste.	Eksempelet når British Broadcasting Corporation utredet sin offentlig verdi.	Ikke streng nok.
Verdiøkende vurdering	Brukes i utdanning og estimerer hvor mye kvalitet en skole tilfører sine elever.	Studiene viser ofte at tilsynelatende vellykkede skoler er faktisk gode til å tiltrekke seg flinke elever.	Noen ganger er den alt for kompleks å forstå for media og foreldre.
Kvalitetsjusterte leveår/ Utredning for kvalitetsjusterte leveår for uføre	Brukes i helsepolitikk og helseforskning, redegjør for pasientenes objektive helsetilstand og deres subjektive opplevelser.	Dette settet av tiltak er mye brukt. Tiltrettelegger for en felles måte å bedømme den relative effektiviteten av kliniske behandlinger og offentlige helsetiltak.	Kan være kontroversiell når en bestemt behandling ikke er kostnadseffektiv.
Utredning for livstilfredshet	Bedømmer sosiale prosjekter og programmer på grunnlag av hvor mye ekstra inntekter mennesker	En kunstig studie i Wales viste at beskjedne investeringer i sikkerhet i hjemmet, som utgjør ca. 3% av reparasjonskostnader, genererte	Ny tilnærming som fortsatt er uprøvd; veldig sensitiv ovenfor "input" forutsetninger.

Sosialt entreprenørskap og måling av sosial verdi

	trenger for å kunne oppnå en tilsvarende gevinst i livstilfredshet.	fire ganger så mye livstilfredshet.	
Offentlige regnskapstiltak	Brukes av regjeringen; står for offentlige utgifter og effekter, de måtte skape.	Frankrikes <i>bilan sociétal</i> er et sett av 100 indikatorer som viser hvordan entrepriser påvirker samfunnet. Italia har en lignende <i>bilancio sociale</i> .	Mye variasjon på tvers av regioner; uenighet om hvilke indikatorer som skal være med.
Andre feltspesifikke utredninger	Hvert felt har sine egne klynger av beregninger.	En nylig Young Foundation studie identifiserte rundt 30 beregningsmåter for verdi skapt i det bygde arbeidsnettverk (built environment), som omfatter kunstige nevrale nettverk, hedonistiske prismodeller, maskinlogikk, og tripple bottom line egenskapsvurderinger.	Mangfoldet av disse tiltakene betyr at de er lite brukt for offentlige avgjørelser.

Tabell 1: Ti måter å måle sosial verdi på (Mulgan 2010)

Tabellen over illustrerer mange ulike måter å måle sosial verdi på i ulike sektorer. Jeg anser metoden *Verdiøkende vurdering* som mest relevant for min oppgave, fordi den brukes ofte i utdanning til å måle elevenes læring. Utdanning står sentralt i denne oppgaven, og i min undersøkelse skal jeg finne ut om Aball1 tilfører noe verdi til elevene og om en sosial endring finner sted underveis. Det er en klar sammenheng mellom de to metodene siden begge måler en overgang fra én tilstand til én annen. Sosial endring blir skapt som følge av en prosess hvor man tar i bruk nye produkter og tjenester som møter sosiale behov, noe Gladiator AS ønsker å gjennomføre med sitt produkt.

Det finnes mange ulike måter å måle den sosiale verdien på, og mange retningslinjer man kan følge. I denne oppgaven velger jeg å bruke retningslinjene til Global Social Venture Competition (GSVC)², verdens største og eldste forretningsplan-konkurranse for studenter. Disse retningslinjene brukes blant annet av Senteret for Entreprenørskap ved Universitetet i Oslo og Gründerskolen. Jeg har også brukt dem i mitt tidligere arbeid med forretningsplaner. GSVC har utviklet egne retningslinjer for hvordan entrepriser kan måle den sosiale verdien og

² http://www.gsvc.org/about_gsvc/

avkastningen som oppstår underveis. Følgende tre trinn kan hjelpe sosiale entreprenører i deres konsekvensutredninger:

- **Definere:** I en forretningsplan bør sosiale entreprenører *definere* foretakets anslåtte sosiale verdi ved å bruke *endringsteori* (Theory of Change) metodologien, som beskriver *hvorfor* foretakets aktiviteter vil føre til ultimale og ønskede resultater, og *Impact Value Chain* som beskriver *hvordan* foretakets aktiviteter skal føre til de ønskede endringene. Til sammen skal endringsteorien og Impact Value Chain beskrive den unike fordelen som foretaket skaper for samfunnet.
- **Kvantifisere:** Man skal identifisere tre målbare *indikatorer på sosial endring*, som vil på en sterkest mulig måte korrelere med de ønskede sosiale endringene. Man skal også forklare hvordan disse indikatorene skal spores som en del av foretakets normale drift, gi beregninger for dem, og fortelle hvordan de kan implementeres i Impact Value Chain.
- **Økonomisk verdivurdering:** Man skal forklare den sosiale verdien i kroner og øre. Sosiale entreprenører må beregne den økonomiske verdien av sosiale konsekvenser som deres foretak har innsikt på å skape i løpet av de 10 neste årene ved hjelp av *SROI-analyse* (Social Retur on Investment).

7.1.1 Endringsteori

Begrepet endringsteori refererer til ideer som gir uttrykk for hvordan endringer oppstår og hvordan den sosiale verdien kan tilføres, og følger følgende formel: Hvis vi gjør X, da skjer Y (Acs & Sany 2009). For eksempel, hvis vi gir en familie opplæring i levederdigheter og mikrolån, vil vi øke husholdningens mulighet til å generere inntekter.

Forskere har brukt endringsteorier som verktøy for evaluering i flere tiår. Huey Chen, Peter Rossi, Michael Quinn Patton, og Carol Weiss er blant dem som har jobbet med evalueringsteorier i minst 20 år. Primært ble endringsteorier brukt til evaluering av forbedringstiltak man ønsket å gjennomføre i lokalsamfunn. Weiss gjorde begrepet "Theory of Change" kjent ved å beskrive forutsetninger og forklare små steg som førte til gjennomføring av et langsiktig mål for en organisasjon eller et program med sosialt formål. Hun så en forbindelse mellom en organisasjons aktiviteter og resultater som oppstod etter

hver gjennomført del av programmet. Weiss påstod at ved å ha en klar endringsteori som kunne veilede mennesker, kunne man forbedre evalueringsplaner og styrke sine resultater³.

Endringsteori er et nyttig begrep i sosialt entreprenørskap. Den definerer og fokuserer på alle ”byggsteinene” som kreves i et foretak for å nå et langsiktig mål. Det er viktig at endringsteorien synliggjør underliggende antakelser om hvordan elementene eller byggsteinene henger sammen og fører til en sosial endring⁴. Endringsteorien hjelper organisasjonen å tenke utover deres vanlige rammeverk, forstå hele kompleksiteten av endringen de ønsker å se, og komme frem til nye løsninger i dialog med andre. Endringsteorien avspeiler prestasjoner og forutsetninger i et foretak, og illustrerer resultater man ønsker å oppnå. Interessentene vurderer endringsteorien som en del av planleggingen og evalueringen, fordi den viser til langsiktige mål, forklarer hvordan de blir oppnådd, og illustrerer metoder som brukes til å måle fremgangen underveis. Alt dette legger grunnlag for videre strategisk planlegging. En godt formulert endringsteori gir større sjanse til å utføre endringen man ønsker, og demonstrerer ens erfaringer og suksess (GCVC Social Impact Assessment Guidelines 2010).

7.1.2 Impact Value Chain

Når man skal måle sosial verdiskaping, trenger man fire hovedelementer: *inputs*, *activities*, *outputs* og *outcomes*, slik det fremkommer av figur 1.



Figur 1: Impact Value Chain

Til sammen danner de en kjede som heter *Impact Value Chain*. Modellen brukes av sosiale entreprenører i evaluering av deres arbeid, og fokuserer på organisasjonens sosiale resultater og gjennomførte tiltak, som hjelper å oppnå optimal effekt. *Inputs* er det man selv bidrar med i en organisasjon, både kapital og menneskelige ressurser. Det er ressurser man trenger for å

³ <http://www.theoryofchange.org/about/what-is-theory-of-change/toc-background/toc-origins/>

⁴ <http://www.theoryofchange.org/process/glossary.html>

få noe til å skje. *Activities* er organisasjonens primære aktiviteter, f. eks. kurs, opplæring, trening, bygging av hus, psykisk støtte osv. *Outputs* refererer til resultater som kan måles, noe som i mange tilfeller kan gjøres ved hjelp av statistikker. For eksempel, for en helseklinikk vil outputs omfatte antall pasienter som er blitt behandlet, og prosentandelen som kommer tilbake med tilbakevendende symptomer. *Outcomes* er de ultimale endringer man ønsker å gjennomføre i et samfunn. Vanligvis finner disse endringene sted over en lengre periode. For helseklinikken kan ønskede outcomes være å øke pasientenes leveår eller redusere dødeligheten. (Boyd 2004; GSVC Social Impact Assessment Guidelines 2011).

I mange tilfeller har ikke foretakene nok ressurser og ekspertise til å evaluere om den sosiale endringen har funnet sted, men det er likevel viktig for organisasjonen å definere de ønskede endringene og fastslå hvilke outputs-målinger som i høyest grad kan relateres til ønskede outcomes. Summen av disse fire elementene skaper *social impact*, eller *sosial endring* som det heter på norsk. Sosial endring er effekter eller konsekvenser som refererer til endringer for enkeltpersoner eller for hele samfunn som følge av sosiale tiltak. Eksempler på dette kan være forbedringer i måten folk bor på, arbeider, leker, og deres forhold seg imellom. Sosiale endringer hjelper å imøtekomme folkets sosiale behov, og får individer til å føle seg som medlemmer av et større samfunn (GSVC Social Impact Assessment Guidelines 2010).

7.1.3 SROI-analyse

Social Return on Investment (SROI) er en måte å beregne den sosiale verdien som et foretak skaper, målt i kroner og øre. Fastsettelsen av den sosiale verdien vil ikke alltid være lett. Den skapte sosiale verdien kan være mer kvalitativ i sin natur, noe som gjør det vanskelig å måle den, eller det kan være manglende enighet på hvordan man skal vurdere den faktiske verdiskapingen. Til tross for dette, finnes det flere gode grunner for at non-profit organisasjoner og bedrifter bør måle sin verdi med en pengesum. SROI-analyse brukes blant annet til å øke troverdighet, utvikle beregninger som evaluerer foretakets effektivitet i oppnåelse av ønsket sosial endring og gjør planleggingen og kommunikasjonen med potensielle investorer enklere. Den legger også til rette for kapitalflyt, og tiltrekker et bredere spekter av investorer til markedet (GSVC Social Impact Assessment Guidelines 2011).

I denne oppgaven ønsker jeg å illustrere studiens resultater gjennom Verdiøkende vurdering, Impact Value Chain og Endringsteori. En Endringsteori har nær sammenheng med den

induktive forskningsmetoden som jeg kommer til å bruke, der målet er å generere en ny teori. Impact Value Chain vil hjelpe meg å oppsummere funnene, og gi et oversiktlig bilde av bedriftsevalueringen av Gladiator AS. Jeg har valgt å nevne SROI-analysen i teoridelen fordi den er en viktig del av helheten når man skal prøve å forstå begrepet sosial verdi. Jeg kommer, derimot ikke til å bruke den videre i oppgaven, på grunn av manglende datagrunnlag.

8.0 SOSIALT ENTREPRENØRSKAP I NORGE

Sosialt entreprenørskap er både et begrep og et fenomen som i svært liten grad er omtalt i skandinavisk sammenheng (Sandal 2007: 43). Men selv i et så velstående land som Norge er det behov for sosiale entreprenører. Vårt eget samfunn byr på utfordringer med integrering, rusmisbruk, arbeidsledighet, eldreomsorg og barn og unge som faller utenfor (Ingstad 2009). I dag er det nærmere 700 000 nordmenn som er på en eller annen offentlig støtteordning. Én av tre gutter fullfører ikke videregående utdanning. Dette fører til at nettopp ungdom uten fullført utdanning er overrepresentert blant de som mottar støtte. Velferdsstatens evne til å løse slike problemer har ikke økt i samme grad som nasjonens velstand. Dette gir sosiale entreprenører store muligheter. For akkurat som en liten bedrift både kan utfordre og inspirere en stor bedrift, så kan en sosial entreprenør finne løsninger på sosiale problemer der verken offentlige eller private aktører har lyktes (Andresen 2009).

Med oppbyggingen av den moderne norske velferdsstaten, kom også holdningen om at det er det offentlige som har ansvaret for å løse sosiale utfordringer og problemer i samfunnet. Selve grunntanken i velferdsstaten bygger på at det er staten som skal besørge borgernes sosiale velferd, helse, utdanning, sosiale nettverk og trygdeordninger. Samtidig har frivillighetsarbeid og dugnadsinnsats stått sentralt i vårt samfunn, og gjør det fortsatt. Det er kanskje nettopp den sterke tradisjonen for frivillighet og dugnad som gjør at det kan være utfordrende å plassere sosialt entreprenørskap i det norske landskapet. Vi har en lang tradisjon for å bidra gratis og frivillig til ideelle formål, og har langt på vei utarbeidet en holdning om at det ikke er akseptabelt å tjene penger på sosialt arbeid fordi det er statens ansvar. Dette står i motsetning til tradisjonen i USA, der omsorg og velferd i langt større grad blir besørget av private institusjoner (Ingstad 2009).

Opp gjennom historien har sosiale entreprenører bygget mange av de institusjonene vi i dag tar for gitt i Norge. Historien til Norske Kvinners Sanitetsforening, er et godt eksempel på sosialt entreprenørskap i Norge (Ingstad 2009). I 1896 begynte unionen mellom Norge og Sverige å gå i oppløsning og landene forberedte krig. Fredrikke Marie Qvam var misfornøyd med forholdene i hæren; det var mangel på både sanitetsutstyr og nødvendig helsemateriell. Hun tok initiativ til å starte en uavhengig kvinneforening som skulle arbeide for hærens sanitet og stiftet Norske Kvinners Sanitetsforening i februar 1896. Organisasjonen vokste

raskt og arbeidsoppgavene deres var mange. Organisasjonen startet umiddelbart med førstehjelpskurs, og etter to år åpnet de sin første skole for sykepleierutdanning. Norske Kvinners Sanitetsforening arbeidet hardt for å bekjempe tuberkulosen, de sørget for opplysning og medisiner og bygget tuberkulosehjem. I 1914 åpnet den første ”kontrollstasjon for mor og barn”⁵. Dette var forløperen til dagens helsestasjoner. Organisasjonen la grunnlaget for flere av de institusjonene som vi i dag tar for gitt at staten har ansvaret for. Da det offentlige overtok ansvaret for helsestasjonene i 1974, hadde foreningen utdannet over 7000 sykepleiere og drev over 650 helsestasjoner på landsdekkende basis. Fredrikke Marie Qvam klarte å skape en varig sosial endring ved å adressere et tydelig sosialt og samfunnsmessig problem. Hun handlet aktivt, og startet og utviklet en organisasjon som søkte å løse disse problemene på en ny måte. Resultatene er klare, skaper stor sosial verdi, og innebærer en systemendring. Sykepleierutdanning og helsestasjoner ble varige institusjoner i vårt samfunn og er ansett som så viktige, at ansvaret nå ligger under det offentlige (Ingstad 2009).

Det finnes flere gode eksempler på sosiale entreprenører som har klart å skape sosial verdi i Norge. Gatemagasinet =Oslo (Er lik Oslo) ble startet i 2005 etter en sosial forretningsmodell utviklet i USA og England. =Oslo er et partipolitisk uavhengig og reklamefritt gatemagasin som fungerer som et talerør for de vanskeligstilte og sosialt utstøtte i samfunnet. =Oslo er et non-profit magasin, det vil si at magasinet ikke har gevinstkrevende eiere. Gatemagasinet produseres profesjonelt. Det kjøpes for 25 kroner av mennesker som har falt utenfor samfunnet på grunn av rus, kriminalitet eller andre forhold. Disse selger magasinet videre på gaten til andre mennesker for 50 kroner. Overskuddet fra salget går tilbake til selgerne i form av aktivitetstilbud, materiell og diverse prosjekter. Stiftelsen Erlik har over 500 registrerte selgere⁶.

Gatemagasinbevegelse kjemper for verdighet, forståelse og like rettigheter. De ønsker å gi alle like rettigheter når det gjelder rettsvern, utdanning og helse. En viktig del i dette arbeidet er målet om større toleranse og forståelse av vanskeligstiltes livssituasjon. =Oslo ønsker å hjelpe vanskeligstilte til å få et bedre liv og en økt verdighet gjennom å tilby hederlig arbeid.

⁵ http://www.sanitetskvinnene.no/no/om_nks/historikk/

⁶ <http://erlikoslo.wordpress.com/about/>

Sosialt entreprenørskap og måling av sosial verdi

For svært mange representerer magasinsalg en kilde til selvrespekt og inkludering i samfunnet.

Sosiale entreprenører i dagens Norge kan deles i to kategorier. De som jobber for å løse utfordringer i Norge, og de som jobber i andre land. Eksempler på områder den første kategorien jobber med, er jobbtrening og engasjement for tidligere rusmisbrukere, nettverk for ungdom som faller utenfor, eldreomsorg og integreringsproblematikk. I utviklingsland finner vi norske sosiale entreprenører som jobber med sysselsetting for tidligere prostituerte, landbruk, helse, rent drikkevann, utdanning, miljø og energi, for å nevne noen (Ingstad 2009).

9.0 GLADIATOR AS OG PRODUKTET ABALL1

Gladiator AS er en sosial entreprise som ble startet av gründere Glenn Andersen og Tor Sandnes. De har begge bakgrunn fra idrettsmiljøet i Groruddalen i Oslo. Glenn og Tor vokste opp i samme nabolag, og ble kjent med hverandre som spillere på A-laget til Årvoll IL. Siden har de holdt kontakten, blant annet gjennom frivillig arbeid for barn og unge i sitt gamle idrettslag, selv om de har hatt forskjellige karrierer. Tor er utdannet sivilmarkedsfører fra NMH, og har tidligere jobbet med salgsledelse, markedsføring og forretningsutvikling, mens Glenn studerte historie, ledelse, kriminologi og psykologi, og har jobbet i bokbransjen. Begge forlot forholdsvis godt betalte jobber for å sette alle krefter inn på barne- og ungdomsarbeid (Tvedt i Ferdmagasinet 03/2010).

Siden Tor og Glenn er oppvokst i Groruddalen, har de fått førstehåndskjennskap til problemene knyttet til kriminalitet, integrering, livsstilsykdommer, og mangel på aktivitetstilbud til barn og unge. Gjennom engasjementet i ungdomsarbeidet hadde begge fått mulighet til å observere hvordan mange unge møter sosiale utfordringer i form av dårlig læringsmiljø, mobbing, tilpasningsvansker, manglende inkludering – og hvordan lek og fysisk aktivitet kan fungere som en vei ut av disse problemene. Sammen startet de Gladiator AS med det formål å drive forebyggende samfunnsarbeid. Deres visjon er ganske enkelt å bedre forholdene for barn og unge. Tor og Glenn lærer barn å respektere hverandre, samarbeide og omgås på tross av ulikt utgangspunkt (Andersen & Sandnes 2009; Tvedt i Ferdmagasinet 03/2010; Fredriksen et al. 2010).

9.1 Bakgrunn for innovasjon

Norges velferdssamfunn har per i dag ikke klart å løse integreringsproblemer, mobbing, og lære- og konsentrasjonsvansker blant barn og unge på en tilfredsstillende måte. Den norske utdanningssektoren står fortsatt ovenfor store utfordringer. PISA-resultater⁷ vitner om lavere prestasjoner og dårligere pedagogisk miljø enn ønskelig. Resultatene henviser til skolefag som språk og matematikk, men i videre forstand er problemstillingen relevant også når det gjelder fysisk aktivitet, eksempelvis overvekt⁸ og lav interesse for gym og fritidsaktiviteter

⁷ <http://www.oecd.org/dataoecd/54/12/46643496.pdf>

⁸ http://www.tidsskriftet.no/index.php?seks_id=2052547,

http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_6039&MainArea_5661=6039:0:15,4576:1:0:0:::0:0&MainLeft_6039=6041:84303::1:6043:16:::0:0

(Fredriksen et al. 2010). Enkelte barn får ikke lov til å delta i organisert fritidsaktivitet. Enten fordi det koster penger og familien må prioritere annerledes, eller det kan være tradisjon og religion som hindrer dem i å utøve idrett. Jentene kan ha arbeidsoppgaver i hjemmet etter skolen, oppgaver som begrenser tiden for annen type aktivitet (Andersen & Sandnes 2009).

9.2 Sosial innovasjon Aball1

I sitt frivillige arbeid bruker Tor og Glenn ofte ball, fordi ballen er universell. Den brukes ofte i sosiale spill der mange mennesker er involvert. Det sparkes, kastes og trilles ball i alle verdenshjørner. Ballen samler mennesker sammen. I 2009 resulterte Gladiators tanke på å sette fysiske og sosiale leker i system i oppfinnelsen av Aball1. Tor og Glenn beskriver Aball1 som et morsomt og samtidig effektivt pedagogisk virkemiddel for å redusere konflikter og spenninger mellom elevene, gi dem nye ferdigheter, mer selvtillit og bedre mestring av både fysiske, praktiske og sosiale utfordringer.

Det pedagogiske ballspillet Aball1 består av 50 spesialballer, 25 røde og 25 blå, der hver og én er merket med ett tall fra 0-9, og en bokstav eller symbol, og 50 ”paddehatter” (små underlag med kjegleform) til å sette ballene på. Bokstavene er fordelt etter hyppigheten av bruk i det norske språket. Primærmålgruppen hittil har vært grunnskoler i Norge⁹.



Bildet illustrerer produktet Aball1

⁹ www.aball1.com

Skoler, som velger å skaffe seg Aball1, får også tilgang til en nettbasert øvelsesbank med all informasjon man trenger for å få maksimalt utbytte av ballsettet. Øvelsesbanken inneholder leker og spill, man kan gjennomføre med Aball1, noen er basert på tall og matematikk, andre på å sette sammen ord og setninger. Man kan for eksempel bruke ballene til varianter av kinasjakk, til noe som ligner Scrabble – eller til fysiske øvelser som forutsetter nærhet, kontakt og samarbeid. De aller fleste øvelser skal kunne tilpasses barn og unge med ulike forutsetninger og vidt forskjellige bakgrunn. Øvelsesbanken oppdateres kontinuerlig og inneholder også all informasjon en lærer trenger for å utnytte de pedagogiske mulighetene. Her er et eksempel på en øvelse med Aball1: alle ballene kastes ut i gymsalen. Utvelgelsen av lag baserer seg på vilkårligheten av hvilken ball (blå eller rød) de har i hånden. Dette blir gjort for å forebygge såkalt ”klikkdannelse”, og for å fremme inkluderende gruppetilhørighet. Lagene får i oppgave å samle inn bokstaver for å stave en grønnsak eller en frukt. Det laget som først finner ordet, vinner. Andre varianter er å finne flest verb, eller legge sammen tall. En video som viser aktiviteter med Aball1 er tilgjengelig på Gladiators hjemmeside¹⁰.

Prisen per ballsett er kr 9 900,- eks mva. Ved kjøp av ett ballsett følger det med:

- 50 unike baller, 25 røde og 25 blå
- 50 ”paddehatter”, 25 gule og 25 oransje
- En ballsekk til oppbevaring av ballene
- En ballpumpe

Forventet levetid på et ballett er 3-5 år. Et ballsett kan brukes som normalt selv om man mister/ødelegger noen få baller. Mister man 5-10 baller, kan imidlertid ballsettets bruksverdi bli noe redusert. Skolene får derfor tilbud om en årlig vedlikeholdsavtale. Denne avtalen inkluderer erstatning av ødelagte/forsvunne baller to ganger årlig, kurs i bruk av Aball1 for to lærere og oppdateringer i øvelsesbanken. Prisen på vedlikeholdspakken er kr 1 500,- per år.

9.3 Resultater

Gladiator AS har mottatt et etableringsstipend på kr 690 000,- fra Innovasjon Norge, noe som blant annet gjorde det mulig å produsere den første leveransen på 150 ballsett fra leverandøren Scantrade i Pakistan. Per oktober 2011 har Gladiator solgt 150 ballsett, og har

¹⁰ <http://aball1.com/om-aball1/se-video/>

fått en ny leveranse av baller. Hittil har Aball1 i hovedsak vært solgt gjennom demonstrasjoner for skoleledere og enkeltbedrifter, som enten valgte å kjøpe ballsettet selv, eller å gi det videre til skoler i nærmiljøet som en donasjon. Flere lærere har rapportert at en times aktivitet med Aball1 skaper en god stemning mellom elever og legger grunnlaget for en god dag lenge etter at aktiviteten er avsluttet. Tor og Glenn har fått gode tilbakemeldinger ikke bare fra skoler, men også fra Helsedirektoratet, Utdanningsetaten i Oslo, Innovasjon Norge, Norges Fotballforbund og Fair Play.

Også Ferd, et familieeid norsk industri- og finanskonsern, har fått interesse for Aball1. Ferd utøver langsiktig, aktivt eierskap i sterke selskaper med internasjonalt potensial, og finansiell virksomhet gjennom investeringer i et bredt spekter av aktiva klasser. Selskapet er eiet av Johan H. Andresen jr. med familie. I tillegg til den rent kommersielle virksomheten kommer forretningsområdet Ferd Sosiale Entreprenører, som støtter utvalgte organisasjoner, prosjekter og personer som arbeider for at særlig barn og unge skal kunne skape en bedre fremtid for både seg selv og samfunnet de lever i¹¹ (Andresen 2009).

Ferd har valgt å konsentrere seg om sosiale entreprenører som bidrar til at unge mennesker kan utvikle seg og sitt potensial og arbeide mot egne mål. Dette er satsinger som skaper en ny fremtid, i stedet for å reparere fortid. Virkemidlene Ferd har valgt, er utdanning og muliggjøring gjennom entreprenørskap og arbeid. Målet er å gjøre unge mennesker i stand til å få tro på seg selv, se sine egne evner og utvikle sine egne ferdigheter til å skape en fremtid (Andresen 2009).

Prosjektet Aball1 oppfyller Ferd Sosiale Entreprenørers investeringskriterier – i form av innovative løsninger på vanskelige sosiale problemer som andre ikke har klart å løse, og som bidrar til at barn og unge kan utvikle sitt potensial. I de månedene Gladiator ble vurdert som porteføljebedrift engasjerte Ferd Per Ravn Omdal, tidligere president i Norges Fotballforbund, som rådgiver for de to gründerne. Nå er avtalen i havn, og Ferd kommer til å investere 1,8 millioner norske kroner i Aball1, fordelt over tre år. I tillegg vil Ferd Sosiale Entreprenører bidra til å profesjonalisere virksomheten, blant annet gjennom å rekruttere en daglig leder og etablere et profesjonelt styre med forretnings- og salgserfaring. Morten Borge, Associate i Ferd Capital, skal følge opp engasjementet i Gladiator, blant annet gjennom å gå inn som

¹¹ <http://www.ferd.no/lang/no/show.do?page=55;443>

styrerepresentant. I et intervju sier han at Aball1 har både en sosial og en økonomisk bunnlinje, potensial til å vokse i Norge og i verden, og klare mål og verdier Ferd vil assosieres med. Ferd's Sosiale Entreprenører har imidlertid strenge krav til avkastning og prosjektets skriftlige resultater som dokumenterer skapningen av den sosiale verdien.

Gladiator planlegger å sette i gang en kvantitativ undersøkelse blant elever på skoler som allerede har tatt Aball1 i bruk. Per dags dato er den undersøkelsen fortsatt ikke gjennomført. Mitt mål med denne oppgaven er å bidra til med en kvalitativ undersøkelse (observasjoner og kvalitative intervjuer), evaluere bedriften Gladiator AS, og generere en teori om hvordan Aball1 påvirker barn og unge.

10.0 METODE

Forskningsmetode er en fremgangsmåte en kan benytte for å samle inn, bearbeide, analysere og presentere et datamateriale. Metode er det viktigste en forsker bør gjøre seg kjent med når han eller hun skal gjennomføre sin forskning. I samfunnsvitenskap finnes det to hovedtyper metoder som kan brukes: kvantitativ og kvalitativ metode (Mehmetoglu 2004: 9). Hver av dem har egenskaper som egner seg til å formidle forklaringer. Ved bruk av kvantitativ metode kan informasjon formes til målbare enheter, noe som muliggjør statistiske beregninger. Kvalitativ metode har derimot til hensikt å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Den kvalitative metoden går i dybden og har som formål å få frem sammenheng og helhet.

Mitt mål med denne studien er å studere et sosialt fenomen – barns oppførsel, reaksjon og interaksjon når de tar i bruk det pedagogiske spillet Aball1. Det er ingen som har forsket på dette fenomenet fra før, derfor synes jeg at det er hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativ metode. Grunnlaget til dette er at kvalitativ forskning er bedre egnet til å generere og utvikle nye teorier. I denne studien ønsker jeg å forstå et fenomen, og har derfor ingen hypoteser som er formulert på forhånd.

10.1 Forskningsdesign

I kvalitativ forskning finner vi flere ulike forskningsstrategier. Et forskningsstrategi er et verktøy som forskeren bruker til å belyse en problemstilling. Forskningsstrategien veileder forskeren gjennom hele forskningsprosessen ved blant annet å foreslå problemstillingens formulering, utvalgsriterier, datainnsamlings- og analyseteknikker underveis. Derfor vil det å forholde seg til en forskningsstrategi bidra til at en jobber på en mer strukturert måte. I kvalitativ forskning finner vi flere ulike forskningsstrategier som for eksempel empiribasert teori, etnografi og casestudie (Mehmetoglu 2004).

Empiribasert teori har sine røtter i symbolsk interaksjonisme, noe som betyr at forskeren bør entre miljøene til de som skal studeres for å kunne observere deres verden. På denne måten kan forskeren forstå og tolke disse menneskenes handlinger og interaksjon. Hensikten med empiribasert teori er teoriutvikling, og denne metodologien egner seg best når man skal forske på noe som det er forsket lite eller ingenting på fra før. Etnografi er en beskrivelse og fortolkning av en kulturell eller sosial gruppe eller et system. Som en prosess innebærer

etnografi observasjon av gruppen, særlig gjennom deltakende observasjon i en lang periode hvor forskeren blir en del av hverdagen til folk, eller gjennom individuelle intervjuer med gruppens medlemmer. Casestudie er en kvalitativ forskningsstrategi som kan brukes til å studere et fenomen på en systematisk måte. Denne strategien egner seg til bruk innen de fleste fagområder. Et casestudie er en undersøkelse av et begrenset system eller et case (eller flere caser) over tid gjennom detaljert og mangfoldig datainnsamling (Mehmetoglu 2004).

I denne oppgaven velger jeg å bruke empiribasert teori, fordi jeg har som mål å forstå og tolke elevenes handlinger og interaksjon. I tillegg har jeg valgt et tema som det er lite forsket på fra før, derfor ønsker jeg å benytte empiribasert teori til å utvikle en ny teori. På grunn av tidsbegrensninger ville det ikke være hensynsmessig å velge etnografi eller casestudie som metodologi. Aball1 er et pedagogisk verktøy som på ingen måte begrenser seg til skoleklasser, og man kan med fordel studere spillets virkninger på andre kundegrupper og i andre settinger ved senere anledninger.

10.2 Datainnsamling

All empirisk forskning er avhengig av bevis eller data for å kunne argumentere for sine poenger/funn. Det vil si at uten data, og særlig ”gode” data, kan ikke en forskning lykkes. Med ”gode” data menes det at forskeren samler en tilfredsstillende mengde relevante data. I kvalitativ forskning er datainnsamlingen en sirkulær prosess hvor forskeren utfører forskjellige forskningsaktiviteter for å skaffe seg de nødvendige data til å belyse sin problemstilling. De viktigste aktivitetene er a) å finne de stedene/personene som skal studeres, b) skaffe seg nødvendig adgang/tillatelse for å kunne studere disse stedene/personene, c) å bruke en eller flere utvelgingskriterier for å nå informantene, og d) å faktisk begynne å samle data ved hjelp av en eller flere innsamlingsmetodene (Mehmetoglu 2004).

10.2.1 Sted/personer som skal studeres

For å kunne gi meg muligheten til å gjennomføre min forskning, samt for å kunne gjennomføre sin egen undersøkelse, har Gladiator AS inngått en samarbeidsavtale med Ammerud skole i Groruddalen i Oslo. Skolen har ikke brukt Aball1 tidligere, og kun noen få lærere kjenner til konseptet fra før.

Ammerud skole er en moderne grunnskole (1.–7. klassetrinn) som ligger i bydelen Grorud i Oslo. Skolen åpnet høsten 1967, men ble revet og et nytt bygg stod klart til skolestart 2005. Skolen reflekterer det internasjonale bydelsområdet Ammerud med sine 550 elever fra mer enn 50 forskjellige nasjoner. Ammerud skole ønsker å være en fremtidsrettet skole som har fokus på den enkelte elevs læring¹².

Etter en dialog med Gladiator AS bestemte skolepersonellet at det er 3. klassetrinnet som skulle undersøkes i dette tilfellet. Grunnen til det er at lærerne ved Ammerud skole mener at det er først nå elevene møter samarbeidsproblemer, utfordringer med sosialisering, og manglende interesse for fysisk aktivitet. Lærerne ved Ammerud skole har dannet en elevgruppe som består av 14 elever fra 3. klassetrinn (7 gutter og 7 jenter) som skulle være med på undersøkelsen. Siden 4. mai 2011 besøkte Tor, Glenn og jeg skolen en gang i uken og hadde aktivitetstimer med Aball1 med denne elevgruppen. Hver gang ble elevene holdt i aktivitet i ca. 60 minutter, og ulike øvelser ble brukt. I etterkant av hver time hadde jeg individuelle samtaler med elevene for å finne ut hvordan de opplevde spillet og interaksjonen med de andre elevene underveis. Aktivitetstimen med Aball1 og intervjuene foregikk i skolens store og moderne gymsal.

10.2.2 Adgang/tillatelse for studiet

Gladiator AS har skaffet all nødvendig adgang til skolen og elevene i forkant av Aball1 timene og undersøkelsen gjennom en samarbeidsavtale. Avtalen ble inngått muntlig mellom rektor/viserektor, lærere på 3. klassetrinnet, Gladiator AS og meg. Før studien fant sted, ble alle barna i elevgruppen informert om intervjuene. Deltakelsen var frivillig. Intervjuene foregikk anonymt, og kun alder, kjønn og nødvendige karakteristikk ble brukt videre i analysen.

10.2.3 Utvelgingskriterier for informanter

Elevgruppen på 14 stykker som deltok i aktivitetstimene var på ingen måte homogen. Elevene hadde ulik bakgrunn, nasjonalitet, kjønn, aktivitets- og sosialiseringsnivå. Mesteparten av dem hadde konsentrasjons- og samarbeidsvansker. Gruppen var i tillegg svak faglig. Klassetrinnet og barnas alder ble bestemt av lærerne, fordi de mener at det er først nå barna møter problemer som har med sosialisering og kommunikasjon å gjøre.

¹² <http://www.ammerud.gs.oslo.no/skolen/>

10.3 Datainnsamlingsmetode

Selv om det stadig blir utviklet nye datainnsamlingsmetoder i kvalitativ forskning, er det en generell enighet blant kvalitative forskere om at det er fire hovedmetoder som brukes for å samle kvalitative data: intervju, observasjon, dokumentdata og visuelle data. Kvalitative forskere er ofte avhengige av muntlige fortellinger og forklaringer når de studerer mennesker, og intervju er antakelig den metoden som brukes mest av kvalitative forskere. Forskeren kan, ved å bruke intervjumetoden, få innsikt i menneskers persepsjoner, meninger, definisjoner av situasjoner, og virkelighetskonstruksjoner (Mehmetoglu 2004: 67). I min forskning velger jeg å benytte meg av intervjumetoden, fordi jeg mener et er den beste måten å få kontakt med elevene, dele deres erfaringer og få tilbakemeldinger på.

10.3.1 Intervju

Intervjuet kan være strukturert, halvstrukturert eller ustrukturert. I *strukturerte intervjuer* bruker forskeren en formell strukturert eller standardisert intervjuguide, som består av forhåndsbestemte spørsmål. Forskeren er nødt til å stille disse spørsmålene til hver informant på den samme måten for å kunne samle informasjon om et emne fra absolutt alle sine informanter. Hensikten med dette er å kunne foreta sammenlikninger mellom informantene (Mehmetoglu 2004).

Jeg velger å bruke strukturert intervju fordi jeg ønsker å få svar som jeg kan sammenligne i etterkant. Intervjuene skal utføres individuelt, ansikt til ansikt, slik at barn får gitt uttrykk for sine opplevelser og refleksjoner. Jeg har også vurdert bruk av gruppeintervjuer, men etter en samtale med flere småbarnsforeldre har jeg måttet skyve den tanken fra meg. Barn er svært lett påvirkelige av andre barn, og imiterer ofte den eldste eller den som snakker mest. Gruppesituasjonen kan hindre at de individuelle meningene og synspunktene kommer til overflaten. Det er alltid noen som vil dominere samtalen i en gruppe, og på denne måten vil vedkommende påvirke og/eller forstyrre andre deltakere (Mehmetoglu 2004:73).

10.3.2 Intervjuguide og temaer

Gladiator AS ønsker å skape en sosial endring gjennom en prosess som omfatter inkludering, samarbeid, læring, og økt fysisk aktivitet. Jeg ønsker derfor å bruke disse temaene som utgangspunkt for min undersøkelse, og finne ut om spillet faktisk fører til disse effektene. Som nevnt tidligere, vil jeg benytte meg av strukturert intervju med faste spørsmål, som jeg

kommer til å stille til alle barna i gruppen. Jeg har valgt å bygge intervjuene og intervjuguide rundt fem ulike temaer: samarbeid, sosialisering, læring/empowerment, fysisk kontakt/fysisk aktivitet, og inkludering. Nedenfor følger en mer detaljert definisjon/beskrivelse av hvert tema.

Samarbeid

Samarbeid handler om det å jobbe sammen. Samarbeid gir elevene muligheter for å oppleve tilhørighet, akseptering, støtte og omsorg. Det er derfor viktig at samarbeid mellom elever planlegges nøye slik at alle medlemmene i en gruppe får anledning til å bidra på en positiv måte og at ingen gruppemedlemmer blir opplevd som en byrde for gruppen. Evne til å samarbeide vil også være svært avgjørende når barn og unge vil komme ut i arbeid.

Sosialisering

Sosialisering betyr at man lærer seg de grunnleggende verdiene og normene i samfunnet. Barnehagen og skolen er viktige sosialiseringsarenaer for barn og unge. Her må barna tilpasse seg nye roller og forventninger, og de må også forholde seg til andre voksne enn den nære familien. De skal også finne sin plass i et større fellesskap med andre barn. Skolen er viktig for å formidle kulturen, normene og verdiene i samfunnet. Den skal gi barna kunnskaper og holdninger som skal hjelpe dem til å klare seg selv i samfunnet senere¹³.

Læring/empowerment

De ulike øvelsene med Aball1 er ment til å stimulere skrive-, lese-, og regneferdigheter hos barn. Mye av barns læring skjer gjennom lek, og når barn leker, lærer de også av hverandre. Barn er svært ulike, og noen vil alltid være flinkere i noe enn andre. Noen er flinke i gym, mens andre er flinke i norsk. Øvelsene med Aball1 er ment til å hjelpe å avdekke elevenes sterke sider når det gjelder skolefag.

To empower betyr å myndiggjøre en person, å bevisstgjøre en persons ferdigheter og gjøre vedkommende i stand til å bruke dem slik at han eller hun føler stolthet og verdighet. Å styrke elevers selvfølelse er svært viktig. Selvfølelsen er følelsen av å få lov til å være seg selv. Det man er, summen av personlige tanker, refleksjoner, erfaringer, historier og visjoner. Den følelsen som gir en person mulighet til å være seg selv, er en persons selvfølelse. Når barn har

¹³ <http://individogfellesskap.cappelen.no/c196523/artikkel/vis.html?tid=205032>

en sterk selvfølelse, fører det også til økt selvtillit. For at lærere og veiledere skal kunne styrke selvtilliten hos elever, må de begynne med å styrke selvfølelsen deres (Brenna 2004: 86-91).

Fysisk kontakt/fysisk aktivitet

I multietniske skoler kan barn være forsiktige når det gjelder fysisk kontakt i gymtimene eller i friminuttene på grunn av kjønnskiller, etnisitet eller religion. Flere undersøkelser viser for eksempel at barn som får nok fysisk kontakt i barndommen har større sjanse til å oppleve nærhet som voksne, og til å tørre å knytte seg til personer senere i livet. De blir bedre i stand til senere å kunne gi og motta omsorg og nærhet. Flere av øvelser med Aball1 oppfordrer barn til fysisk kontakt, for eksempel til å holde hender eller holde en ball mellom pannene, og hjelper dermed å bryte ned de usynlige barrierene.

Regelmessig fysisk aktivitet er nødvendig for normal vekst og utvikling hos barn og unge. Helsedirektoratet mener at barn og unge bør være i fysisk aktivitet minst 60 minutter hver dag. Obligatorisk daglig fysisk aktivitet vil øke aktivitetsnivået. Aktive barneår vil også være med å forebygge fedme senere i livet. Derfor er det svært viktig å legge opp til aktiviteter som alle barn kan delta i¹⁴.

Inkludering

Inkludering handler om å inkludere mennesker i et fellesskap. Inkludering i et samfunn kan bety å kunne språket, mestre kulturelle koder og følge de regler som gjelder. Men det handler også om å bli inkludert i et fellesskap, få tilhørighet, bli behandlet som likeverdig og bli akseptert for den man er. Det handler om lov til å delta i samfunnet, definere seg selv, og ikke minst være med i en dialog (Brenna 2004: 49).

Med utgangspunkt i disse temaer har jeg laget 12 faste spørsmål som skal stilles til elevene. Spørsmålene er korte og enkle å forstå for 8-9 – åringene. I løpet av studiet har jeg brukt to ulike intervjuguider, intervjuguide 1 og intervjuguide 2. Dette skyldes at noen av spørsmålene måtte endres etter den første timen med Aball1 på Ammerud skole. Intervjuguide 1 ble dermed benyttet kun under de tre første intervjuene.

¹⁴

http://www.helsedirektoratet.no/fysiskaktivitet/skole/daglig_fysisk_aktivitet_reducerer_mobbing_og_frav_r_161534

10.3.3 Intervjuguide 1

1. Hva synes du om Aball1?
2. Hva var best med spillet? Hvorfor?
3. Hva var dårligst med spillet? Hvorfor?
4. Hvilke øvelser likte du best? Hvorfor?
5. Hvilke fag liker du best/er flinkest i på skolen?
6. Fikk du vist hva du kunne i disse fagene i dag?
7. Lærte du noe nytt i dag?
8. Hvordan var det å samarbeide med andre? Hvordan var det å samarbeide med gutter/jenter (motsatte kjønn)?
9. Hva synes du om laget ditt? Hva gjorde dere for å løse oppgavene?
10. Liker du gym? Pleier du å være aktiv til vanlig? På hvilken måte var timen i dag annerledes fra dine vanlige gymtimer?
11. Følte du deg som en del av gruppen/gjengen i gymtimen i dag?
12. Gleder du deg til neste time?

10.3.4 Intervjuguide 2

1. Liker du Aball1? Hvorfor?
2. Var det noe du ikke likte? Hvorfor?
3. Hvilke øvelser likte du best? Hvorfor?
4. Hvilke fag liker du best på skolen?
5. Lærte du noe nytt i dag?
6. Hvordan var det å samarbeide med andre?
7. Hvordan var det å samarbeide med gutter/jenter (motsatte kjønn)?
8. Hva synes du om laget ditt? Hva gjorde dere for å løse oppgavene?
9. Er det noen som har vært slemme mot deg i dag?
10. Har du vært slem mot noen i timen i dag?
11. På hvilken måte var timen i dag forskjellig fra dine vanlige gymtimer?
12. Følte du deg utelatt i gymtimen i dag?

10.3.5 Observasjon

Observasjon vil spille en sekundær rolle i min datainnsamling. I likhet med intervju er observasjon en datainnsamlingsmetode som brukes ofte i kvalitativ forskning. Mens intervju

innehar elementene snakking og høring, gir observasjon, i tillegg til disse to elementene, forskeren muligheten til å samle data om mennesker ved å systematisk se og observere dem (deres handlinger, atferd osv.). Mehmetoglu (2004) anbefaler at de som jobber med kvalitative studier, velger å bruke menneskelig, ustrukturert, naturlig, åpen og deltakende observasjon. Menneskelig observasjon vil si at det er forskeren selv som skal observere studieobjektene fremfor et videokamera. Ustrukturert observasjon betyr at forskeren på forhånd ikke vet detaljert hva som skal observeres. Observasjon skal også foregå i den naturlige settingen hvor studiens fenomen oppstår. I åpen observasjon informerer forskeren de som blir observert, om sin forskeridentitet. Deltakende observasjon vil si at forskeren deltar i de aktivitetene, han/hun undersøker sammen med forskningsobjektene. I min studie har jeg tenkt å følge alle disse punktene utenom den aller siste. I dette tilfellet vil det være best at jeg ikke blander meg inn i interaksjoner mellom barn, og heller observerer dem fra sidelinjen.

10.4 Etikk

En intervjuundersøkelse er et moralsk foretakende: den personlige interaksjonen som skjer i intervjusituasjonen påvirker den intervjuede, og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon (Kvale 1997: 65). Ethiske avgjørelser hører ikke til noen spesifikt del av intervjuundersøkelsen, de må være til stede gjennom hele forskningsprosessen. Steinar Kvale (1997) omtaler tre etiske regler for forskning på mennesker: det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Disse etiske teoriene gir oss et rammeverk for hvordan vi kan vurdere forskningens moralske sider.

Et informert samtykke innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke betyr også at forskeren får intervjupersonen til å delta på frivillig basis, og opplyser om at personen kan trekke seg når som helst. Dette er viktig for å forhindre utilbørlig påvirkning og tvang (Kvale 1997: 67).

Konfidensialitet i forskningen medfører at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet. Hvis en studie medfører at man offentliggjør informasjon som andre har mulighet for å kjenne igjen, må intervjupersonene samtykke i at denne informasjonen skal frigis. I slike tilfeller bør dette stå eksplisitt i en skriftlig avtale. En viktig

del av rapporteringen er å beskytte intervjupersonens rett til privatliv gjennom å endre navnene deres og annet som kan være med på å avsløre deres identitet (Kvale 1997: 67-68).

”Konsekvensene av en intervjustudie bør vurderes med hensyn til mulig skade som kan påføres intervjupersonene, så vel som de forventede fordelene personene kan ha av å delta. Forskeren har ansvar for å tenke gjennom konsekvensene, ikke bare for personene som deltar i studien, men også for den større gruppen de representerer. Ideelt sett burde det være en balanse mellom hva intervjupersonen gir og hva de får igjen for å delta i studien. Man ser imidlertid ofte at forskerne uttrykker overraskelse over at de intervjuede har opplevd intervjuene som noe positivt. Bare det at noen lytter til hva en har å si i en lengre periode, og lyttingens kvalitet, kan gjøre intervjuet til en unik opplevelse” (Kvale 1997: 69).

Flere etiske spørsmål bør vurderes når man skal begynne på en intervjustudie. Jeg har tatt for meg fem av dem:

1. Hvilke *fordelaktige* konsekvenser vil studien ha?

Svar: Studien kan bidra til et bedre miljø på Ammerud barneskole. En potensiell bedring vil hovedsakelig gjelde for deltakerne, men også andre elevgrupper med liknende sammensetning, utfordringer, og personligheter. Studien vil også bidra til generell kunnskap om elevenes atferd og utfordringer på multinasjonale barneskoler.

2. Hvordan kan man innhente intervjupersonenes *informerte samtykke*?

Svar: Med utgangspunkt i studiets omfang, vil det holde med at det informerte samtykke gis muntlig. Den muntlige avtalen fant sted mellom Gladiator AS og rektor/viserektor på Ammerud skole, og meg og lærere for 3. klassetrinnet. I dette tilfellet var det deltakernes overordnede, altså rektor, viserektor og lærere som ga sitt samtykke. I starten av studien ble også alle barna informert om intervjuene, og i forkant av hvert intervju spurte jeg hver enkelt elev om det var greit at jeg stilte noen spørsmål om dagens treningsøkt.

3. Hvordan kan man ivareta intervjupersonens *konfidensialitet*?

Svar: Siden intervjupersonene er barn, er det viktig at svarene de gir, er anonyme. I intervjuutskriftene vil kun alder og kjønn bli oppgitt. Jeg vil også gi personlige karakteristikk til enkelte elever. Disse karakteristikkene vil være basert på mine egne observasjoner, og vil på ingen måte avsløre barnas identitet.

4. Hvilke *konsekvenser* kan studien ha for deltakere?

Svar: En treningsøkt med Aball1 vil først og fremst føre til at barna får mer fysisk aktivitet. De kommer også til å få mer fysisk kontakt med hverandre enn de pleier å ha til vanlig. Det kan være både positivt og negativt. Fordelen med det at de lærer hverandre å kjenne, lærer om hverandres ferdigheter, og lærer å samarbeide med personer de ikke nødvendigvis er så glad i. Ulemper med det er at de blir ”tvunget” (Tor og Glenn bestemmer hvem som skal jobbe sammen eller være på samme lag) til å jobbe sammen, noe som kan føre til misnøye, uønsket oppførsel i form av fornærmelser, dytting, og ”en dårlig dag på skolen”. Jeg mener at selve intervjuet vil ha positive konsekvenser for elevene. I dialogen kan de få utløp for sine følelser, meninger og opplevelser. I tillegg kan det være greit å snakke om sin hverdag med noen andre, enn lærere og foreldre, uten at det føles som ”sladring”. Elevene får mulighet til å svare kun på de spørsmålene de selv ønsker å svare på, og være så åpne som de selv ønsker å være. Offentliggjøring av studiet vil føre til konsekvenser som kan være viktige både for intervjupersonene og for den gruppen de representerer. Mitt håp er at det blir kun positive konsekvenser. Målet med studiet er å lære mest mulig om elevenes interaksjon under Aball1 timer, og bruke det som fungerte aller best videre.

5. Hvordan vil *forskerens rolle* påvirke studien?

Svar: Forskeren bør ha en svært nøytral stilling til studiet, noe jeg innså veldig raskt etter studiets start. Man bør unngå å stille ledende spørsmål og legge like stor vekt på alle svarene og resultatene man får.

10.5 Generalisering av funnene

Et spørsmål som stadig blir stilt om intervjustudier er hvorvidt funnene er generaliserbare. I hverdagslivet generaliserer vi mer eller mindre spontant. Ut i fra vår erfaring med en situasjon eller en person forutser vi nye hendelser i fremtiden. Vi danner oss forventninger om det som kommer til å skje i andre, lignende situasjoner eller med lignende personer. Den vitenskapelige kunnskapen hevder også å være generaliserbar. I positivistiske versjoner av samfunnsforskningen var målet å finne lover om menneskelig atferd som kunne generaliseres og gjøres universelle. Ifølge et motsatt, humanistisk syn er hver enkelt situasjon unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk (Kvale 1997: 161).

Generalisering refererer til om bestemte funn og resultater av en studie også kan overføres til en annen liknende setting, situasjon eller kontekst. I kvantitativ forskning kan generalisering muliggjøres ved hjelp av tilfeldig utvelging og sannsynlighetsresonnement. I kvalitativ forskning, derimot, gir forskeren i stedet en detaljert og rik beskrivelse av situasjonen som studeres, slik at leseren har tilfredsstillende bakgrunnsdata for å kunne vurdere hvor anvendelig studiens konklusjoner er for andre kontekster og situasjoner. Leseren gjøres med andre ord kjent med de omstendighetene og vilkårene som er med på å bestemme forskerens konklusjoner (Mehmetoglu 2004: 146).

”I og med at målet med kvalitativ forskning ikke er generalisering, men det å få dybdeinnsikt i et fenomen, vil overførbarhet i kvalitativ forskning fokusere på generelle felles funn under samme omstendigheter. Det vil si at dersom en kommer frem til en del hypoteser i en bestemt setting, bør disse hypotesene også gjelde en annen setting som har lignede omstendigheter” (Mehmetoglu 2004: 146).

Det finnes flere ulike former for generaliserbarhet. Kvale (1997) skiller mellom naturalistisk, statistisk og analytisk generalisering. Naturalistisk generalisering er basert på personlige

erfaringer. Den hviler på stilltiende kunnskaper om hvordan ting er, og gir forventninger heller enn formelle forutsigelser.

En statistisk generalisering er formell og eksplisitt. Den er basert på personer som er tilfeldig valgt fra en befolkning. Når intervjupersonene er tilfeldig valgt og intervjufunnene kvantifisert, kan funnene omarbeides til statistiske generaliseringer. Men det skjer ofte at intervjupersonene ikke er tilfeldig utvalgt, men valgt etter andre kriterier, som for eksempel hvor typiske, eller hvor ekstreme de er. Noen ganger er de valgt ut etter et rent tilgjengelighetsprinsipp. Derfor kan ikke funnene fra slike tilgjengelige utvalg generaliseres til å gjelde hele befolkningen (Kvale 1997: 161).

En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Den er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene. I motsetning til en spontan naturalistisk generalisering, baserer forskeren her sine generaliseringspåstander på en assertorisk logikk. Ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte, tillater forskeren leserne å selv bedømme generaliseringens holdbarhet (Kvale 1997: 162). Avsnittet 12.4 presenterer generalisering av studiens funn.

10.6 Validitet og reliabilitet

Når man skal sikre forskningens validitet og reliabilitet, kommer aspekter som sannhet og kunnskap inn i bildet. Reliabilitet går ut på hvorvidt studiens konklusjoner er konsistente og kan reproduseres. Reliabilitet er basert på den forutsetning om at ulike observatører vil gjøre samme fortolkning eller komme frem til samme resultat ut i fra samme datasett. Med andre ord finnes det ikke rom for flere fortolkninger av et datasett. Reliabilitet går også ut på at hvis hele forskningen gjentas i en annen setting eller på et annet tidspunkt, vil samme resultater og funn genereres (Mehmetoglu 2004: 143-144).

I min studie har jeg brukt mye tid på å skrive referater fra alle Aball1 timene og gjengitt alle detaljene rundt det som skjedde. Intervjuene ble transkribert umiddelbart etter intervjuenes slutt. Mange av observasjonene ble også bekreftet av Tor og Glenn. Dersom datasettet skal tolkes på nytt, må det tas høyde for forskningsdesignet og analysemetoden som ble brukt i

oppgaven. Dersom forskningen skal gjentas på et senere tidspunkt, må man ta hensyn til gruppensammensetningen, problemer, og elevenes individuelle egenskaper.

Validitet blir definert som en uttalelses sannhet og riktighet. Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument. Ifølge en positivistisk tilnærning handler validitet om å stille seg spørsmålet: ”Måler du det du tror du måler?” (Kvale 1997: 165). I en bredere tolkning har validitet å gjøre med hvilke grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om” (Pervin 1984 sitert av Kvale 1997: 166). Innenfor den vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi valid, vitenskapelig kunnskap.

I kvalitativ forskning berører validering ulike stadier i intervjuundersøkelsen. I denne studien fungerer validering som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen (Kvale 1997). Nedenfor presenteres validitetsaspektet gjennom intervjuundersøkelsens syv stadier:

1. *Tematisering.* En undersøkelses gyldighet avhenger av hvor solide studiens teoretiske forutantakelser er, og hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er. Teorien som studien bygger på, belyser emnet sosialt entreprenørskap og måling av sosial verdi. Den er relevant og hensynsmessig avgrenset i forhold til det studerte fenomenet. Måling av sosial verdi er alltid utfordrende, og i mange tilfeller må man finne egne tilnærminger til hvordan man skal gå frem. I denne studien har jeg prøvd å kombinere flere metoder for måling av sosial verdi for å illustrere studiens resultater.
2. *Planlegging.* Gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet, og metodene som brukes for studiens emne og formål. Fra et etisk perspektiv bør et gyldig forskningsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimisere skadelige konsekvenser. Studiens emne og formål er å evaluere produktet Aball1 og finne ut om produktet skaper en sosial verdi. Den kvalitative forskningsmetoden ble tatt i bruk for å få et dybdeinnsyn i fenomenet og få tilbakemeldinger på hvordan elever opplever

produktet. Aball1 er utviklet med tanke på å skape positiv sosial verdi som er fordelaktig for mennesket. Studiens mål er å finne ut om det stemmer i virkeligheten, og sette navn på den verdien som eventuelt skapes.

3. *Intervjuing.* Validitet har her med intervjupersonens troverdighet, og selve intervjuingens kvalitet, å gjøre. Intervjuingen bør omfatte en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis – i form av en ”på stedet-kontroll”. Siden det er små barn på 8-9 år som ble intervjuet, var det vanskelig å finne en passende intervjuguide. Jeg hadde ingen erfaring med å intervju barn, og visste derfor ikke hvilke spørsmål var ”riktige” å stille. Det er sjeldent at så små barn har en skjult mening bak det de sier. De beskriver sine tanker og erfaringer med enkle ord. Under intervjuene er det viktig å unngå ledende spørsmål og stille flest mulig åpne spørsmål, noe jeg har vært bevisst på hele tiden. ”På stedet-kontroll” fant sted i form av observasjoner, både mine egne og instruktørens. Det gjorde at jeg fant flere forhold som ikke stemte overens mellom respondentenes svar og observasjoner, noe som påvirket konklusjonen i ettertid (se også avsnittene 11.1 og 11.1.3).
4. *Transkribering.* Ved valg av språklig stil for transkripsjonen reises spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Svar som respondentene avga, var korte og enkle. Ofte bestod svarene av 1-2 setninger, noe som gjorde det lettere å notere ned slik det ble sagt. For å få et fullstendig bilde av fenomenet, må respondentenes svar sees i sammenheng med observasjoner, referater av Aball1 timer, og kommentarer til den enkeltes elevs atferd.
5. *Analysering.* Dette har å gjøre med hvorvidt spørsmålene som stilles intervjueteksten er gyldige, og hvorvidt tolkningene er logiske. Respondentenes korte svar gjorde den første analysefasen – åpen koding mye enklere. Stort sett alle svarene fungerte som indikatorer i seg selv og kunne påvirke tolkningen i sin fulle helhet. Alle svarene ble tatt hensyn til i analysen av funnene.

6. *Validering.* Dette gjelder en reflektert vurdering av hvilke validitetsformer som er relevante for en bestemt studie, og avgjørelsen om hva som er et egnet forum for en dialog om resultatenes gyldighet. Jeg har et kritisk syn på mine egne tolkninger. I en studie er det viktig å uttrykke eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev tolkning. Produktet Aball1 har ført både til positiv og negativ atferd hos elevgruppen på Ammerud skole. Man har vanskelig for å tro at en sosial innovasjon, som er utviklet med tanke på tilføre positiv sosial verdi, kan skape negativ atferd når den tas i bruk av en gruppe som har større sosiale utfordringer enn ”vanlige” barn. Det kan likevel være tilfelle, og det er viktig å ta hensyn til. Som nevnt tidligere, må respondentenes svar og forskerens observasjoner vektlegges like mye i analysen for å kunne motvirke konfliktsituasjoner. Metoden jeg bruker, undersøker det den er ment til å undersøke. Med utgangspunkt i ulike temaer og problemer finner jeg ut om det skapes sosial verdi under bruken av Aball1 og hvilken form denne verdien har. Funnene som ble gjort i analysen ble diskutert med andre master- og bachelorstudenter.

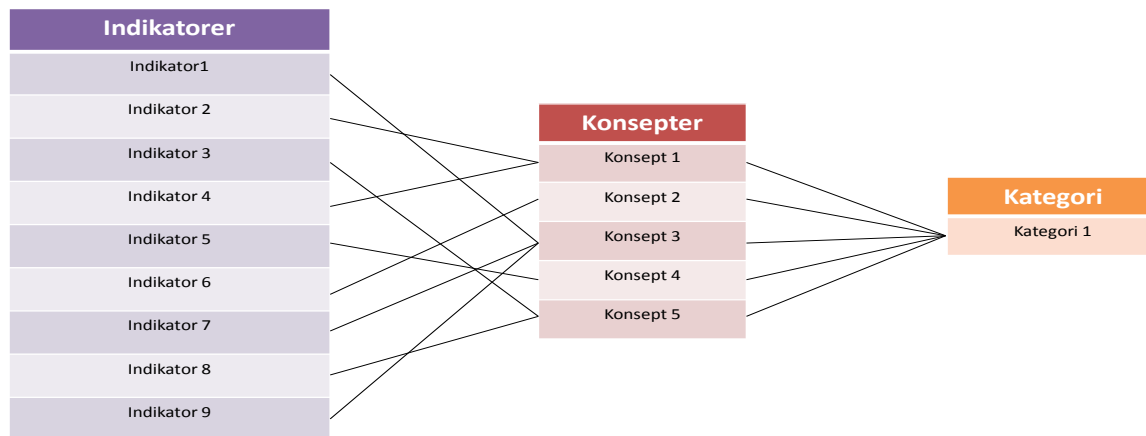
7. *Rapportering.* Dette involverer spørsmålet om hvorvidt en rapport gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i en studie, samt leserens rolle som validitetsbedømmer av resultatene. Analyse- og diskusjonskapittelet presenterer resultatene på en oversiktlig og ryddig måte. Den logiske tankegangen kommer frem under de ulike analysefasene, og til slutt konsentrerer seg om hovedfunnene. Underveis i analysen finner leseren begrunnelser og argumenter for valgene som ble tatt.

11.0 ANALYSE

All empirisk forskning er avhengig av god analyse. I kvantitativ forskning finnes det standardmåter å analysere kvantitative data på, noe som gjør jobben enklere for forskerne. Denne jobben blir enda lettere for de som har tilfredsstillende statistiske kunnskaper og god kjennskap til en av de aktuelle dataanalysepakkenes, som for eksempel SPSS. I kvalitativ forskning, derimot, er situasjonen helt annen. Selv om det finnes et stort mangfold av analysestrategier, eksisterer det ikke noen klare regler for hvordan dataene skal analyseres i kvalitativ forskning, noe som krever at forskeren selv er engasjert i konstruksjonen av sin egen analysemåte. Denne type forskning krever evne til å se nye sammenhenger og kunne sette dem sammen på en kreativ måte (Mehmetoglu 2004: 98).

Grounded theory eller empiribasert teori, som jeg har valgt å bruke i oppgaven, er en forskningsstrategi som kjennetegnes av den induktive tilnærmingen, det vil si at forskeren har som mål å generere nye teorier ut ifra en mengde innsamlede data. Analysen i empiribasert teori forutsetter at det foreligger en omfattende mengde av kvalitative data, i dette tilfellet intervjuutskriftene fra fjorten ulike personer. Kodingsprosessen i empiribasert teori består av tre ulike faser – åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Mehmetoglu 2004).

Målet i den første fasen, åpen koding, er å åpne opp det innsamlede datamaterialet (se Figur 3 på neste side). Datamaterialet deles opp i mindre biter. Ved å gjennomgå datamaterialet bit for bit, finner forskeren indikatorer. Indikatorer representerer ulike ord, setninger, sitater, situasjoner, hendelser og fortellinger, som har kommet frem i løpet av intervjuene. Indikatorene gis ulike navn som kalles for koder. Videre forsøker forskeren å systematisere disse indikatorene ved å sammenligne dem med hverandre, prøve å finne fellestrekk, og gruppere dem i noe mer omfattende grupper som kalles for konsepter. I neste runde prøver forskeren å slå konseptene sammen til en felles kategori som skal representere så mange indikatorer som mulig. Denne prosessen fortsetter til forskeren har gått gjennom hele datamaterialet, og det ikke finnes mer materiale som kan utdype kodingen, det vil si at man når et teoretisk metningspunkt. I slutten av den første fasen i kodingsprosessen sitter man gjerne igjen med flere omfattende kategorier som til sammen skal kunne forklare fenomenet og legge grunnlag for en teori (Mehmetoglu 2004).



Figur 2: Indikator-konsept-modellen (Mehmetoglu 2004: 107)

Den andre fasen i kodingsprosessen kalles for aksial koding. Her prøver forskeren å lage forbindelser mellom kategoriene som ble opprettet i den første fasen. Man prøver å sette kategoriene inn i et rammeverk som skal gjøre det lettere for forskeren å generere teorien. Strauss og Corbin (1998) har laget et rammeverk (kalles for kodingsparadigme) som de mener bør brukes som et utgangspunkt i empiribasert teori-analysen når forskeren skal binde sammen kategorier. Dette kodingsparadigmet inneholder følgende seks kategorier: rammebetingelser (conditions), fenomener (phenomena), kontekst (context), mellomliggende betingelser (intervening conditions), strategier (strategies) og konsekvenser (consequences). Det som foreslås her, er at forskeren skal prøve å plassere sine kategorier fra åpen koding-fasen inn i hver av disse forhåndsbestemte kategoriene. På denne måten blir forskerens kategorier automatisk bundet sammen, og forskeren kan forklare sine funn og resultater ut ifra dette paradigmet (Mehmetoglu 2004: 113).

Selektiv koding er den tredje fasen i empiribasert teori-analyse. Det er selektiv koding som danner grunnlaget for teorien som skal kunne forklare studiens fenomen. Dette grunnlaget bygges opp ved at alle de ulike rammeverkene settes sammen til et helhetlig rammeverk (dersom dette ikke allerede er gjort i aksial koding-fasen). Deretter finner forskeren den mest sentrale kategorien eller det sentrale fenomenet som har alle hovedkategoriene i analysen

knyttet til seg. På denne måten fungerer selektiv koding som en enda en, og den siste, abstraheringen som forskeren gjør i sin analyse (Mehmetoglu 2004: 115-116).

11. 1 Analyse av studie med Aball1 på Ammerud skole

I min studie velger jeg å benytte meg av analysemodellen for empiribasert teori som er beskrevet ovenfor. Analysen vil omfatte fasene åpen, aksial og selektiv koding. Utskriftene av intervjuene ligger i vedlegget, og er organisert etter dato Aball1 timene fant sted. For hver dag har jeg skrevet et referat av gymtimen der jeg fortalte hva som skjedde i timen, hva Tor og Glenn snakket om, hvordan oppmøtet var osv. Deretter har jeg beskrevet hvilke øvelser som ble brukt i timen, etterfulgt av mine egne observasjoner og en generell kommentar til dagens økt, og selve intervjuutskriftene med en enkel kommentar til intervjuet/atferden. Under intervjuene har jeg brukt to ulike intervjuguider, der den første ble benyttet på tre første respondenter. Etter den første Aball1 timen, måtte flere av spørsmålene modifiseres, derfor ser ”Intervjuguide 2” noe annerledes ut enn den første. Det skapte ingen problemer for sammenligning av svarene, da mange av spørsmålene var like. Når jeg kommer til å sammenligne elevenes svar i den første analysefasen, åpen koding, vil alle svarene få et to-sifret nummer, for eksempel 3.2, der det første tallet står for respondent nr. 3/intervju nr. 3, og det andre tallet for spørsmål nr. 2 i enten den første eller den andre intervjuguiden (den første intervjuguiden ble benyttet kun på de tre første respondentene). Intervjuguidene finner man i kapittel 10.3. Når jeg kommer til å referere til sitater og hendelser fra intervjuene i analysen, vil jeg enten bruke nummeret på intervjuet, for eksempel ”se intervju nr.4” eller referatet av gymtimen merket med dato, for eksempel ”referat av gymtimen, onsdag, 4. mai 2011”.

Sterke og svake siden ved undersøkelsen

I dette avsnittet vil jeg drøfte sterke og svake siden ved min undersøkelse. Her tar jeg opp flere faktorer som var vanskelige å ta hensyn til før undersøkelsen ble satt i gang, og ting som ikke gikk som planlagt underveis.

- Elevene var alt for unge til å kunne gi en utfyllende utredning om sine opplevelser med Aball1, slik jeg hadde håpet på. 8-9-åringene oppfatter ikke åpne spørsmål på samme måte som voksne mennesker. Når så små barn får et spørsmål fra et menneske de ikke kjenner, svarer de med enstavelsesord eller korte setninger. De mener da at de

har svart på spørsmålet så godt de kunne. Dette resulterte i at jeg fikk svært enkle svar på stort sett alle spørsmålene jeg stilte. Som følge av det, ble datagrunnlaget veldig kortfattet og analysen enkel og lite utdypende i forhold til problemstillingen.

- Da jeg satte i gang med undersøkelsen hadde jeg ingen erfaring med å intervju barn. Det er en stor utfordring med tanke på etikk, kommunikasjon, og tillitt. Når man ikke har erfaring med å intervju barn, er det vanskelig å tilpasse intervjuguiden og stille de riktige spørsmålene.
- Under intervjuene støttet jeg på problemet at flere av respondentenes svar ikke stemte overens med mine egne observasjoner. Små barn snakker ikke alltid sant og avgir svar som de tror er forventet av dem. De ønsker ikke å innrømme at de har vært slemme mot andre i timen, ikke deltok i flere aktiviteter, eller ikke klarte å jobbe sammen med sine lagmedlemmer (se også avsnitt 11.1.3 Konfliktsituasjon mellom observasjoner og respondentenes svar). Når slike konfliktsituasjoner oppstår, kan ikke deler av datagrunnlaget brukes til å forklare fenomenet som studeres og legge grunnlag for en teori.
- Elevgruppen som jeg skulle undersøke, ble satt sammen av lærerne for 3. klassetrinnet på Ammerud skole. Det eneste jeg og Gladiator fikk vite om elevgruppen var at den bestod av elever som hadde problemer med sosialisering, samarbeid, og var svake faglig. Når vi kom i gang med Aball1 timene og intervjuene, viste det seg at mange av elevene hadde store konsentrasjonsvansker og manglende respekt for instruktører og andre medelever. Flere barn var ikke komfortable med å være en del av kontaktgruppen. Jeg synes at det forhåndsbestemte utvalget har vært uheldig for denne undersøkelsen. Ideelt sett skulle vi ha tatt et utgangspunkt i en “gjennomsnittlig” skoleklasse, der bare noen få elever slet sosialt og faglig.
- Den positive siden ved undersøkelsen er at jeg har intervjuet alle 14 elever i den forhåndsbestemte elevgruppen. Jeg har observert dem i Aball1 timene og dokumenterte hva som fungerte for denne gruppen og hva som ikke fungerte.

Observasjoner og intervjuer legger grunnlaget for generalisering og danner et utgangspunkt for senere undersøkelser.

11.1.1 Åpen koding

I denne fasen er målet mitt å åpne opp det innsamlede datamaterialet. Ved utformingen av intervjuguiden, valgte jeg å bruke strukturert intervju med en formell strukturert eller standardisert intervjuguide. Hensikten med dette var å kunne foreta sammenligninger mellom informantene senere i oppgaven. I åpen koding-fasen kommer jeg til å gå gjennom intervjuene spørsmål for spørsmål, og sammenligne svarene jeg fikk fra elevene. Mitt mål er å finne flere indikatorer fra svarene på hvert enkelt spørsmål, for å deretter gjøre dem om til konsepter og lage ulike kategorier. Datamaterialet som omfatter referater av gymtimer og elevkarakteristikker vil bli brukt i alle tre analyse-fasene, for å kunne utdype og gi en bedre forklaring av fenomenet.

Spørsmål nr. 1

Hva synes du om Aball1? (Intervjuguide 1, spørsmål nr. 1 og 2)

Liker du Aball1? Hvorfor? (Intervjuguide 2, spørsmål nr. 1)

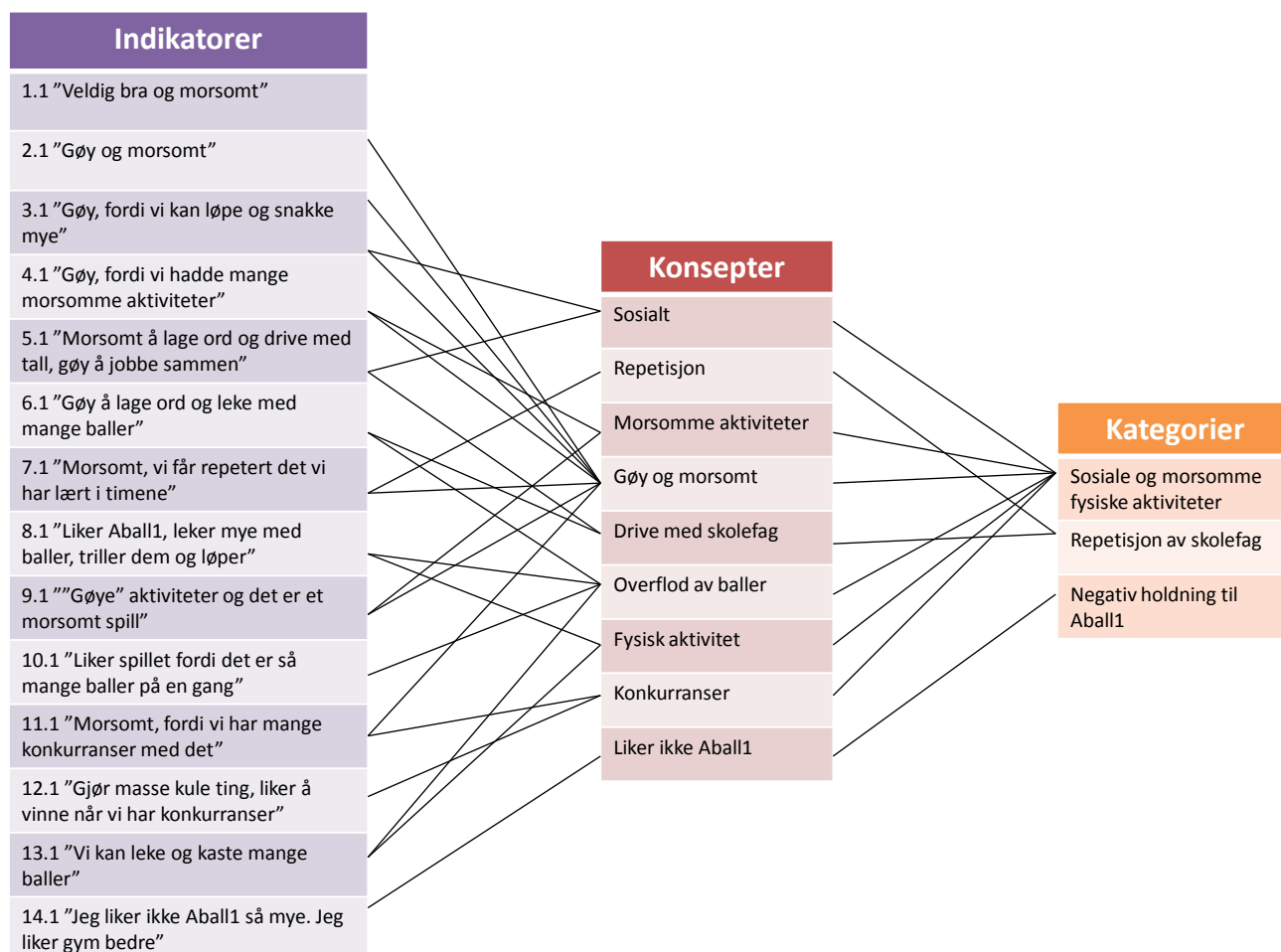
Ved å stille dette spørsmålet, var jeg ute etter å finne hvilke førsteinntrykk barna fikk av Aball1, om de var positive eller negative til spillet, og hvorfor de likte/ikke likte det.

13 av 14 barn syntes at Aball1 var et gøy og morsomt spill med sosiale og fysiske aktiviteter, der man måtte samarbeide og konkurrere. Flere av barna likte at de fikk drive med tall og bokstaver i gymmen, og at de fikk repetert det de lærte tidligere. Flere av elevene var begeistret over at det var så mange baller på en gang, og at de kunne kaste, sparke og trille dem rundt.

1 av 14 likte ikke spillet og sa at han likte gymtimene bedre. Det kan ha noe med hans holdning å gjøre. Gutten trives ikke med å være i denne elevgruppen, han blir ofte ertet og avvist av de andre guttene i gruppen. Når han blir avvist, vil han ofte være for seg selv, blir sur eller begynner å gråte (se kommentar til intervjuet/atferden, intervju nr. 14).

Nedenfor følger en tabell som illustrerer åpen koding av spørsmål nr. 1. Følgende kategorier ble dannet:

- Sosiale og morsomme fysiske aktiviteter
- Repetisjon av skolefag
- Negativ holdning til Aball1



Tabell 2: Åpen koding, spørsmål nr. 1. Hva synes du om Aball1?/Liker du Aball1? Hvorfor?

Spørsmål nr. 2

Hva var dårligst med spillet? Hvorfor? (Intervjuguide 1, spørsmål nr. 3)

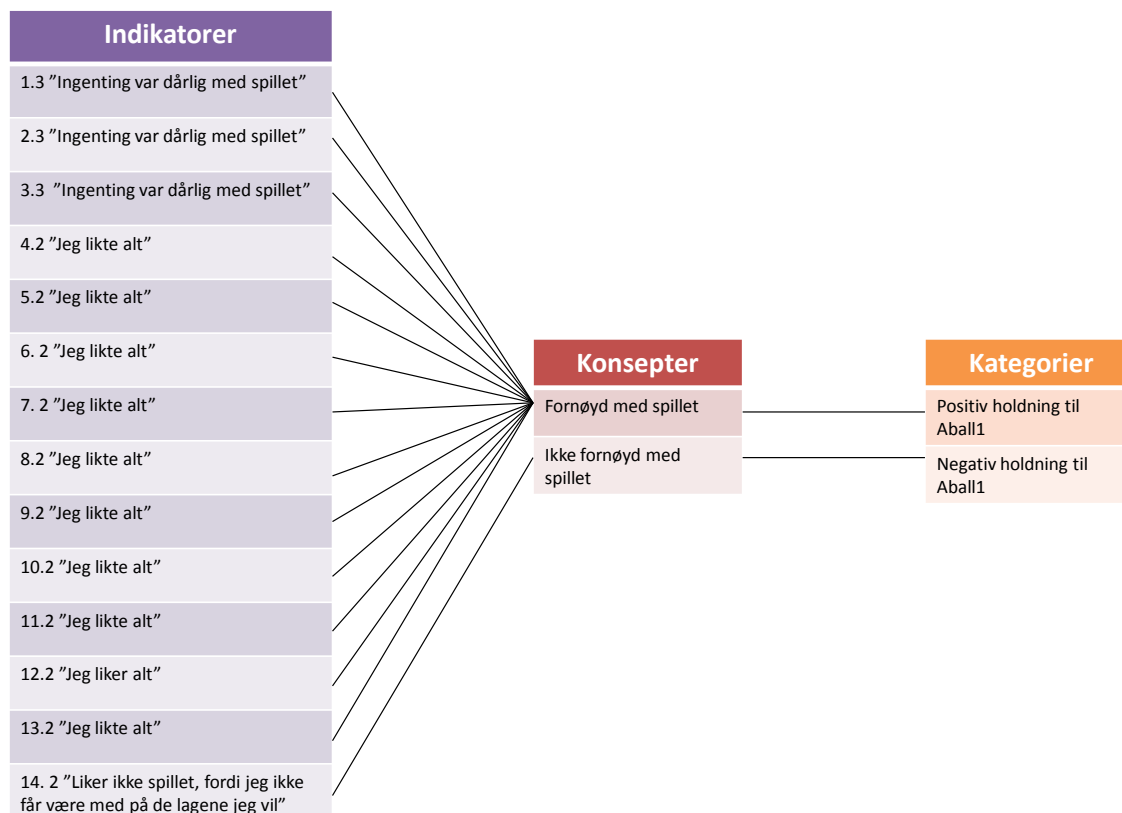
Var det noe du ikke likte? Hvorfor? (Intervjuguide 2, spørsmål nr. 2)

Dette spørsmålet har et nært sammenheng med det forrige spørsmålet, og stilles for å finne ut hva barna ikke likte med spillet og eventuelt hvorfor de ikke gjorde det.

13 av 14 elever var positive til spillet, og sa at de likte alt. 1 av 14 sa at han ikke likte Aball1, fordi *”jeg får ikke være med på de lagene jeg vil”*, (se spm. 2, intervju nr. 14).

Tabellen nedenfor illustrerer åpen koding av spørsmål nr. 2. Følgende kategorier ble dannet:

- Positiv holdning til Aball1
- Negativ holdning til Aball1



Tabell 3: Åpen koding, spørsmål nr. 2. Hva var dårligst med spillet? Hvorfor?/Var det noe du ikke likte? Hvorfor?

Spørsmål nr. 3

Hvilke øvelser likte du best? Hvorfor? (Intervjuguide 1, spørsmål nr. 4; Intervjuguide 2, spørsmål nr. 3)

Dette spørsmålet ble stilt for å finne ut hvilke øvelser barna likte best, og hva som fanger deres interesse. Her kan man skille mellom fysiske øvelser, oppgaver der man må tenke, samarbeide, og være i fysisk kontakt med andre elever.

Ut i fra elevenes svar, kunne man dele de mest populære øvelsene inn i tre konsepter, som skiller mellom øvelser med mye fysisk aktivitet, øvelser som krever samarbeid og samhold, og øvelser som går ut på å stave ord og bruke logikk. Flere av elevene har nevnt mange av de samme øvelsene, for eksempel:

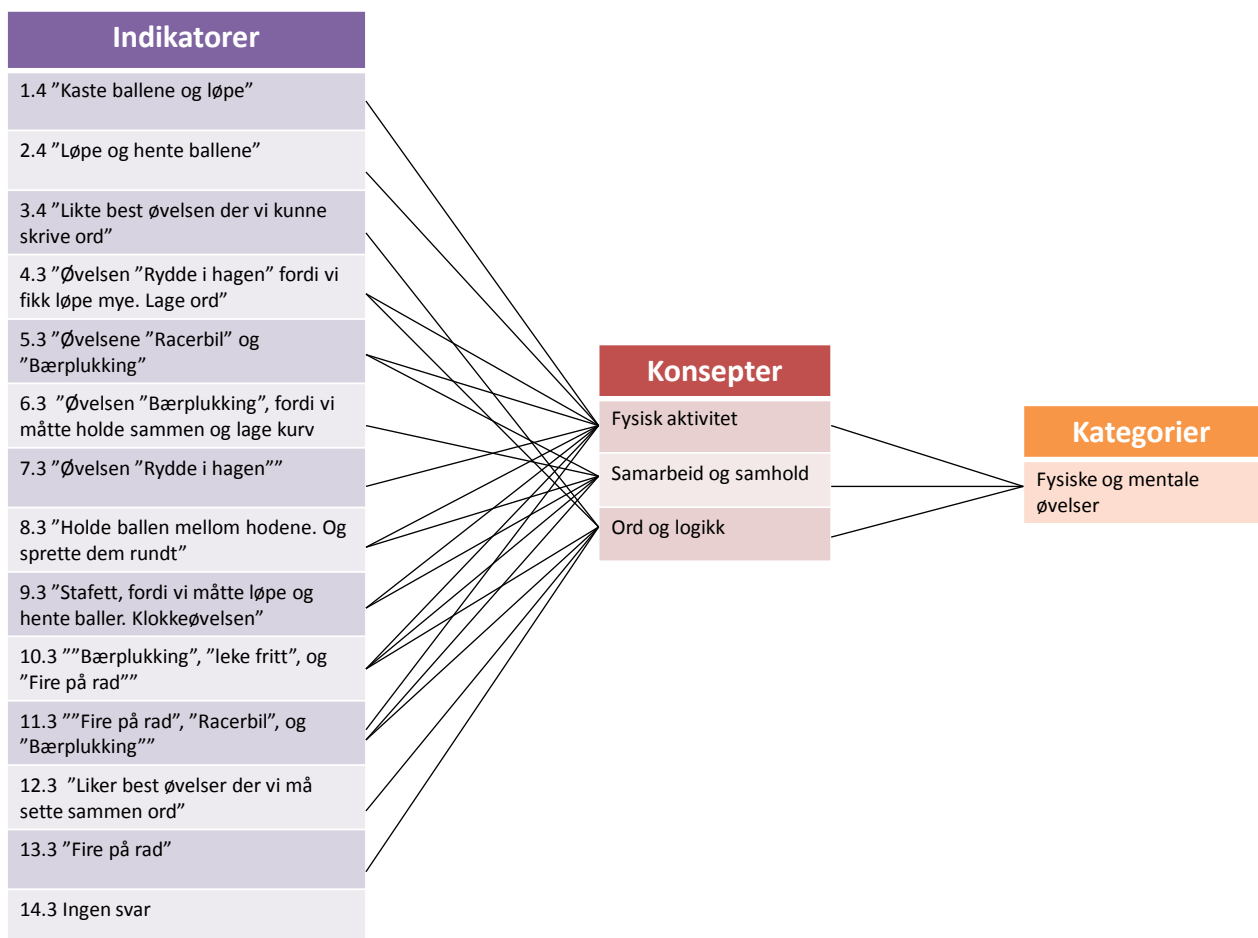
- ”Rydde i hagen” – øvelse med mye fysisk aktivitet, som går ut på å samle alle ballene opp i ballnettet.
- ”Racerbil” – øvelse med mye fysisk aktivitet. Barna går sammen to og to. Hver av dem holder en ball i handa, for eksempel en ball med tallet ”9” og en ball med tallet ”1”. Ved å sette de tallene ved siden av hverandre, får barna vite med hvor stor fart de skal ”kjøre” (løpe). Hvis farten er 91 km/t, løper barna kjempe fort; hvis farten er 19 km/t, går de med sneglefart.
- ”Bærplukking” – øvelse som innebærer samarbeid og samhold. Gruppen blir delt inn i to lag. På hvert lag danner alle elevene, utenom én, en kurv ved å stå tett i en liten ring og flette hendene sammen. Ballene blir spredt utover hele gymsalen. ”Bærplukkere” fra hvert lag skal plukke henholdsvis enten røde eller blå ”bær” og legge dem i kurven. ”Kurven” må følge etter ”bærplukkeren” som skal prøve å samle flest mulig baller av bestemt farge i ”kurven”. Første laget, som kommer i mål og som klarer å samle alle ballene av sin farge, vinner.
- ”Klokke” – øvelse som går på samarbeid og samhold. Gruppen deles inn i to lag. Barna ligger på magen i en ring med ansiktet vendt innover i ringen. De skal sende en ball til den som ligger ved siden av dem i en sirkel, henholdsvis med og mot klokka.
- ”Fire på rad” – en øvelse som krever logikk og tenking. Elevene blir delt inn i to lag som får fire røde/blå baller hver, én og én elev kommer frem og legger på en ball på

paddehattene i hver sin farge (rød eller blå). Etter at alle ballene er lagt frem, får elevene bytte på plasseringen, slik at det blir dannet en sammenhengende rekke på fire baller i samme farge. Laget, som klarer det fortest, vinner.

2 av 14 elever (nr. 10 og nr. 11) har sagt at de liker ulike øvelser som faller innenfor hver av de tre konseptene, og 4 av 14 (nr. 4, nr. 5, nr. 8, og nr. 9) har sagt at de liker øvelser som faller innenfor to av tre konsepter. I alt, likte 9 av 14 elever øvelser som krevde mye fysisk aktivitet. 5 av 14 elever likte øvelser som gikk på samarbeid og samhold, og 6 av 14 elever likte øvelser som gikk på å stave ord og bruke logikk.

Tabellen nedenfor illustrerer åpen koding av spørsmål nr. 3. Følgende kategori ble dannet:

- Fysiske og mentale øvelser

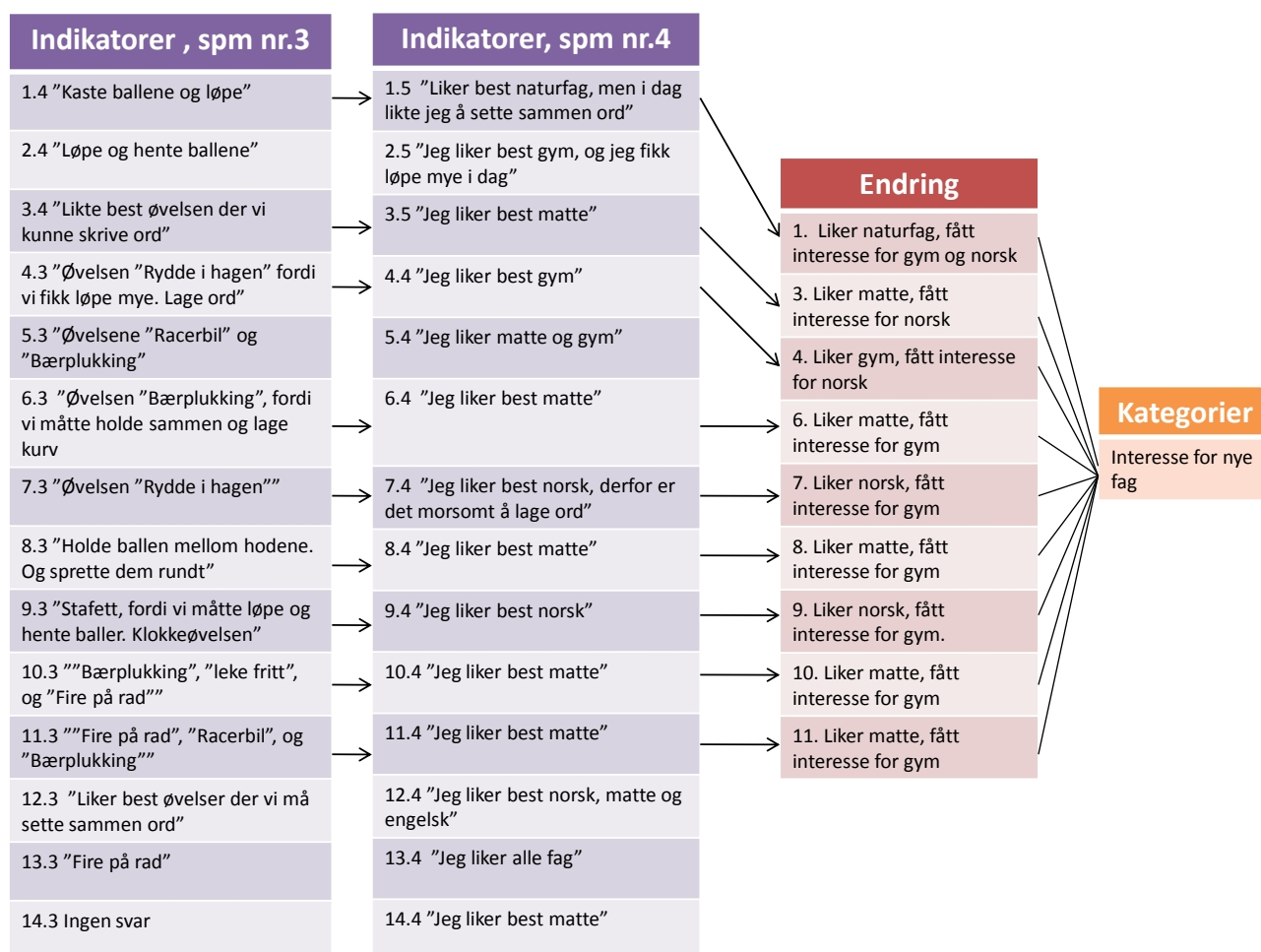


Tabell 4: Åpen koding, spørsmål nr. 3. Hvilke øvelser likte du best? Hvorfor?

Spørsmål nr. 4

Hvilke fag liker du best på skolen? (Intervjuguide 1, spørsmål nr. 5; Intervjuguide 2, spørsmål nr. 4)

Dette spørsmålet har en nær sammenheng med spørsmål nr. 3, og ble stilt for å finne ut om de ulike øvelsene som brukes i spillet, vekker interesse for andre skolefag, enn barnas favorittfag. Dette kan lett illustreres ved å sette opp de to spørsmålene mot hverandre.



Tabell 5: Åpen koding, sammenligning av spørsmål nr. 3 og nr. 4. Hvilke øvelser likte du best? Hvorfor?/Hvilke fag liker du best på skolen?

Ved å sammenligne spørsmål nr. 3 "Hvilke øvelser likte du best? Hvorfor?" og spørsmål nr. 4 "Hvilket fag liker du best på skolen?", har jeg funnet ut at 9 av 14 barn har andre skolefag som sine favoritter, enn de fagene som vekket deres interesse gjennom øvelsene med Aball1. I

4 av 14 tilfeller var det ingen endring. Barna likte best øvelser som representerte favorittfagene deres. 1 av 14 likte ikke Aball1, og ga derfor ingen sammenligningsgrunnlag.

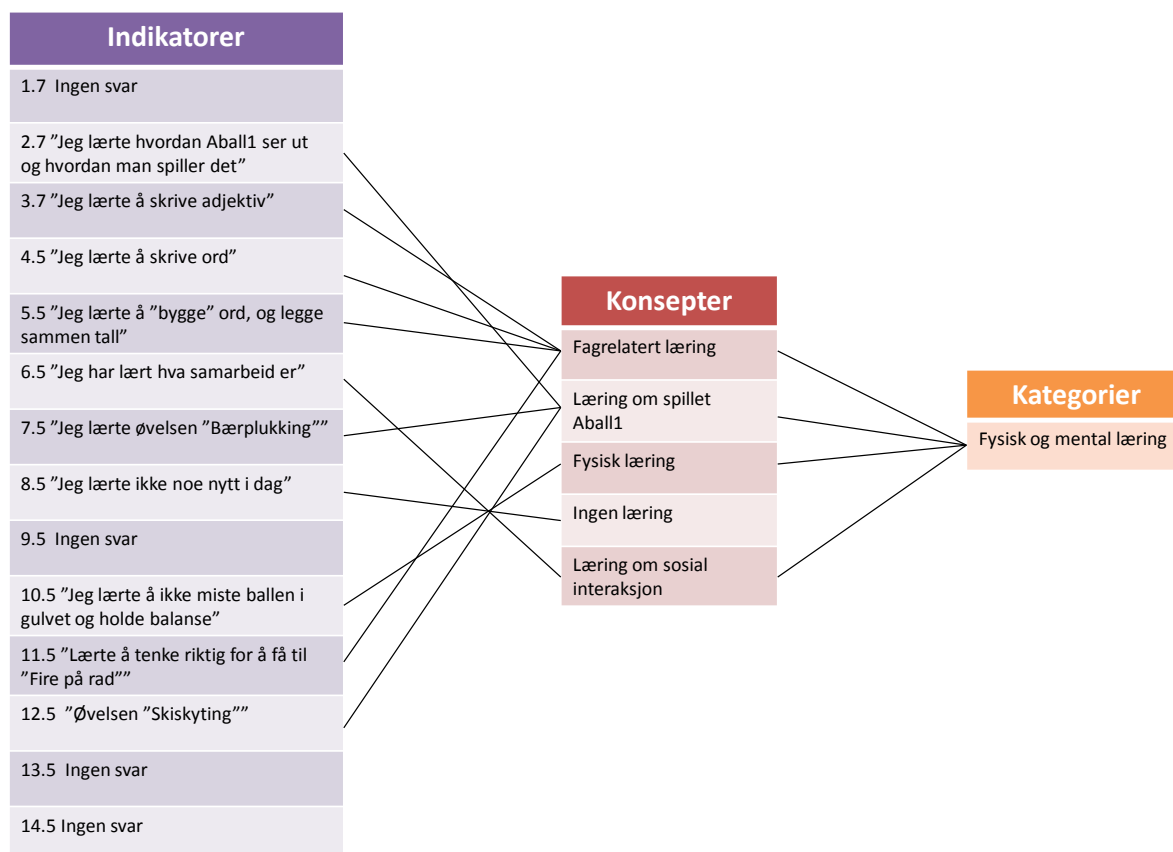
Følgende kategori ble dannet:

- Interesse for nye fag

Spørsmål nr. 5

Lærte du noe nytt i dag? (Intervjuguide 1, spørsmål nr. 7; Intervjuguide 2, spørsmål nr. 5)

Dette spørsmålet ble stilt for å finne ut om barna hadde lært noe nytt i Aball1 timen, og hvis så var tilfellet – hvilken form hadde læringen.



Tabell 6: Åpen koding, spørsmål nr. 5. Lærte du noe nytt i dag?

9 av 14 barn svarte de hadde lært noe i Aball1 timene. I 4 av 9 tilfeller handlet det om fagrelatert læring – barna hadde lært å stave ord, legge sammen tall og tenke logisk. 3 elever hadde lært noe nytt om selve Aball1 spillet – hvordan man spiller det og utfører de forskjellige øvelsene. 1 elev lærte å ikke miste ballen i gulvet og holde balanse, altså fysisk læring. Og 1 elev lærte hva samarbeid var, altså læring om sosial interaksjon. 5 av barna har enten ikke svart på spørsmålet eller sagt at de ikke hadde lært noe nytt.

Følgende kategori ble dannet:

- Fysisk og mental læring

Spørsmål nr. 6

Hvordan var det å samarbeide med andre? (Intervjuguide 1, spørsmål nr. 8; Intervjuguide 2, spørsmål nr. 6)

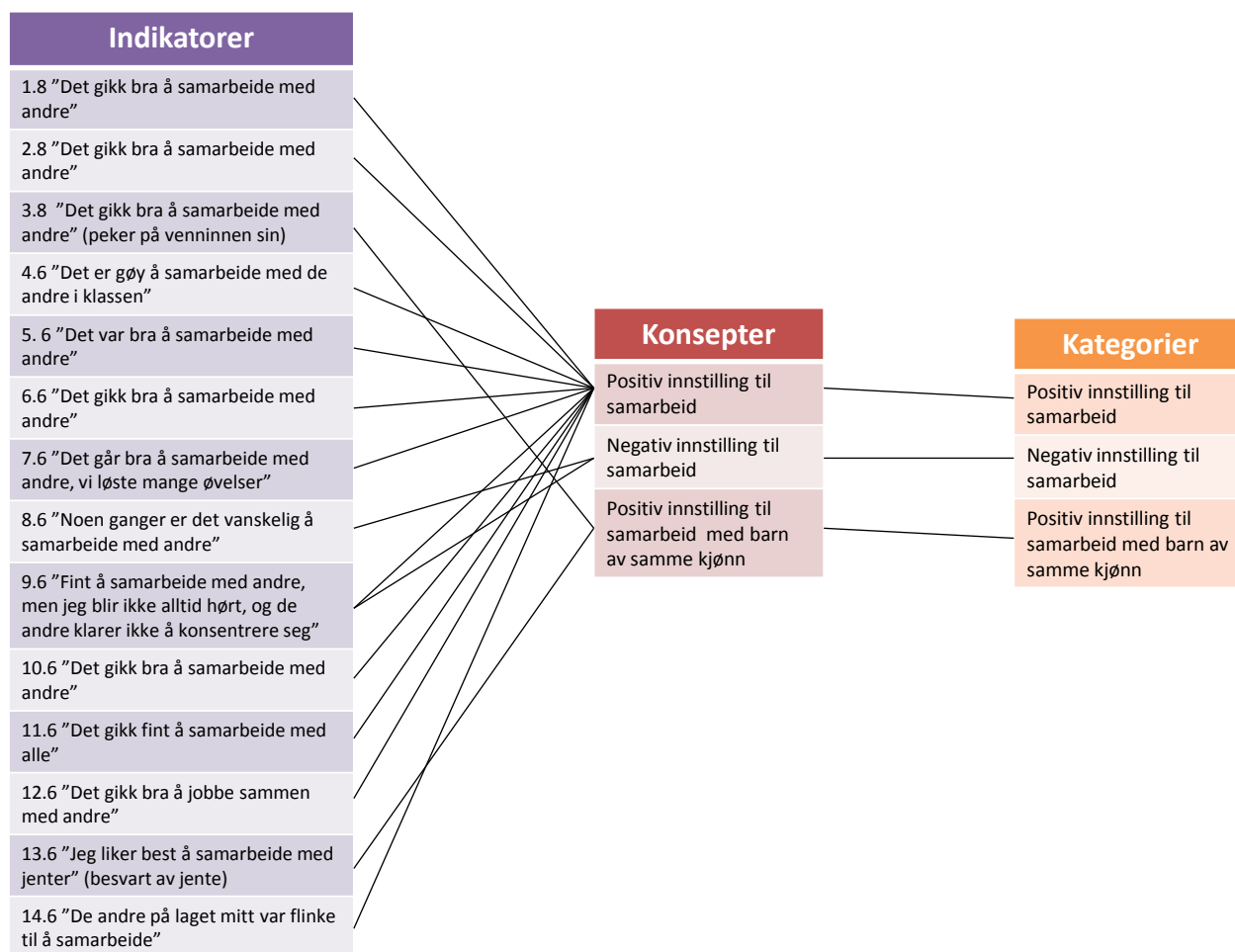
Dette spørsmålet ble stilt for å finne ut hvordan barna oppfattet samarbeid underveis i spillet, om de hadde positiv eller negativ innstilling til det.

11 av 14 barn har svart at det har gått bra å samarbeide med andre, og har dermed positiv innstilling til samarbeid. 2 av 14 har sagt at noen ganger er det vanskelig å samarbeide med andre, de føler at de ikke blir hørt på, og irriterer seg over at andre ikke klarer å konsentrere seg om oppgavene. 2 av 14 (begge jenter) har svart at de samarbeider best med andre barn av samme kjønn som dem.

Mine egne observasjoner og referater fra gymtimer er noe forskjellig fra hva barna selv oppfattet som ”positivt samarbeid”. Ofte har det vært situasjoner der elevene ville heller være for seg selv, enn å jobbe sammen med resten av laget. Det har også vært tilfeller der den ene personen på laget ikke fulgte instruksjoner og ”ødela” for alle andre. En av forklaringene til den store forskjellen mellom barnas og min egen oppfatning kan være at barna har ikke helt forstått hva samarbeid går ut på, og har dermed fått det inntrykket at ”det har gått bra” er det beste svaret (se observasjoner og generell kommentar til dagens økt, onsdag 4. mai; mandag, 23. mai).

Tabellen nedenfor illustrerer åpen koding av spørsmål nr. 6. Følgende kategorier ble dannet:

- Positiv innstilling til samarbeid
- Negativ innstilling til samarbeid
- Positiv innstilling til samarbeid med barn av samme kjønn

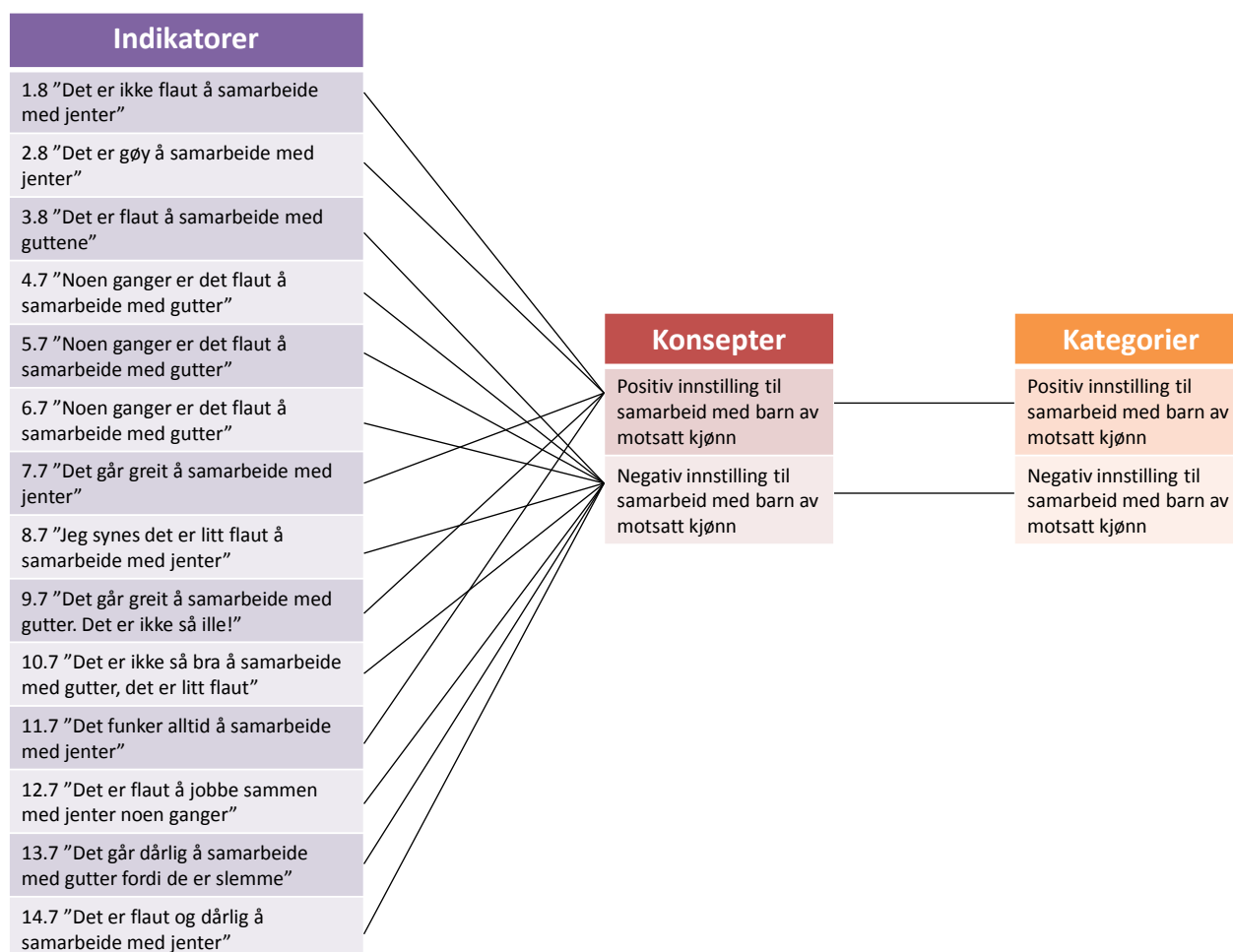


Tabell 7: Åpen koding, spørsmål nr. 6. Hvordan var det å samarbeide med andre?

Spørsmål nr. 7

Hvordan var det å samarbeide med gutter/jenter (motsatte kjønn)? (Intervjuguide 1, spørsmål nr. 8; Intervjuguide 2, spørsmål nr. 7)

Dette spørsmålet ble stilt for å finne ut om barna hadde positiv eller negativ innstilling til samarbeid med elever av motsatt kjønn.



Tabell 8: Åpen koding, spørsmål nr. 7. Hvordan var det å samarbeide med gutter/jenter (motsatte kjønn)?

5 av 14 barn (4 gutter og 1 jente) har svart at det går greit (ikke flaut, gøy, ikke så ille, funker alltid) å samarbeide med barn av motsatt kjønn. 9 av 14 (6 jenter og 3 gutter) synes det er flaut og dårlig å samarbeide med barn av motsatt kjønn, fordi de ikke liker bestemte personer av motsatt kjønn, eller fordi at noen hadde vært slemme mot dem.

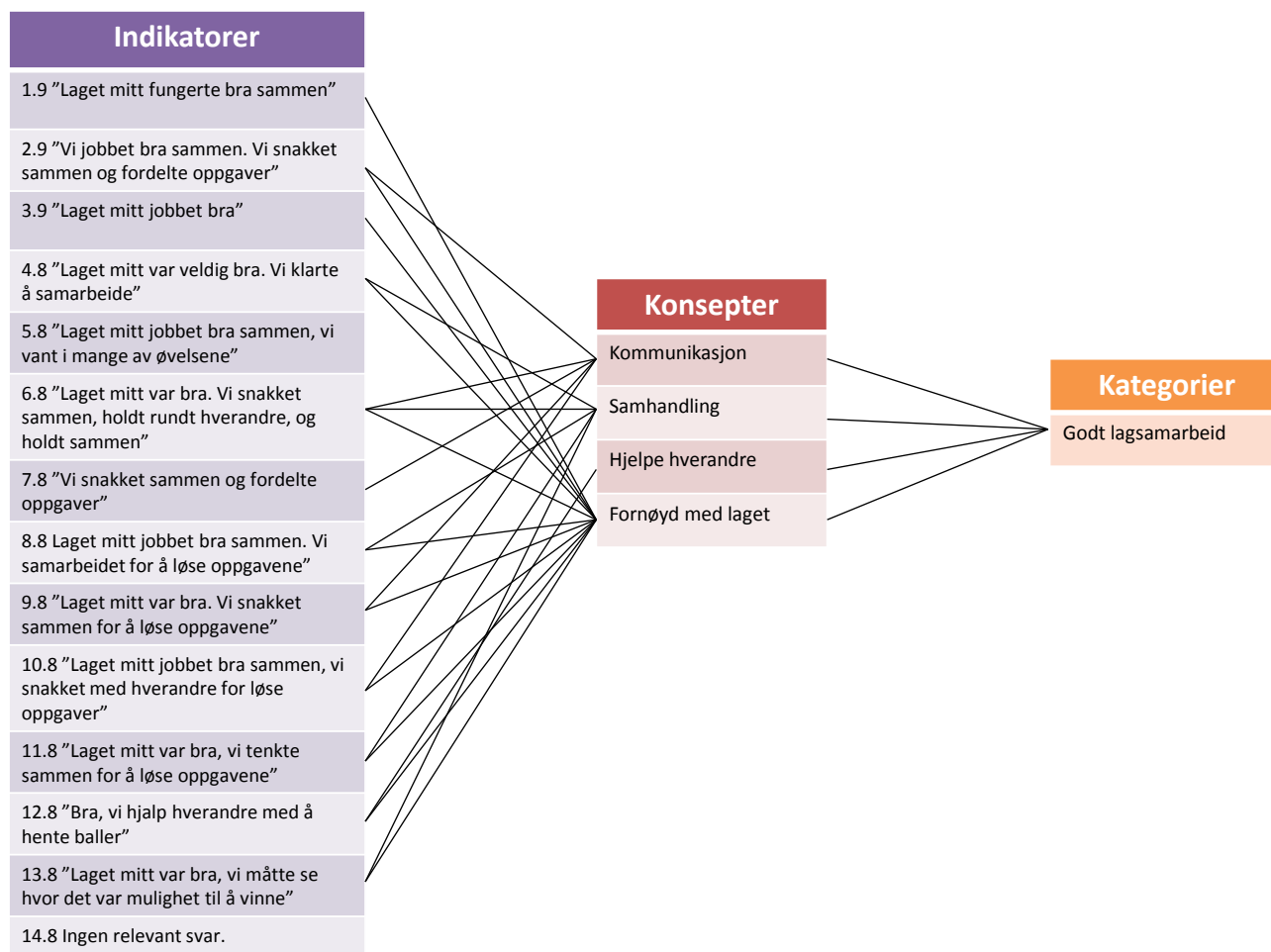
Følgende kategorier ble dannet:

- Positiv innstilling til samarbeid med barn av motsatt kjønn
- Negativ innstilling til samarbeid med barn av motsatt kjønn

Spørsmål nr. 8

Hva synes du om laget ditt? Hva gjorde dere for å løse oppgavene? (Intervjuguide 1, spørsmål nr. 9; Intervjuguide 2, spørsmål nr. 8)

Dette spørsmålet ble stilt for å finne ut hvordan barna oppfattet lagene de kom på, hvordan de kommuniserte for å løse oppgavene, og om de klarte å samarbeide.



Tabell 9: Åpen koding, spørsmål nr. 8. Hva synes du om laget ditt? Hva gjorde dere for å løse oppgavene?

13 av 14 elever svarte at de var godt fornøyde med det laget, de kom med på. Flere hadde svart at de snakket sammen, holdt sammen og tenkte sammen for å klare å løse oppgavene. Én elev sa at laget hans hjalp hverandre med å hente baller under stafetten.

Akkurat som i spørsmål nr. 6 ”Hvordan var det å samarbeide med andre?”, stemmer ikke mine observasjoner overens med barnas svar. Det er en stor sjanse for at barna faktisk *var* fornøyde med laget sitt, *etter* at de kom med på laget de ville være med på. I forkant av hver øvelse eller konkurranse var det alltid flere misfornøyde barn som klagde, kranglet eller dyttet hverandre. Det er også en mulighet for at barna ikke ville avgi negative svar om sitt lag, på grunn av konkurranseinstinkt eller fordi de ikke skjønnte helt hva samarbeid gikk ut på (se observasjoner og generell kommentar til dagens økt, mandag, 23. mai; mandag, 30. mai; mandag, 6. juni).

Følgende kategori ble dannet:

- Godt lagsamarbeid

Spørsmål nr. 9

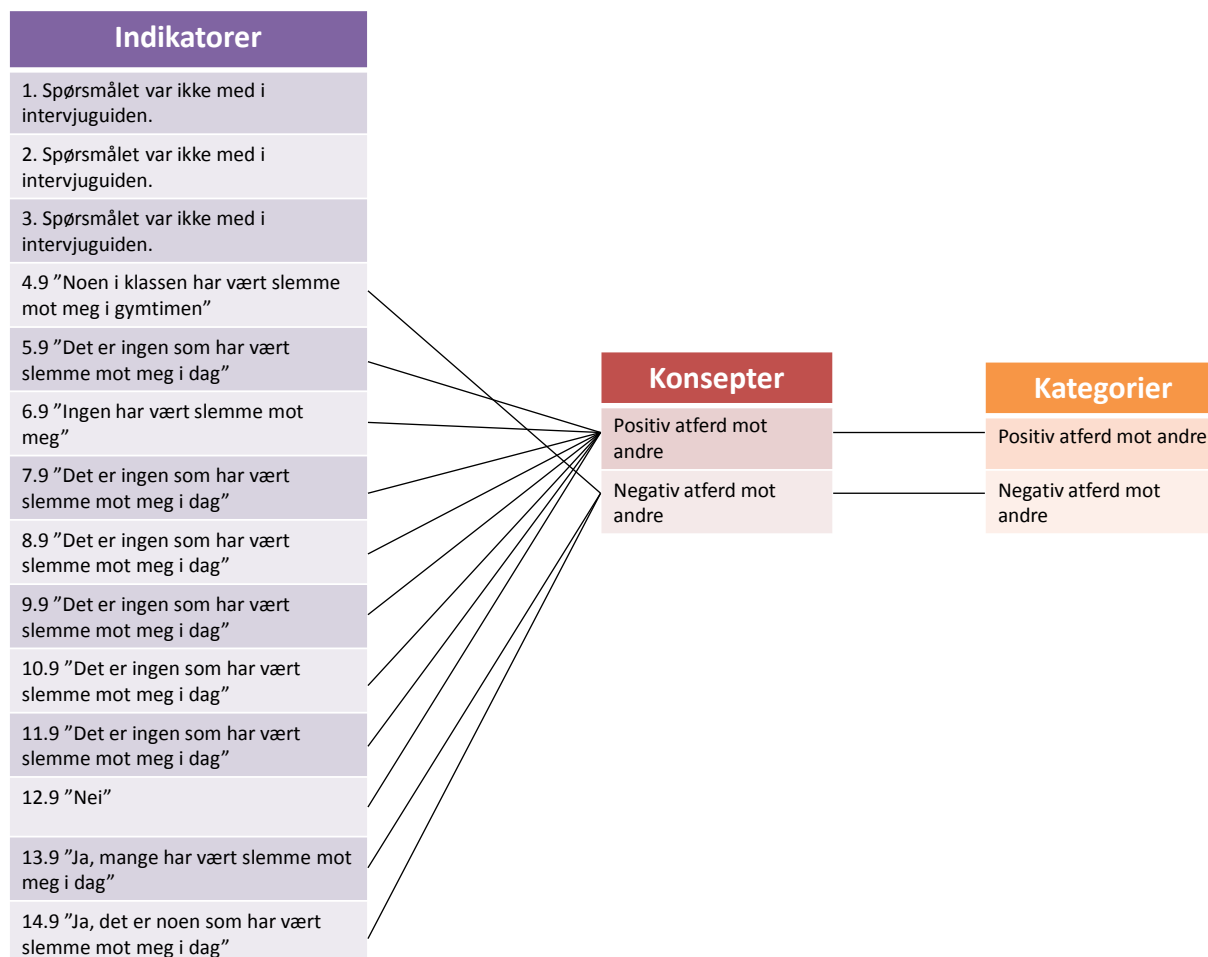
Er det noen som har vært slemme mot deg i dag? (Intervjuguide 2, spørsmål nr. 9)

Dette spørsmålet var ikke med i Intervjuguide 1, og jeg har dermed kun 11 svar på det. Ved å stille det så direkte til barna, håpet jeg på å få mest mulig ærlig svar. Jeg tok med dette spørsmålet for å se om timene med Aball1 kunne stoppe eller forhindre uønsket oppførsel blant elevene.

8 av 11 elever har ikke opplevd noe negativ atferd fra andre barna den dagen intervjuet fant sted. 3 av 11 har sagt at det er én eller flere som har vært slemme mot dem i timen. Ifølge mine observasjoner har negativ atferd funnet sted oftere enn barna innrømmet, og det er en stor mulighet for at flere hadde påpekt det dersom alle elevene hadde blitt intervjuet hver gang Aball1 time fant sted.

Tabellen nedenfor illustrerer åpen koding av spørsmål nr. 9. Følgende kategorier ble dannet:

- Positiv atferd mot andre
- Negativ atferd mot andre



Tabell 10: Åpen koding, spørsmål nr. 9. Er det noen som har vært slemme mot deg i dag?

Spørsmål nr. 10

Har du vært slem mot noen i dag?

Dette spørsmålet henger sammen med spørsmål nr. 9 "Har noen vært slemme mot deg i dag?". Det var heller ikke med i den første intervjuguiden, og det foreligger kun 11 svar. 2 av 11 elever (nr. 8 og nr. 14) har vært slemme mot andre barna den dagen intervjuet fant sted. Det stemmer ikke helt overens med mine observasjoner. Flere av elevene som jeg intervjuet hadde sagt at de ikke hadde vært slemme mot noen den dagen, noe som ikke stemte med

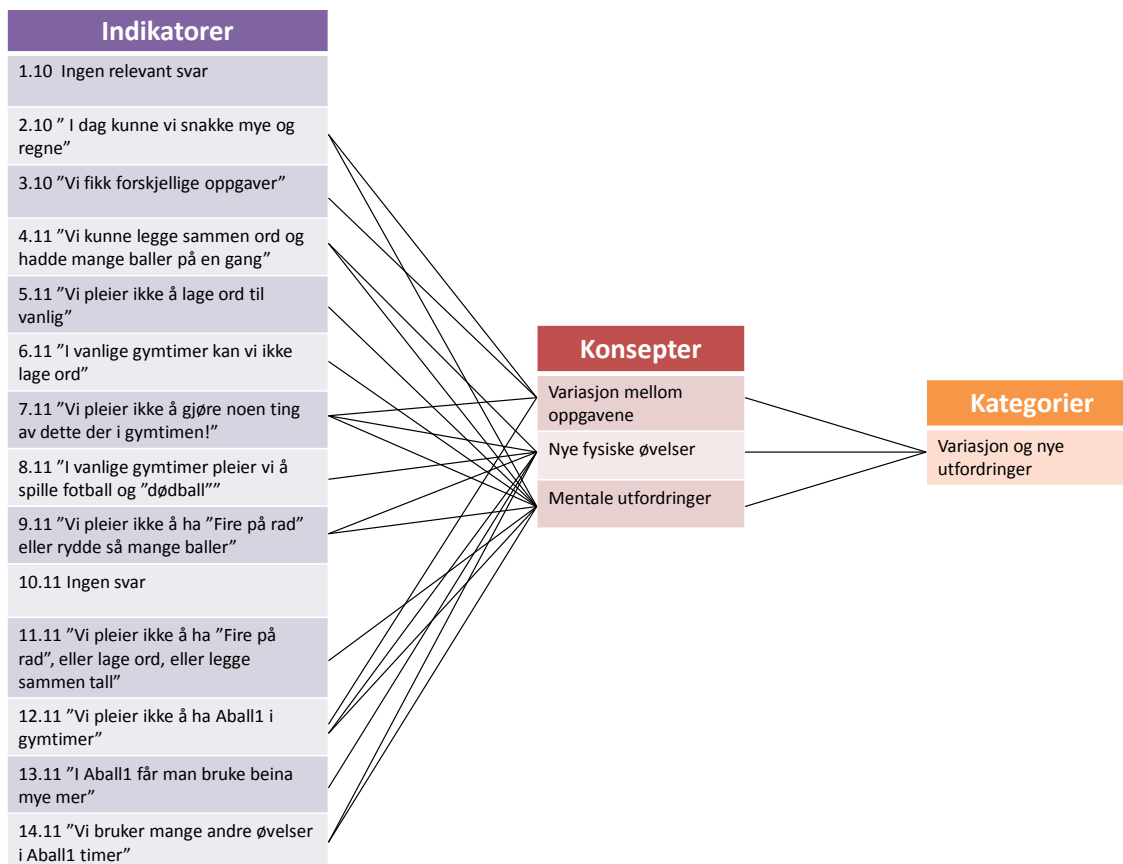
virkeligheten. Forklaringen på det kan være enten at jeg og barna har ulik oppfatning av hvilke handlinger som defineres som ”slemme”, eller at barna ikke ønsker å si noe negativt om seg selv. Det foreligger ingen tabell til dette spørsmålet. Kategoriene som blir dannet er identiske med kategoriene fra spørsmål nr. 9:

- Positiv atferd mot andre
- Negativ atferd mot andre

Spørsmål nr. 11

På hvilken måte var timen i dag forskjellig fra dine vanlige gymtimer? (Intervjuguide 1, spørsmål nr. 10; Intervjuguide 2, spørsmål nr. 11)

Dette spørsmålet ble stilt for å finne ut hva som gjorde mest inntrykk på barna under Aball1 timen, og hva de syntes om mentale utfordringer og en større vekt på samarbeid, som kom i tillegg til vanlig fysisk aktivitet.



Tabell 11: Åpen koding, spørsmål nr. 11. På hvilken måte var timen i dag forskjellig fra dine vanlige gymtimer?

Tabellen ovenfor viser at 12 av 14 elever synes at Aball1 timen er forskjellig fra deres vanlige gymtimer, fordi barna får mer varierte oppgaver, de lærer nye fysiske øvelser og får jobbe med mentale utfordringer, i motsetning til vanlige gymtimer der de kun driver med fysisk aktivitet.

Følgende kategori ble dannet:

- Variasjon og nye utfordringer

Spørsmål nr. 12

Følte du deg som en del av gruppen i gymtimen i dag? (Intervjuguide 1, spørsmål nr. 11)

Følte du deg utelatt i gymtimen i dag? (Intervjuguide 2, spørsmål nr. 12)

Dette spørsmålet ble stilt for å finne ut om barna følte seg inkludert i fellesskapet i Aball1 timen. Etter å ha brukt spørsmålet ”Følte du deg som en del av gruppen i dag?” under de tre første intervjuene, fant jeg ut at spørsmålet var alt for ledende, derfor snudde jeg om på det og satte det litt på spissen med ”Følte du deg utelatt i gymtimen i dag?”. Også her håpet jeg på å få et ærlig svar fra barna.

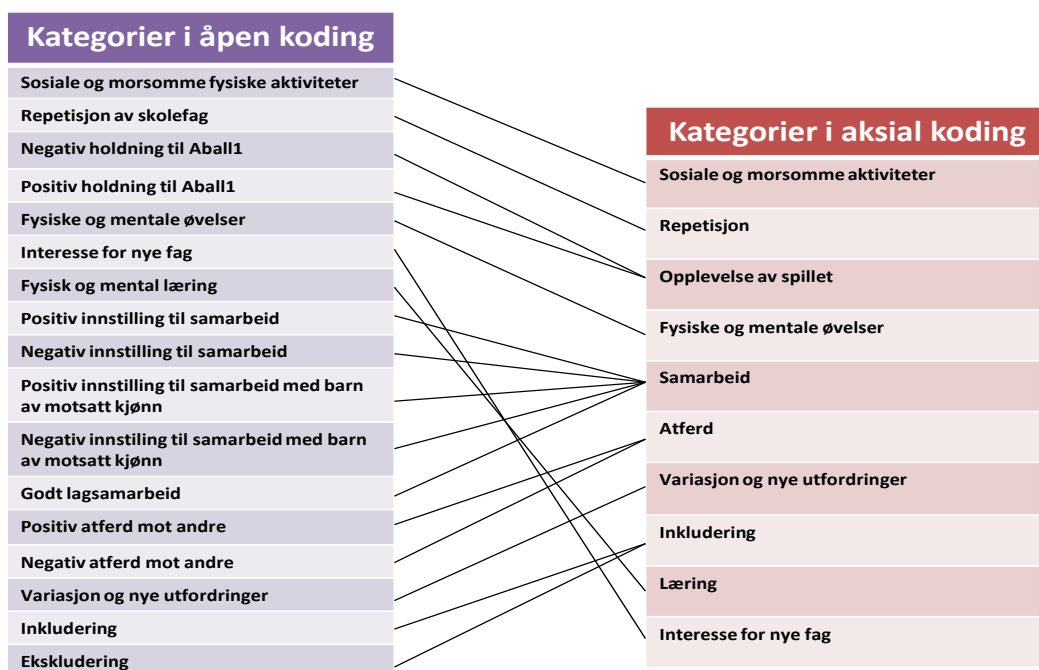
13 av 14 elever svarte at de følte seg ikke utelatt, og at de deltok i alle aktiviteter. 1 av 14 svarte: *”Ja, jeg følte meg utelatt i gymtimen i dag. Jeg liker ikke å være her, og vil heller være sammen med klassen min”*.

Det foreligger ingen tabell til dette spørsmålet. Kategoriene som blir dannet er:

- Inkludering
- Ekskludering

Oppsummering

Etter å ha gjennomført den første fasen i analyseprosessen, åpen koding, har jeg dannet 17 kategorier. Mange av dem er veldig like, og omfatter både positive og negative sider av én og samme kategori, for eksempel ”positiv holdning til Aball1” og ”negativ holdning til Aball1”. For å gjøre den aksiale kodingen lettere, velger jeg å slå sammen flere av kategoriene til enda mer omfattende kategorier. Tabellen nedenfor illustrerer prosessen av sammenslåingen av kategoriene i åpen koding, samt kategoriene som skal brukes videre i aksial koding.



Tabell 12: Sammenslåingen av kategorier i åpen og aksial koding

11.1.2 Aksial koding

I denne analyse-fasen er målet mitt å sammenligne og binde sammen kategoriene som ble dannet i åpen koding-fasen, ved å sette dem inn i et rammeverk (også kalt for kodingsparadigme), foreslått av Strauss og Corbin (Corbin & Strauss 2008; Mehmetoglu 2004). Rammeverket inneholder følgende seks kategorier: rammebetingelser (conditions), fenomener (phenomena), kontekst (context), mellomliggende betingelser (intervening conditions), strategier (strategies) og konsekvenser (consequences).

Det er ikke alltid at alle problemstillinger lar seg forklare ved kun å bruke dette kodingsparadigmet, og ikke alle kategorier i ulike studier vil passe inn i denne modellen. I denne studien velger jeg å bruke kategoriene ”rammebetingelser”, ”fenomener”, ”strategier”, og ”konsekvenser”, siden det er disse fire som vil legge best grunnlag for min teori (se Figur 4). Jeg har valgt å ta bort kategoriene ”mellomliggende betingelser” og ”kontekst”, da ingen av mine kategorier fra åpen koding-fasen har noe sterk sammenheng med disse to.



Figur 3: Kodingsparadigme ((revidert) Strauss og Corbin 2008; Mehmetoglu 2004)

Kategoriene, som ble dannet i åpen koding-fasen ble fordelt mellom kategoriene i rammeverket på følgende måte:

Rammebetingelser:

- Opplevelse av spillet

For at positive eller negative konsekvenser skal kunne finne sted, er selve holdningen til Aball1 spillet avgjørende. Dersom man ikke liker spillet, er det liten sjanse for at man kommer til å få et stort utbytte av det og at en positiv, sosial endring vil finne sted.

Fenomener:

- Fysiske og mentale øvelser
- Sosiale og morsomme aktiviteter
- Variasjon og nye utfordringer

Kategoriene fra åpen koding-fasen, som ble plassert under kategorien ”fenomener” er svært avgjørende i Aball1 spillet og representerer hele produktet. Spillet er ment til å være sosialt, morsomt, og inneholde varierende fysiske og mentale øvelser. Disse kategoriene legger grunnlaget for store deler av Gladiators strategi, og blir bekreftet av respondentene. Barna oppfatter spillet slik Gladiator håper de skal oppfatte det.

Strategier:

- Repetisjon
- Læring

Under intervjuene ga barna uttrykk for at under Aball1 timer får de repetert det de har lært tidligere i skoletimer, noe som er en av de sentrale strategiene til Gladiator. Jeg fikk også bekreftet at ulike typer læring har funnet sted underveis, blant annet fagrelatert læring, fysisk læring, læring om sosial interaksjon, og læring om spillet Aball1.

Konsekvenser:

- Atferd
- Samarbeid
- Inkludering
- Interesse for nye fag
- Læring

Kategorien ”konsekvenser” omfatter flere av kategoriene som ble dannet i åpen koding-fasen, og illustrerer ulike typer atferd som spillet Aball1 har ført til for kontaktgruppen fra 3. klassetrinnet på Ammerud skole. Kategoriene ”atferd”, ”samarbeid”, og ”inkludering” omfatter både positiv og negativ type atferd som kom frem under studiens forløp, mens kategorien ”interesse for nye fag” viser til positiv utvikling. Kategorien ”læring” ble plassert

både under kategoriene ”strategier” og ”konsekvenser”. Læring er en prosess, men også et resultat. Tabellen nedenfor viser kategoriene fra åpen og aksial koding-fasene som er satt sammen ved hjelp av kodingsparadigmen til Strauss og Corbin (2008).

Rammebetingelser	Fenomener	Strategier	Konsekvenser
<ul style="list-style-type: none">•Opplevelse av spillet	<ul style="list-style-type: none">•Fysiske og mentale øvelser•Sosiale og morsomme aktiviteter•Variasjon og nye utfordringer	<ul style="list-style-type: none">•Repetisjon•Læring	<ul style="list-style-type: none">•Atferd•Samarbeid•Inkludering•Interesse for nye fag•Læring

Figur 4: Aksial koding. Kategoriene er satt inn i en kodingsparadigme

11.1.3 Konfliktsituasjon mellom observasjoner og respondentenes svar

Før jeg setter i gang med selektiv koding og beskriver den mest sentrale kategorien som skal danne grunnlag for en endringsteori, vil jeg presisere at en konfliktsituasjon mellom mine observasjoner og respondentenes svar har funnet sted. Mange av barnas svar på spørsmål som handlet om temaer ”atferd ovenfor andre”, ”samarbeid”, og ”inkludering” har vært svært like, og stemte sjeldent med mine egne observasjoner. Det kan være flere ulike grunner til det.

Den første grunnen kan være at små barn er svært samstemte. Selv om de ikke hadde kontakt med hverandre under intervjuene, kunne de snakke med hverandre i etterkant av timen og intervjuene, og finne ut hva jeg spurte om og hvilke svar de enkelte avga.

Den andre grunnen kan være at barn avgir svar som de tror intervjueren forventer av dem, for eksempel svar som beskriver positiv atferd, siden barna er som regel innforstått med at negativ atferd og negativ holdning til samarbeid er uønsket på skolen. De er også klare over at skolepersonellet forventer at de skal delta i alle aktiviteter som blir arrangert av skolen, og ønsker ikke å innrømme at de ikke deltar i spillet.

Et begrep som kan beskrive denne typen atferd er *konformitet*, det vil si at det blir en endring i en persons oppførsel eller meninger som resultat av virkelig eller innbilt press fra en person eller gruppe. Aronson (2004) skiller mellom tre typer konformitet:

1. Ettergivenhet. Det vil si at en person endrer atferd på grunn av belønning eller straff. Aronson påstår at denne form for konformitet vil være lite varig. Det fordi atferdsmønsteret vil endre seg når situasjonen endrer seg.
2. Identifikasjon. Det vil si at personen endrer atferd fordi han eller hun vil bli lik normsetteren.
3. Internaliserte normer. Det er den grad av konformitet der personen gjør normsetterens verdier og normer til sine egne. Ifølge Aronson (2004) vil dette være den mest varige og hensiktsmessige formen for konformitet. Her vil individet påvirke sin atferd på grunn av indre motivasjon og ikke på grunn av ytre motivasjon som straff eller belønning.

En tredje grunn til konfliktsituasjonen mellom mine observasjoner og respondentenes svar kan være at barna ikke forstod flere av spørsmålene, eller at de rett og slett ikke hadde noe holdning til dem. I kvantitativ metode skal svaralternativet ”vet ikke” dekke slike typer svar.

Med utgangspunkt i denne konfliktsituasjonen og tre ulike begrunnelser for hvorfor den kan ha oppstått, velger jeg å ikke trekke frem kategoriene ”samarbeid”, ”atferd”, og ”inkludering” som mest sentrale kategorier i den selektive analysen. De kommer heller ikke til å være avgjørende for min endringsteori.

Man skal likevel ikke se bort fra at disse kategoriene kan være sentrale i måling av sosial verdi i andre studier med Aball1, i andre settinger og andre gruppesammensetninger.

11.1.4 Selektiv koding

I denne analysefasen er målet mitt å finne den mest sentrale kategorien eller det mest sentrale fenomenet av dem som kom frem i fasene åpen og aksial koding. Selektiv koding vil danne grunnlaget for teorien som skal kunne forklare studiens fenomen.

I denne fasen kommer jeg til å gå gjennom hver av kategoriene fra aksial koding-fasen, og beskrive deres forbindelse til hovedkategorien. På denne måten vil jeg bevege meg induktivt til den helhetlige modellen som jeg vil illustrere til slutt.

Læring. Jeg mener at hovedkategorien i selektiv koding er ”læring” (se figur 5). Alle andre kategorier som ble dannet i aksial koding har en forbindelse til den. Læring er en av

konsekvensene som oppstod underveis i Aball1 timene. Det ble bekreftet både av elevene og mine observasjoner. Det oppstod flere ulike former for læring, blant annet fagrelatert læring, fysisk læring, læring om sosial interaksjon, og læring om spillet Aball1.

Læring er endring i atferd. Det er en prosess hvor mennesker skaffer seg kunnskap om verden. Læring skjer ved at en person gjør noe observerbart som han ikke kunne før læringen fant sted. Det har da skjedd en endring i personens atferd. Læring kan også defineres som en indre prosess som gjør noe med personligheten. Man tilegner seg kunnskap, egenskaper og ulike holdninger (Klein 1991).

Lillemyr (2011) ser også på læring som en prosess. I følge ham kan læring sees i flere dimensjoner som gjelder alle utviklings- og erfaringsområder. Læring gir varige endringer i atferd mht. å oppfatte, forstå, tenke, handle, oppleve, synes og føle. Lillemyr påstår at læring ikke bare gjelder kunnskaper, ferdigheter og ytre atferd, men skyldes gjerne sansepåvirkning i form av gjentatte erfaringer. Læring kan gi konkrete utslag i atferd, men kan også omfatte skjulte prosesser som tenking eller holdninger og følelser. Mye av barns læring foregår i grupper og gjennom sosialt samspill¹⁵.

Opplevelse av spillet. Barna opplever spillet Aball1 på ulike måter. De aller fleste liker det, fordi de får være aktive, snakke sammen, og løse forskjellige oppgaver. Når Aball1 blir presentert for barna, lærer de om spillet, hva det går ut på, og hva som kreves av dem. Vi får dermed en forbindelse til kategorien "læring".

Fysiske og mentale øvelser. I Aball1 timene bruker instruktørene ulike øvelser som innebærer fysisk aktivitet, samarbeid og samhold, staving av ord, og bruk av logikk. Her lærer barna å være aktive samtidig som de kan stave, regne, lese, og hjelpe hverandre. De lærer også hvordan man skal utøve øvelsene riktig. Vi får dermed en forbindelse til kategorien "læring".

Sosiale og morsomme aktiviteter. Lek og læring kan fint kombineres sammen. Elevene lærer å løse oppgavene i fellesskap, og de synes det er morsomt at det er så mange baller på en gang. Konkurranser er en viktig motivasjonsfaktor for elevene, og de lærer å vinne og tape underveis. Vi får dermed en forbindelse til kategorien "læring".

¹⁵ http://www.norsknettskole.no/fag/ressurser/itstud/v00/Barn_og_naturbevissthet./side8.htm

Variasjon og nye utfordringer. Under Aball1 timer får barna drive med varierte oppgaver, som utfordrer både kroppen og hjernen. Barna *lærer* denne kombinasjonen, og de som ikke er så glad i ballspill som fotball og ”dødball” til vanlig, finner ny motivasjon når baller kan kombineres med staving og regning. De *lærer* også nye fysiske øvelser, som de tidligere ikke har brukt i gymtimene. Vi får dermed en forbindelse til kategorien ”*læring*”.

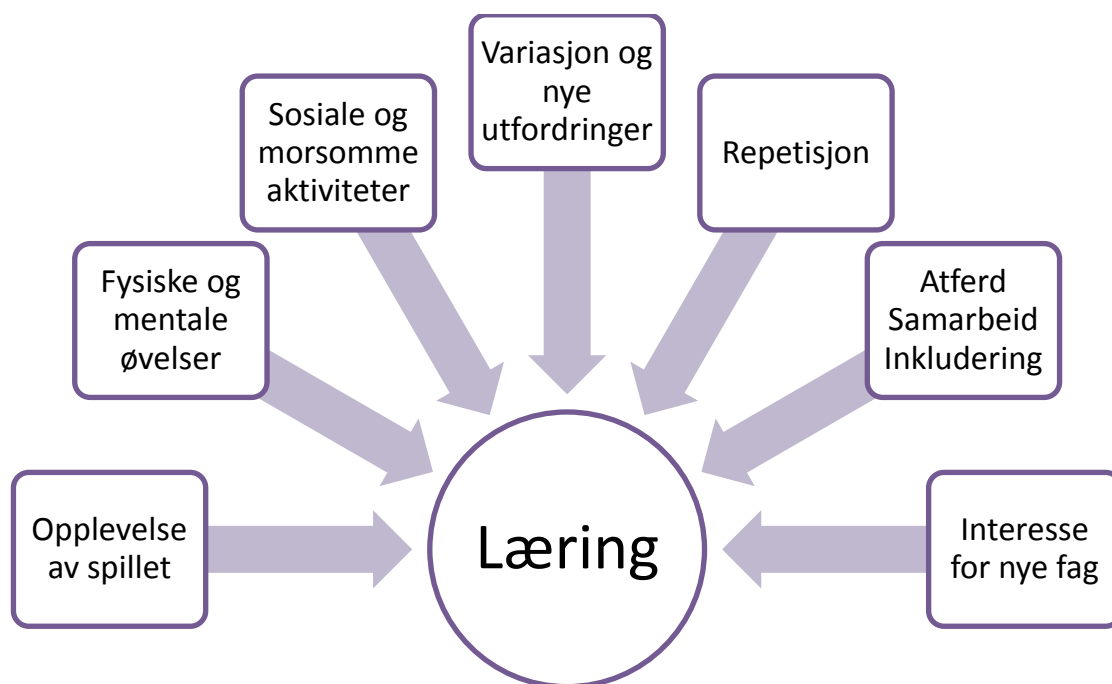
Repetisjon. I Aball1 timene får elevene repetert det de *har lært* tidligere i skoletimene, og får brukt kunnskapene de har tilegnet seg gjennom skoleundervisning. Vi får dermed en forbindelse til kategorien ”*læring*”.

Atferd. I Aball1 timene har barna vist både positiv og negativ atferd ovenfor hverandre. Det har likevel ikke vært noe tydelig forbedring i deres atferd når det gjelder kommunikasjon, fysisk kontakt, positiv innstilling, samt respekt for instruktørene. Man skal likevel ikke se bort fra at Aball1 timene har bidratt til at elevene *lærte* mer om positiv atferd, som er ønsket og er akseptert i skolen. Vi får dermed en svak forbindelse til kategorien ”*læring*”.

Samarbeid. Barna har hatt forskjellige meninger når det gjelder samarbeid. Noen påstod at det fungerte fint å samarbeide med andre, noen likte ikke å samarbeide med barn av motsatt kjønn, og noen irriterte seg over at de andre lagmedlemmene ikke klarte å konsentrere seg. Det har også vært noen som sa at de hadde *lært* hva samarbeid var. Jeg har ikke observert noe tydelig progresjon og forbedring når det gjelder samarbeid i denne elevgruppen, men man kan anta at Aball1 timene har bidratt til at elevene *lærte* mer om samarbeid. Vi får dermed en svak forbindelse til kategorien ”*læring*”.

Inkludering. I Aball1 timene på Ammerud skole var det instruktørene som sørget for inkludering. De motiverte, engasjerte, og passet på at alle barna deltok. Under intervjuene påstod de aller fleste barna at de var med på alle aktivitetene under Aball1 timen. Variasjon og nye utfordringer i timen legger grunnlaget for at flere blir inkludert, ikke bare de som er flinke i gym. Jeg har likevel observert at dersom barna i elevgruppen ikke fikk viljen sin, og ikke fikk være med på de lagene, de selv ønsket, oppstod det misnøye, og barna ønsket ikke lenger være med i spillet. Man kan anta at barna *lærte* at inkludering i timene er viktig, og at alle følte seg inkludert. Vi får dermed en svak forbindelse til kategorien ”*læring*”.

Interesse for nye fag. Under intervjuene fikk jeg bekreftet at flere barn hadde utviklet interesse for nye fag, og ikke bare fag de hadde som sine favoritter. I Aball1 timer fikk elevene *lære* mer om andre fag og bruke de nye kunnskapene underveis. Vi får dermed en forbindelse til kategorien "læring".



Figur 5: Selektiv koding. Forbindelser til hovedkategorien "Læring"

12.0 DISKUSJON

I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene jeg gjorde i analysen og prøve å forklare årsaker til disse. I teoridelen beskrev jeg tre viktige verktøy som brukes til måling av sosial verdi og evaluering av sosiale innovasjoner (se kapittel 7). Jeg vil i dette kapittelet gå nærmere inn på hvert av disse verktøyene og presentere mine funn ved hjelp av Endringsteori, Impact Value Chain og Verdiøkende vurdering. Diskusjonen avsluttes med generalisering av funnene.

12.1 Endringsteori

Bedriften Gladiator AS ble startet med et mål om å løse et sosialt problem i norske skoler og bidra der utdanningssektoren ikke strekker til. Tor og Glenn utviklet det innovative produktet Aball1 og brukte metoder og verktøy fra økonomien som salg, markedsføring, og samarbeid med sponsorer og donorer til å løse sosiale problemer. Produktet Aball1 oppfyller krav som stilles til en sosial innovasjon. Det er sosialt, markedsorientert og innovativt.

Resultatene viser at det blir skapt sosial verdi under bruken av Aball1, som fører til sosial endring. Sosial endring blir skapt som følge av en prosess hvor man tar i bruk nye produkter og tjenester som møter sosiale behov; i dette tilfellet et innovativt pedagogisk ballspill som tas i bruk av barn med samarbeids- og konsentrasjonsproblemer, sosialiseringssvanser, og svake faglige kunnskaper. Funnene som ble gjort i analysen illustreres her ved hjelp av en Endringsteori som viser hvordan den sosiale endringen oppstår. Den tar utgangspunkt i forutsetninger og fokuserer på hvordan de ulike elementene i et foretak henger sammen og fører til en sosial endring.

Kategorien ”læring” viste seg til å være den mest sentrale i analysen av funnene. Akkurat som sosialt entreprenørskap er også læring en prosess. Læring gir varige endringer i atferd mht. å oppfatte, forstå, tenke, handle, oppleve, synes og føle (Lillemyr 2011). For at læring og endring i atferd skal kunne finne sted, må også flere andre elementer fra definisjonen til Mair & Marti (2004) være til stede når man tar i bruk Aball1.

Aball1 skaper sosial verdi i form av læring ved å kombinere nye ressurser på nye måter. Prosessen omfatter tilbud av nye tjenester og produkter, i dette tilfellet baller som er merket med tall og bokstaver som brukes til ulike pedagogiske og fysiske øvelser. Den nye ressurskombinasjonen tar sikte på å møte sosiale behov i norske grunnskoler som manglende

sosialisering og inkludering, lav fysisk aktivitet og mobbing. Når barn og unge tar i bruk Aball1 skapes det sosial verdi i form av læring, blant annet fagrelatert læring, fysisk læring, læring om sosial interaksjon og læring om spillet Aball1 (se tabell 6). Læring innebærer at det skjer en observerbar endring i barnas atferd og at de gjør noe de ikke kunne før læringen fant sted.

En forutsetning for at den sosiale endringen skal kunne finne sted, er at barn og unge faktisk tar produktet Aball1 i bruk. Produktet skal være tilgjengelig for bruk i gymtimer, aktivitetstimer og i friminuttene. En annen forutsetning er at barn og unge bruker øvelser som er spesielt utviklet for produktet og får samarbeidstrening gjennom sosiale og fysiske aktiviteter. Aball1 er med andre ord et ”gruppespill” som forutsetter høyt nivå av fysisk aktivitet og samarbeid.

Før jeg gikk i gang med undersøkelsen, tok jeg utgangspunkt i fem ulike temaer: samarbeid, sosialisering, læring/empowerment, fysisk kontakt/fysisk aktivitet, og inkludering. Jeg ville finne ut om Aball1 spillet faktisk fører til forbedringer på disse områdene. Som jeg sa tidligere er fysisk aktivitet og samarbeid to av forutsetningene for at en sosial endring skal kunne finne sted når man tar i bruk Aball1.

Funnene i analysen viste at 13 av 14 barn syntes at Aball1 var et gøy og morsomt spill med sosiale og fysiske aktiviteter der man måtte samarbeide og konkurrere. 9 av 14 likte øvelser som krevde mye fysisk aktivitet. Barna oppfatter dermed spillet slik Gladiator håper de skal oppfatte det; det er sosialt, morsomt, og inneholder fysiske og mentale øvelser. Selv om samarbeidstrening er en forutsetning for en sosial endring, førte ikke Aball1 til tydelige forbedringer på dette området. 11 av 14 barn sa at det har gått bra å samarbeide med andre. Disse påstandene stemte ikke alltid overens med mine observasjoner, og jeg har ikke sett tydelig progresjon eller forbedring når det gjelder samarbeid i denne elevgruppen.

Det samme gjelder også for sosialisering og inkludering. 9 av 14 elever syntes det er dårlig og flaut å samarbeide med barn av motsatt kjønn, og 3 av 11 sa at de opplevde at andre elever var slemme mot dem i timen. Uønsket atferd i form av krancling, dytting og ”stygg” prating har funnet sted oftere enn barna innrømmet. Flere elever foretrakk også å holde seg for seg selv

fremfor å leke sammen med andre. Det ble dermed ikke påvist skaping av sosial verdi i form av sosialisering og inkludering under bruken av Aball1 i denne elevgruppen.

Analysen viser at bruken av Aball1 fører til empowerment blant barna i elevgruppen. 4 av 14 barn likte best øvelser som representerte deres favorittfag, og de fikk dermed brukt kunnskapene sine. I 9 av 14 tilfeller har Aball1 også vekket interesse for andre skolefag, enn barnas favorittfag. 9 av 14 har også svart at de hadde lært noe i Aball1 timene. I 4 av 9 tilfeller handlet det om fagrelatert læring – barna hadde lært å stove ord, legge sammen tall og tenke logisk. Aball1 legger også grunnlag for variasjon i gymtimen og nye utfordringer. 12 av 14 elever syntes at Aball1 timen var forskjellig fra deres vanlige gymtimer, fordi man fikk mer varierte oppgaver, lærte nye fysiske øvelser og fikk jobbe med mentale utfordringer.

Med utgangspunkt i dette er min endringsteori for produktet Aball1 som følgende:

Hvis barn og unge tar i bruk Aball1 og får samarbeidstrening gjennom sosiale og fysiske aktiviteter, vil det føre til fysisk og mental læring, gi variasjon og nye utfordringer i skolehverdagen, samt vekke interesse for nye fag.

Endringsteorien presenterer de viktigste funnene som ble gjort i analysen og illustrerer flere av de mest sentrale kategoriene i aksial og selektiv koding. Den viser også hvilke resultater Gladiator AS har oppnådd under Aball1 studien på Ammerud skole våren 2011.

12.2 Impact Value Chain

I dette avsnittet ønsker jeg å gi en evaluering til bedriften Gladiator AS og deres produkt Aball1. Jeg vil bruke verktøyet Impact Value Chain som består av fire hovedelementer: *inputs, activities, outputs* og *outcomes* (GSVC Social Impact Assessment Guidelines 2011 (se kapittel 7)).

12.2.1 Inputs

Inputs er det man selv bidrar med i en organisasjon, både kapital og menneskelige ressurser. Glenn Andersen og Tor Sandnes startet en bedrift med et mål om å løse et sosialt problem i norske skoler. Begge har bidratt med betydelige menneskelige ressurser i form av ulønnet og frivillig arbeid for å kunne realisere sin idé. J. Gregory Dees (2002) skriver at sosiale entreprenører utfører sine innovative handlinger gjennom følgende tiltak:

Sosialt entreprenørskap og måling av sosial verdi

- *Valg av oppgave for å skape og opprettholde sosial verdi.* Tor og Glenn ønsker å introdusere sitt produkt Aball1 i norske grunnskoler og skape en varig sosial endring i form av inkludering, mindre mobbing, økt fysisk aktivitet, og læring. Oppgavene med sosial utvikling betyr mer for de to gründerne enn profittakkumulering.
- *Gjenkjenner og streber ubøyelig etter nye muligheter til å fremme målsetningene innenfor de aktiviteter som er valgt.* Tor og Glenn har en visjon om å bedre forholdene til barn og unge, og har den besluttsomhet som er nødvendig for å nå sine målsetninger.
- *Viser stort engasjement i den prosess som kjennetegnes av kontinuerlig innovasjon, adaptasjon, og læring.* Gladiator AS leter stadig etter nye kundegrupper som kan ta i bruk produktet Aball1. Produktet og øvelsene tilpasses kundegruppen for å få maksimal utbytte. Læring står sentralt både innad bedriften, og som et resultat av bruken av Aball1.
- *Handler med høy grad av risiko uten å være begrenset til bruk av likvide midler.* Både Tor og Glenn har forlatt forholdsvis godt betalte jobber for å kunne drive forebyggende samfunnsarbeid. I løpet av den siste tiden har Gladiator fått flere gode samarbeidspartnere som har stått for betydelige investeringer i bedriften.
- *Viser en opphøyet sans for ansvar ovenfor de utvalgte som betjenes og for den avkastning som skal skapes.* Tor og Glenn lærer barn å respektere hverandre, samarbeide og omgås på tross av ulikt utgangspunkt. Bruken av Aball1 resulterer i både sosial og finansiell avkastning, noe som er viktig for investorer.

Kapital er også avgjørende for iverksettelsen av innovasjonen og skapelsen av sosial verdi. Gladiator AS har mottatt støtte fra Innovasjon Norge og finanskonsernet Ferd som gjorde det mulig å sette ideen om Aball1 ut i livet.

12.2.2 Activities

Activities er organisasjonens primære aktiviteter. Nicholls (2006) skriver at sosialt entreprenørskap er resultatet av en aktivitet foretatt av et individ, en organisasjon eller et

nettverk og som kan karakteriseres ved at det er sosialt, markedsorientert og innovativt. Aktivitetene i Gladiator AS går ut på at Glenn og Tor holder demonstrasjoner med Aball1 på grunnskoler. Under demonstrasjoner lærer de barn og lærere hvordan de skal bruke Aball1 og hvilke øvelser passer best ulike elevgrupper og forskjellige klassetrinn. Tor og Glenn tilbyr også kurs til lærere som ønsker å lære mer om øvelser som er tilpasset ulike fag og forskjellige klassetrinn. I tillegg til kurs og demonstrasjoner jobber Gladiator AS med produktutvikling og prøver å tilpasse Aball1 andre kundegrupper som for eksempel mindreårige asylsøkere og fengselsinnsatte. Tor og Glenn holder også foredrag på ulike konferanser og samlinger for sosiale entreprenører. Her sprer de budskapet om Aball1 og finner nye sponsorer og samarbeidspartnere.

12.2.3 Outputs

Outputs refererer til resultater som kan måles og dokumenteres. Per oktober 2011 har Gladiator AS solgt 150 ballsett til norske skoler, og mottatt en ny leveranse med baller. Studien med Aball1 på Ammerud skole har vist at det oppstår ulike former for læring under bruken av Aball1 (se tabell 6). Barna får repetert det de har lært tidligere i skoletimene, samtidig som de utvikler interesse for andre fag. I tillegg får de være fysisk aktive, og lærer om samarbeid og inkludering. Siden den sosiale innovasjonen Aball1 er fortsatt veldig ny og ble brukt i så kort tid, finnes det dessverre ikke statistikker som kan måle resultater kvantitativt.

12.2.4 Outcomes

Outcomes er de ultimale endringer man ønsker å gjennomføre i et samfunn. Det innebærer endringer for enkeltpersoner eller for hele samfunnet som følge av sosiale tiltak. Gjennom produktet Aball1 ønsker Gladiator AS å gi barna bedre helse som følge av økt fysisk aktivitet. De ønsker å redusere mobbing og fremme inkludering i det norske samfunnet. Ved å tilby barn inspirerende læring, håper Tor og Glenn å redusere frafall i norske skoler. De ultimale endringene er ikke blitt påvist enda, men det er et stort mål som Gladiator AS jobber mot.

12.3 Verdiøkende vurdering

Metoden *Verdiøkende vurdering*, beskrevet av Mulgan (2010), brukes ofte i utdanning til å måle elevenes læring. I min studie ville jeg finne ut om Aball1 tilfører noe verdi til elevene og hvilken form denne verdien har. Verdiøkende vurdering illustrerer overgang fra én tilstand til

én annen. Kategorien *læring* kom frem som den mest sentrale i analysen (se figur 5). Læring er den verdien som tilføres elevene under bruken av Aball1. Læring er endring i atferd som skjer ved at en person gjør noe observerbart som han ikke kunne før læringen fant sted (Klein 1991). Ulike former for læring fant sted under studien, blant annet fysisk, mental, fagrelatert, og læring om spillet Aball1.

En annen endring som Aball1 timene førte til er at elevene fikk muligheten til å repetere det de har lært tidligere i skoletimene. Barna fikk dermed brukt kunnskapene de har tilegnet seg gjennom skoleundervisning. "Vanlige" gymtimer i grunnskoler legger ikke opp til repetisjon av skolefag og fokuserer kun på fysisk aktivitet. Studien på Ammerud skole viste også at ved å bruke Aball1 utviklet barn interesse for nye fag, og ikke bare for fag de hadde som sine favoritter (se tabell 5). Inspirerende læring førte til at elevene syntes det var gøy å lære om andre fag og bruke de nye kunnskapene underveis i spillet.

Studien på Ammerud skole har ikke påvist at Aball1 førte til mindre mobbing, bedre samarbeid og økt inkludering. I timene har jeg observert mye negativ atferd mellom barna. Mange av dem viser tydelig at de ikke liker flere andre elever, de slår, dytter, og snakker stygt til hverandre. Min erfaring er at det har ikke skjedd noe endring eller forbedring i barnas atferd når det gjelder kommunikasjon, fysisk kontakt, positiv innstilling, og respekt for instruktørene.

Jeg har ikke registrert noe tydelig progresjon med tanke på samarbeid i denne elevgruppen. Når barn som i utgangspunktet ikke liker hverandre blir satt til å jobbe sammen fører det til konflikter og negativ atferd. De klarer muligens å løse oppgavene de blir tildelt, men de mangler motivasjon til å yte sitt beste. Over halvparten av barna har også sagt at de ikke liker å samarbeide med elever av motsatt kjønn, fordi det er dårlig og flaut.

Under Aball1 timene på Ammerud skole var det instruktørene som sørget for inkludering. Initiativet kom ikke bra barna selv. Inkludering og samarbeid er to sider av samme sak. Når barna blir satt til å jobbe sammen med personer de ikke liker, tar man ofte motivasjon og engasjement fra dem. Barna begynner å vise misnøye og ønsker ikke lenger å være med i spillet, noe som fører til ekskludering.

I dette kapitlet har jeg sett på svarene jeg fikk i analysen opp mot teori. Verktøyene Endringsteori, Impact Value Chain og Verdiøkende vurdering har alle vært nyttige i vurderingen om det skapes sosial verdi under bruken av produktet Aball1. Min konklusjon er at *det blir skapt sosial verdi under bruken av Aball1*. Den sosiale verdien som blir skapt er læring, variasjon og nye utfordringer i barnas skolehverdag, og interesse for nye fag.

12.4 Generalisering av funnene

Generalisering refererer til om bestemte funn og resultater av en studie også kan overføres til en annen liknende setting, situasjon eller kontekst (Mehmetoglu 2004). I og med at målet med kvalitativ forskning ikke er generalisering, men det å få dybdeinnsikt i et fenomen, vil overførbarhet i kvalitativ forskning fokusere på generelle felles funn under samme omstendigheter. Det vil si at dersom en kommer frem til en del hypoteser i en bestemt setting, bør disse hypotesene også gjelde i en annen setting som har lignende omstendigheter.

Under studien med Aball1 på Ammerud skole var det forhåndsbestemte utvalget meget spesielt. Elevgruppen som skulle undersøkes ble håndplukket og satt sammen av lærere på 3. klassetrinnet. Gruppen bestod av elever som ikke ”passet inn” i en gjennomsnittlig 3. klasse, og hadde store utfordringer med konsentrasjon, sosialisering og samarbeid. I tillegg var elevene svake faglig og flere hadde lav interesse for fysisk aktivitet. Elevgruppen hadde én time med Aball1 én gang i uken, i fem uker i strekk. Flinke og erfarne instruktører – Tor og Glenn var til stede under alle timene. De koordinerte, observerte, deltok i og varierte mellom de ulike øvelsene.

Funnene som kom frem i analysen og som ble diskutert tidligere i dette kapitlet er analytisk generaliserbare. De kan brukes som en rettleiding for hva som kommer til å skje i en annen situasjon. Den statistiske generaliseringen kan likevel ikke gjelde for hele befolkningen. Funnene vil gjelde for grupper med lignende sammensetning under samme omstendigheter.

13.0 RÅD OG ANBEFALINGER

I dette kapittelet vil jeg komme med noen videre råd og anbefalinger som jeg har erfart i arbeidet med denne oppgaven. Det vil være anbefalinger til videre arbeid med produktet Aball1, kvantitative og kvalitative undersøkelser, og måling av sosial verdi.

- Dersom en annen kvalitativ undersøkelse skal settes i gang hvor respondentene kommer til å være barn, vil jeg anbefale forskeren å utarbeide en ny intervjuguide. Forskeren må gjerne ta kontakt med en barnepsykolog eller en annen forsker som har erfaring med å intervju små barn, slik at man får profesjonell hjelp til å utarbeide en intervjuguide som passer barnas aldersgruppe, utviklingsnivå, og tar hensyn til deres behov og problemer de måtte slite med. En barnepsykolog eller en forsker som har erfaring med å intervju barn vil også kunne komme med gode råd om hvordan man skal oppføre seg under intervjuet med tanke på stemmebruk og kroppsspråk. Det vil sikre gode svar og respons, og tilføre større tyngde til forskningsarbeidet.
- Jeg vil anbefale Gladiator AS å sette i gang med en omfattende kvantitativ undersøkelse på grunnskoler som har tatt i bruk produktet Aball1. Med 150 solgte ballsett har mange hundre barn fått tilgang til produktet, og deres erfaringer bør kunne måles kvantitativt. Kvantitative undersøkelser vil styrke det kvalitative forskningsarbeidet og fungere som et grunnlag for nye kvalitative undersøkelser. Metodetrianglering vil hjelpe å studere fenomenet fra flere perspektiv og vil styrke forskningens validitet. Det kan også være en fordel å ha en eller flere kontrollgrupper av barn fra andre skoler som ikke bruker Aball1. Det kan hjelpe å måle forskjeller i deres sosial og faglig utvikling, og påvise endringer som ville ha funnet sted uavhengig av bruken av Aball1.
- Gladiator AS bør gå i gang med innsamling av statistikker når det gjelder salg, antall skoler som har skaffet seg produktet Aball1, og antall elever som har tilgang til spillet. Man bør registrere hvor ofte elevene bruker Aball1 og hvilke øvelser som blir brukt. Her er det viktig å få tilbakemeldinger fra lærere og hente ideer til nye øvelser. Lærerne har daglig kontakt med sine elever og vet hvilke øvelser som fungerer best. Slike tilbakemeldinger kan gjøre det lettere å tilpasse øvelser de ulike elevgruppene og

deres behov. Dette vil i sin tur øke effekten av spillet. Det er også svært viktig å følge opp alle skolene som har skaffet seg Aball1 og kontrollere at produktet faktisk blir brukt.

- Til den som velger å gå videre med kvalitative undersøkelser om Aball1, vil jeg anbefale å bruke boka til Steinar Kvale ”Det kvalitative forskningsintervju” (1997). Den går veldig detaljert gjennom alle forskningsfasene og inneholder mange gode råd og tips til hvordan gjennomføre gode studier. Selv ble jeg tipset om boka litt sent, da jeg allerede var midt i gjennomføringen av intervjuene. Jeg har likevel brukt den mye i analysen, diskusjoner om etikk, generalisering, validitet og reliabilitet.
- I videre studier av Aball1 vil det være viktig å få tilbakemeldinger fra lærere om hvordan de opplever endringer i elevenes atferd, som oppstår som følge av bruken av Aball1. De har daglig kontakt med elevene og har større sjanser til å observere endringer enn en forsker som møter elevene en gang i uken.
- I fremtiden kan både kvantitativ og kvalitativ forskning ta sikte på å undersøke skoleklasser med forskjellig elevsammensetning. Man kan for eksempel ta utgangspunkt i en klasse med ”gjennomsnittlige” elever med tanke på faglige kunnskaper og sosialisering, og der kun 2-3 elever har store utfordringer med å passe inn. En slik klasse kan muligens få et større utbytte av spillet, enn en gruppe som består av ”ekstrem-tilfeller”. Forskningen bør også omfatte elever på ulike alderstrinn. Man kan undersøke om den sosiale verdien som tilføres elevene, endrer form når barna blir eldre.
- Man bør være konsekvent på hvor Aball1 timer finner sted. Studien på Ammerud skole viste at Aball1 spillet fungerte best i gymsalen fremfor klasserom og skolens felles arealer. I gymsalen finnes det få forstyrrende elementer som kan distrahere barna og det er lett å oppnå deres fulle oppmerksomhet og konsentrasjon. Aball1 bør brukes minst én gang i uken for at spillet skal ha noe effekt.

15.0 REFERANSELISTE

Bøker:

- Acs, Zoltan J., & Sany, Joseph (2009) **Measuring the social value of innovation: the cases of Muhammad Yunus, Grameen Bank and Bill Gates, Microsoft.** I *Measuring the social value of innovation: a link in the university technology transfer and entrepreneurship equation*, red. Libecap, Gary D. 143-170. Emerald Group Publishing Limited, UK
- Andersen, Glenn & Sandnes, Tor (2009) **La ballen rulle!** I *Vilje til endring. Sosialt entreprenørskap på norsk*, red. Rønnevig, Elisabeth og Schei, Bitten 49-54. Dardedze Holography, Latvia
- Andresen, Johan H. (2009) **Ferds Sosiale Entreprenører.** I *Vilje til endring. Sosialt entreprenørskap på norsk*, red. Rønnevig, Elisabeth og Schei, Bitten 181-189. Dardedze Holography, Latvia
- Aronson, Elliot (2004) **The Social Animal.** New York: Worth Publ.
- Brenna, Loveleen R. (2004) **Sangam! Integrering og inkludering.** Fagbokforlaget, Bergen
- Corbin, Juliet & Strauss, Anselm (2008) **Basics of Qualitative Research 3e.** Sage Publications, Inc.
- Ingstad, Eline S. L. (2009) **Sosialt entreprenørskap – en klargjøring av begrepet.** I *Vilje til endring. Sosialt entreprenørskap på norsk*, red. Rønnevig, Elisabeth og Schei, Bitten 227-238. Dardedze Holography, Latvia
- Klein, Stephen B. (1991) **Learning: Principles and applications.** McGraw-Hill, New York
- Kvale, Steinar (1997) **Det kvalitative forskningsintervju.** Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Lillemyr, Ole Fredrik (2011) **Lek på alvor.** Universitetsforlaget, Oslo
- Mehmetoglu, Mehmet (2004) **Kvalitativ metode for merkantile fag.** Fagbokforlaget, Bergen
- Sandal, Jan-U. (2007) **Sosial-entreprenøren – agent med retten til å endre.** Kolofon Forlag AS; Allkopi, Fornebu

Spilling, Olav R. (2006) **Entreprenørskap på norsk**. Fagbokforlaget, Bergen

Artikler/tidsskrifter:

Auerswald, Philip (2009) **Creating Social Value**. Stanford Social Innovation Review (2009) 51-55

Boyd, Jessica (2004) **Measuring social impact: the foundation of social return on investment (SROI)**. London Business School. Tilgjengelig på <http://sroi.london.edu/Measuring-Social-Impact.pdf>

Dees, J. Gregory (1998/2001/2002) **The meaning of Social Entrepreneurship**. Tilgjengelig på http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf

Mair, Johanna & Marti, Ignasi (2004) **Social entrepreneurship research: a source of explanation, prediction, and delight**. Journal of World Business 41 (2006) 36-44

Martin, Roger L. & Osberg, Sally (2007) **Sosial Entrepreneurship: The Case for Definition**. Stanford Social Innovation Review (2007) 28-39

Mulgan, Geoff (2010) **Measuring Social Value**. Stanford Social Innovation Review (2010) 38-43

Nicholls, Alex (2006) **Social entrepreneurship. New Models of Sustainable Change**. Oxford University Press, New York

NOU 18 (1998) **Det er bruk for alle. Styrking av folkehelsearbeidet i kommunene**. Tilgjengelig på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/nouer/1998/nou-1998-18.html?id=141324> (23.3.2010)

OECD, PISA 2009 <http://www.oecd.org/dataoecd/54/12/46643496.pdf> (27.10.2011)

Phillis, James A., Deiglmeier, Kriss & Miller, Dale T. (2008) **Rediscovering Social Innovation**. Stanford Social Innovation Review (2008) 36-42

St. meld. nr. 17 (1996-1997) **Om innvandring og det flerkulturelle Norge**. Tilgjengelig på <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/19961997/017/PDFS/STM199619970017000DDDPDFS.pdf> (23.3.2010)

Tvedt, Hans G. (2010) **Columbi egg i ballform**. I *Ferdmagasinet* (03/2010) 14-15

Internetsider:

Aball1 <http://aball1.com/> (20.9.2011)

Ammerud skole <http://www.ammerud.gs.oslo.no/skolen/> (27.10.2011)

Er lik Oslo <http://erlikoslo.wordpress.com/about/> (9.10.2011)

Ferd <http://www.ferd.no/lang/no/show.do?page=55;443> (27.10.2011)

Folkehelseinstituttet

http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_6039&MainArea_5661=6039:0:15,4576:1:0:0:::0:0&MainLeft_6039=6041:84303::1:6043:16:::0:0 (27.10.2011)

GSVC Social Impact Assessment Guidelines (2010)

http://www.gsvc.org/docs/SIA_Requirements_website_22410.pdf (23.3.2011)

GSVC Social Impact Assessment Guidelines (2011)

http://www.gsvc.org/docs/2011_GSVC_SIA_Guidelines.pdf (23.3.2011)

Helsedirektoratet

http://www.helsedirektoratet.no/fysiskaktivitet/skole/daglig_fysisk_aktivitet_reduserer_mobbing_og_frav_r_161534 (27.10.2011)

Læring – et sentralt begrep

http://www.norsknettskole.no/fag/ressurser/itstud/v00/Barn_og_naturbevissthet./side8.htm (22.10.2011)

Norske Kvinners Sanitetsforening http://www.sanitetskvinnene.no/no/om_nks/historikk/ (9.10.2011)

Sosialt entreprenørskap og måling av sosial verdi

Senter for entreprenørskap ved UiO <http://www.sfe.uio.no/studier/sosent/index.html>

(23.3.2011)

Sosial innovasjon <http://socialinnovation.ca/about/social-innovation> (27.10.2011)

Sosialiseringsprosessen, Individ og fellesskap

<http://individogfellesskap.cappelen.no/c196523/artikkel/vis.html?tid=205032>

(27.10.2011)

Tidsskrift for Den norske legeforening <http://tidsskriftet.no/article/2052547> (27.10.2011)

Theory of Change <http://www.theoryofchange.org/about/what-is-theory-of-change/toc-background/toc-origins/> (9.10.2011)

Annet:

Fredriksen, Jana, Schreiner, Erik E. & Worum, Ida M. (2010) **Forretningsplan for Aball1**.
Eksamensoppgave i ENT4000 ved UiO

16.0 VEDLEGG

Onsdag, 4. mai 2011

Referat av gymtimen

I dag skulle Aball1 introduseres for elevgruppen fra 3. klassetrinnet for første gang. I gymsalen ble vi møtt av 13 spente elever og en kontaktlærer. Én av dem hadde ansvaret for elevgruppen. Det første Glenn og Tor gjorde var å gjennomføre en kort skriftlig spørreundersøkelse med hver og én elev. Spørreundersøkelsen inneholdt tre spørsmål og gikk ut på om i hvilke situasjoner og i hvor stor grad barna opplevde at de ble ertet, eller at noen av de andre elevene var slemme mot dem på skolen eller på fritiden. Denne undersøkelsen ble utviklet av Hanne Cecilie, en medarbeider i Gladiator. Det ble bestemt at den skulle gjennomføres 3-4 ganger i løpet av prøveperioden for å se om det ble noe positiv endring i barnas atferd. Til vår store overraskelse var barna svært ærlige og åpne om sine opplevelser på skolen, og det kom frem at flere av elevene ble mobbet av andre elever i den samme gruppen. Dette fikk meg til å tenke på at dersom man skulle spørre barna om deres negative opplevelser på skolen, måtte man gjøre det direkte og ikke ”gå rundt grøten”. Ved å stille direkte spørsmål, fikk man større sjanse for å få et ærlig svar.

Jeg fikk også anledning til å snakke med kontaktlæreren, blant annet om hvorfor denne gruppen ble valgt ut til undersøkelsen og hvilke utfordringer disse barna møtte i hverdagen. Han fortalte at gruppen var satt sammen av lærere på 3. klassetrinnet. Elevene i gruppen er svært forskjellige, de har ulik bakgrunn og er av forskjellig nasjonalitet. De aller fleste elevene hadde både faglige og sosiale utfordringer i hverdagen.

Øvelser brukt i dag

- Elever går sammen to og to. De plasserer en ball mellom pannene, uten å holde i den. Utfordringen er å bevege seg rundt i gymsalen uten å miste ballen.
- Gruppen ble delt inn i lag, der barna skulle løpe sammen to og to og hente flere baller, deretter skulle de lage et adjektiv med bokstavene de fant.
- Lagene bruker ballene de hadde samlet inn til å lage en tallrekke fra 1-9.
- Tallrekke 1-9 skulle brukes til å leke termometer. Barna stiller seg på en linje ved 0-punktet. Glenn sier – ”I dag er det 5 plussgrader ute, hvor på termometeret er vi da?”

Barna hopper fem skritt fremover. ”Hvor på termometeret er vi, hvis temperaturen går ned med 7 grader?” osv.

- Racerbil – barna går sammen to og to. Hver av dem holder en ball i handa, for eksempel en ball med tallet ”9” og en ball med tallet ”1”. Ved å sette de tallene ved siden av hverandre, får barna vite med hvor stor fart de skal ”kjøre” (løpe). Hvis farten er 91 km/t, løper barna kjempe fort; hvis farten er 19 km/t, går de med sneglefart.
- På slutten av timen fikk barna litt fritid der de bare kunne løpe rundt og kaste ballene i basketkurven.

Intervjuene

I dag fikk jeg mulighet til å intervju tre elever – ei jente og to gutter. Intervjuguide 1 ble brukt.

Observasjoner og generell kommentar til dagens økt

Det var ikke alle barna som var like interesserte i å jobbe sammen. Enkelte er enten veldig passive eller finner en ball som de begynner å leke med alene. Det var vanskelig for Tor og Glenn å holde styr på alle barna på en gang. Det kom tydelig frem at mange av elevene hadde sterkt konkurranseinstinkt og de ble veldig glad da laget deres vant. Guttene var noe mer aktive enn jentene og lagde mer bråk.

Nedenfor følger utskriftene av intervjuene.

Intervju nr. 1

Gutt, 8 år

1. Aball er veldig bra og morsomt.
2. Det beste med spillet er å kaste ballene fra den ene siden av gymsalen til den andre.
3. Det var ingenting som var dårlig med spillet.
4. Jeg likte best å kaste ballene og løpe.
5. Jeg liker best naturfag, men i dag likte jeg å sette sammen ord.
6. Ingen svar.
7. Ingen svar.
8. Det gikk bra å samarbeide med andre, det var ikke flaut å samarbeide med jenter.

9. Laget mitt fungerte bra sammen.
10. Ja, jeg liker gym.
11. Jeg følte meg som en del av gruppen, ja.
12. Ja.

Kommentar til intervjuet/atferden

Gutten var veldig aktiv i timen. Han hørte etter hva som ble sagt, og klarte å jobbe med forskjellige partnere. Han var noe uoppmerksom under intervjuet og ga korte svar.

Intervju nr. 2

Gutt, 8 år

1. Aball1 er veldig gøy og morsomt.
2. Det beste med spillet er å sette sammen ord og tall.
3. Det er ingenting som var dårlig med spillet.
4. Jeg likte best å løpe og hente ballene.
5. Jeg liker best gym, og jeg fikk løpe mye i dag.
6. Ingen svar.
7. Det jeg lærte i dag er hvordan Aball1 ser ut og hvordan man spiller det.
8. Det gikk bra å samarbeide med andre, og det er gøy å samarbeide med jenter.
9. Laget mitt jobbet bra sammen. Når vi skulle løse oppgavene, snakket vi sammen og fordelte oppgaver.
10. Timen i dag var annerledes fra vanlig gymtime, fordi vi kunne snakke mye og regne.
11. Ja, jeg følte meg som en del av gruppen i dag.
12. Ja.

Kommentar til intervjuet/atferden

Gutten er en av de mest aktive i gruppen. I timen mistet han fort konsentrasjonen, og det virket som om det mest morsomme var å sparke ball. Etter timen påpekte Tor og Glenn at gutten var slem mot andre og fikk en av de andre guttene til å gråte. Gutten hadde ingen problemer med å konsentrere seg under intervjuet, og han svarte med innlevelse.

Intervju nr. 3

Jente, 9 år

1. Aball1 er gøy fordi vi kan løpe og snakke mye.
2. Det beste i dag var å kaste ballene i basketkurven.
3. Det er ingenting som er dårlig med spillet.
4. Jeg likte best den øvelsen der vi kunne skrive ord.
5. Jeg liker best matte.
6. Ingen svar.
7. I dag lærte jeg å skrive adjektiv.
8. Det gikk bra å samarbeide med andre (peker på venninnen sin). Det er flaut å samarbeide med guttene.
9. Laget mitt jobbet bra. Vi snakket litt sammen, men vi fordelte ikke oppgavene og alle bare løp.
10. Jeg liker gym og ballspill. (Tenker seg om). Men ikke fotball. Timen i dag var annerledes fordi vi fikk forskjellige oppgaver.
11. Jeg følte meg som en del av gruppen i dag.
12. Ja.

Kommentar til intervjuet/atferden

Jenta virker veldig stille, rolig og forsiktig. I timen holdt hun seg stort sett sammen med venninnen sin. På slutten av timen kunne man derimot observere stor fremgang, da jenta løp rundt, samlet baller og kastet dem i basketkurven.

Tirsdag, 10. mai 2011

Referat av gymtimen

I dag var det 14 elever som møtte opp. Det kom ei ny jente som var syk siste gang gruppen hadde time med Aball1. Denne gangen visste barna hva de gikk til og hva ballspillet gikk ut på. I begynnelsen av timen samlet Tor og Glenn alle elevene på benken og snakket om hva gruppen gjorde i timen i forrige uke. Glenn presiserte hvor viktig samarbeid var og hva vi må gjøre for å klare å samarbeide. Dette foregikk da som en dialog mellom ham og gruppen, og barna rakk opp hånden og fortalte hva de trodde samarbeid var og hva man må gjøre for å

samarbeide på en best mulig måte. Glenn sa også at alle måtte passe på å være snille med hverandre og ikke snakke stygt. Kontaktlæreren var ikke til stedet under dagens økt.

Øvelser brukt i dag

- Alle tar en ball hver – denne ballen skal være ”deres” i dag. Elevene skal prøve å huske hvilket tall og hvilken bokstav som står på ballen helt til slutten av timen. F.eks. ”T4”. Sprette ballen mens man beveger seg rundt i gymsalen.
- Elever går sammen to og to, holder hverandre i handa og fortsetter å sprette hver sin ball mens de beveger seg i gymsalen.
- ”Bærplukking” – en øvelse som går ut på at gruppen blir delt inn i to lag. På hvert lag danner alle elevene, utenom én, en kurv ved å stå tett i en liten ring og flette hendene sammen. Ballene blir spredt utover hele gymsalen. ”Bærplukkere” fra hvert lag skal plukke henholdsvis enten røde eller blå ”bær” og legge dem i kurven. ”Kurven” må følge etter ”bærplukkeren” som skal prøve å samle flest mulig baller av bestemt farge i ”kurven”. Første laget, som kommer i mål og som klarer å samle alle ballene av sin farge, vinner.
- Gruppen skal dele alle ballene inn i oddetall og partall.
- Ballene spres utover gymsalen, gruppen deles inn i to lag. Elevene på hvert lag danner en ring og holder rundt hverandre. De skal bevege seg fra den ene siden av gymsalen til den andre, og samtidig prøve å samle flest mulig baller i ringen ved å bruke beina. Første laget i mål vinner.
- Laget skal lage et ord av de ballene de klarer å få med seg i den forrige øvelsen.
- Elevene skal finne alle bokstavene i alfabetet og plassere dem i riktig rekkefølge.
- ”Fritt spill” – alle kan gjøre hva de vil, løpe, sparke baller, kaste dem til hverandre.
- ”Rydde i hagen” – samle alle ballene til nettet igjen.
- På slutten av timen skulle alle elevene finne igjen ”sin” ball. *Alle løper kaotisk rundt omkring, plukker opp baller, kikker på dem og kaster dem vekk igjen. En liten jente tar opp en ball og roper – ”Hvem hadde A2?”*

Intervjuene

I dag fikk jeg mulighet til å intervju fire elever – tre jenter og en gutt. Som forventet måtte jeg endre spørsmålene noe fra siste gang, da jeg ikke fikk presise nok svar. Jeg beholdt de aller mest vellykkede spørsmål, og formulerte flere nye. Intervjuguide 2 ble brukt i dag.

Observasjoner og generell kommentar til dagens økt

Timen i dag gikk mye bedre enn forrige gang. Man skulle nesten tro det var en helt annen gruppe med elever. De begynner å bli tryggere på Tor og Glenn som instruktører og meg som observatør. Øvelsen ”Bærplukking” skapte enorm engasjement, og man så tydelig at begge lagene hadde utrolig lyst til å vinne. Det var lettere for Glenn og Tor å holde styr på klassen i dag enn sist. Elevene hørte etter og utførte øvelsene riktig. Det har også vært betydelig mindre stygg prat mellom elevene.

Nedenfor følger utskriftene av intervjuene:

Intervju nr. 4

Jente, 9 år

1. Ja, det er gøy og vi hadde mange morsomme aktiviteter.
2. Jeg likte alt.
3. Jeg likte best øvelsen ”Rydde i hagen” fordi vi fikk løpe mye. Og så likte jeg å lage ord.
4. Jeg liker best gym
5. Jeg lærte å skrive ord.
6. Det er gøy å samarbeide med de andre i klassen.
7. Noen ganger er det flaut å samarbeide med gutter.
8. Laget mitt var veldig bra. Vi klarte å samarbeide.
9. Noen i klassen har vært slemme mot meg i gymtimen.
10. Jeg har ikke vært slem mot noen.
11. Timen i dag var annerledes fra vanlige gymtimer fordi vi kunne lage sammen ord og hadde mange baller på en gang.
12. Nei, jeg var med på alt.

Kommentar til intervjuet/atferden

Jenta var litt forsiktig under intervjuet, men kontaktsøkende. Hun var aktiv under hele timen. Litt knapp med svarene.

Intervju nr. 5

Jente, 8 år

1. Jeg liker Aball1 fordi det er morsomt å lage ord og drive med tall. Og så er det gøy å jobbe sammen.
2. Jeg likte alt.
3. Jeg likte best øvelsene ”Racerbil” og ”Bærplukking”.
4. Jeg liker matte og gym.
5. I dag lærte jeg å ”bygge” ord og legge sammen tall.
6. Det var bra å samarbeide med andre.
7. Noen ganger er det flaut å samarbeide med gutter eller dem som har vært slemme med meg fra før.
8. Laget mitt jobbet bra sammen, vi vant i mange av øvelsene.
9. Det er ingen som har vært slemme mot meg i dag.
10. Jeg har ikke vært slem mot noen.
11. Timen i dag var nesten lik våre vanlige gymtimer, men vi pleier ikke å lage ord til vanlig.
12. Nei, jeg var med på alt.

Kommentar til intervjuet/atferden

Jenta var veldig åpen og lett å snakke med. Under timen var hun snill med alle. Hun var aktiv under alle øvelsene. Flink til å inkludere andre når klassen fikk spille fritt og elevene stod og kastet ballene til hverandre.

Intervju nr. 6

Jente, 9 år

1. Ja, det er gøy å lage ord og leke med mange baller.

2. Jeg likte alt.
3. Jeg likte best øvelsen "Bærplukking" fordi vi måtte holde sammen og lage kurv.
4. Jeg liker best matte.
5. I dag har jeg lært hva samarbeid er.
6. Det gikk bra å samarbeide med andre.
7. Noen ganger er det flaut å samarbeide med gutter.
8. Laget mitt var bra. Vi snakket sammen, og holdt rundt hverandre, og holdt sammen.
9. Ingen har vært slemme mot meg.
10. Jeg har ikke vært slem mot andre.
11. I vanlige gymtimer kan vi ikke lage ord.
12. Jeg var med på alt.

Kommentar til intervjuet/atferden

Jenta var flink til å svare på spørsmål. Litt sjenert, men kontaktsøkende. Hun var veldig aktiv i timen og samarbeidet godt med de andre.

Intervju nr. 7

Gutt, 9 år

1. Jeg liker Aball1 fordi det er morsomt, jeg lærte masse. Det er også bra fordi vi får repetert det vi har lært i timene.
2. Jeg likte alt.
3. Jeg likte best øvelsen "Rydde i hagen".
4. Jeg liker best norsk, derfor synes jeg det er morsomt å lage ord.
5. Jeg lærte øvelsen "Bærplukking" i dag. Det var gøy fordi vi måtte lage kurv.
6. Det går bra å samarbeide med andre. Vi løste mange øvelser.
7. Det går greit å samarbeide med jenter.
8. Når laget mitt jobbet sammen, snakket vi sammen og fordelte oppgaver.
9. Det er ingen som har vært slemme mot meg i dag.
10. Jeg har ikke vært slem mot noen.
11. *Når jeg spør: "På hvilken måte var timen i dag annerledes fra dine vanlige timer?", svarer gutten med fortvilelse i stemmen: "Vi pleier ikke å gjøre noen ting av dette der i gymtimen!"*

12. Nei, jeg var med på alt.

Kommentar til intervjuet/atferden

Gutten er en av de mest aktive i klassen. Han er godt likt av alle og hører på hva Tor og Glenn sier. Veldig glad i fysisk aktivitet og begeistret for ballene. Svarte aktivt på spørsmålene under intervjuet.

Mandag, 23. mai 2011

Referat av gymtimen

Siden det var 17. mai forrige uke, passet ingen av dagene verken for Gladiator eller skolen å ha en Aball1-time, og det har dermed gått tolv dager mellom øktene. Da jeg og Gladiator møtte opp på skolen til timen i dag, fikk vi beskjed om at gymsalen var opptatt, og vi måtte derfor benytte oss av det store fellesklasserommet til 3. klassesettrinnet. Det var stor nok plass, men mange forstyrrende elementer som bord, stoler, sofa og papirpynt som hang ned fra taket. 14 elever fra gruppen møtte opp. Kontaktlæreren var til stedet i dag.

Øvelser brukt i dag

- Elever går sammen to og to. De plasserer en ball mellom pannene, uten å holde i den. Utfordringen er å bevege seg rundt i rommet uten å miste ballen.
- Alle holder hver sin ball. Oppgaven er å lage et ”molekyl” – plassere ballen mellom sitt bryst og ryggen til personen som står nærmest. Utfordringen er å sette hele ”molekylet” i bevegelse uten å miste ballene.
- Stafett. Gruppen deles inn i to lag, elevene former to kolonner. Førstemann skal løpe, hente en ball, stille seg foran kolonnen og sende ballen bakover over hodet. Personen som står lengst bak skal ta imot ballen, plassere den på en paddehatt ved siden av seg, løpe og hente en ny ball osv. Når alle paddehattene er fulle, skal laget lage et ord på minst tre bokstaver.
- ”Klokke” – gruppen deles inn i to lag. Barna ligger på magen i en ring med ansiktet vendt innover i ringen. De skal sende en ball til den som ligger ved siden av dem i en sirkel, henholdsvis med og mot klokka.

- ”Fire på rad” – to lag som får fire røde/blå baller hver, én og én elev kommer frem og legger på en ball på paddehattene i hver sin farge (rød eller blå). Etter at alle ballene er lagt frem, får elevene bytte på plasseringen, slik at det blir dannet en sammenhengende rekke på fire baller i samme farge. Laget, som klarer det fortest, vinner.
- ”Bærplukking” – en øvelse som går ut på at gruppen blir delt inn i to lag. På hvert lag danner alle elevene, utenom én, en kurv ved å stå tett i en liten ring og flette hendene sammen. Ballene blir spredt utover hele gymsalen. ”Bærplukkere” fra hvert lag skal plukke henholdsvis enten røde eller blå ”bær” og legge dem i kurven. ”Kurven” må følge etter ”bærplukkeren” som skal prøve å samle flest mulig baller av bestemt farge i ”kurven”. Første laget, som kommer i mål og som klarer å samle alle ballene av sin farge, vinner.
- Balanseøvelse. Man plasserer en paddehatt med en ball på hodet og beveger seg rundt i rommet uten å miste ballen.

Intervjuene:

I dag fikk jeg mulighet til å intervju tre elever – en gutt og to jenter. Jeg brukte Intervjuguide 2.

Observasjoner og generell kommentar til dagens økt

Stafetten var veldig populær. Når barna skjønnte hva de skulle gjøre og fikk konsentrert seg, gikk det veldig bra. Man merker veldig godt at ungene blir misfornøyde hvis de kommer på ”feil” lag, med noen de ikke liker så godt. Da blir det mye kranling og syting. I timen i dag ble det mye bråk, dytting, og juksing. Noen av elevene foretrakk å sitte i sofaen sammen med kontaktlæreren sin, fremfor å delta i leken. Det virket som om hele gruppen hadde glemt hva Aball1 handler om, selv om de har hatt timen to ganger tidligere. Med utgangspunkt i det, vil jeg påstå at barna *må* ha minst én time med Aball1 i uken, for at det skal oppstå en positiv endring i deres atferd. Jeg har også funnet ut at det beste er å ha Aball1 timen enten i gymsalen eller ute, siden det blir veldig mange forstyrrende elementer i et klasserom. På tross av alt dette, klarte barna å roe seg ned og være stille når det trengtes. Det har vært en del dytting, aggresjon og slemme kommentarer i dag. Enkelte barn viser svært tydelig hvem i

klassen de liker/ikke liker. Når ”Klokkeøvelsen” skulle settes i gang, var det en liten gutt som ikke ville ligge ved siden av ei av jentene og kommenterte høyt – ”Jeg hater henne!”

Nedenfor følger utskriftene av intervjuene:

Intervju nr. 8

Gutt, 8 år

1. Ja, jeg liker Aball1 fordi jeg kan leke mye med baller, trille dem og løpe.
2. Jeg likte alt.
3. Jeg likte å holde ballen mellom hodene. Og sprette dem rundt.
4. Jeg liker best matte.
5. Lærte ikke noe nytt i dag.
6. Noen ganger var det vanskelig å samarbeide med andre.
7. Jeg synes det er litt flaut å samarbeide med jenter.
8. Laget mitt jobbet bra sammen. Vi samarbeidet for å løse oppgavene.
9. Det er ingen som har vært slemme mot meg i dag.
10. Jeg har selv vært litt slem mot andre.
11. I vanlige gymtimer pleier vi å spille fotball og ”dødball”.
12. Nei, jeg var med på alt.

Kommentar til intervjuet/atferden

Gutten har vært veldig aktiv under alle Aball1 timene. Han ser ut til å slite med konsentrasjonen og følger ikke med. Glenn og Tor måtte rette på oppførselen hans flere ganger. Gutten ønsker helst å sprette og kaste baller for seg selv, men tilbringer likevel mye tid sammen med de ”mest bråkete” guttene i gruppen. Han ble også tatt for å jukse i dag, da han holdt igjen en av medlemmene fra det andre laget under stafetten. Han var litt fraværende under intervjuet.

Intervju nr. 9

Jente, 9 år

1. Ja, jeg liker Aball1 fordi det er ”gøye” aktiviteter og det er et morsomt spill.

2. Jeg likte alt.
3. Jeg likte best stafett fordi vi måtte løpe og hente baller, og så likte jeg øvelsen med klokka da vi måtte ligge på gulvet og sende ball til hverandre med og mot klokka.
4. Jeg liker best norsk.
5. Ingen svar.
6. Det var fint å samarbeide med andre, men noen ganger kan jeg bli litt sur fordi de andre ikke hører på meg. Og så er det dumt at de andre ikke klarer å konsentrere seg under øvelsene.
7. Det går greit å samarbeide med gutter. Det er ikke så ille!
8. Laget mitt var bra. Vi snakket sammen når vi skulle løse oppgavene.
9. Det er ingen som har vært slemme mot meg i dag.
10. Jeg har ikke vært slem mot noen.
11. Det er annerledes å leke med Aball1 fra å ha vanlig gym. Vi pleier ikke å ha "Fire på rad" eller rydde så mange baller.
12. Nei, jeg var med på alt.

Kommentar til intervjuet/atferden

Jenta er veldig aktiv og er med på alle aktiviteter. Hun hører godt etter hva læreren, Tor eller Glenn sier, og utfører alle oppgavene riktig. Hun ble tydelig irritert på laget sitt fordi de ikke klarte å være stille når stafetten skulle settes i gang. Hun er snill mot alle, og er en av dem som sliter minst med konsentrasjonen.

Intervju nr. 10

Jente, 9 år

1. Ja, jeg liker Aball1, men jeg vet ikke helt hvorfor, kanskje det er fordi det er så mange baller på en gang.
2. Jeg likte alt.
3. Jeg likte best øvelsene "Bærplukking", "leke fritt", og "Fire på rad".
4. Jeg liker best matte.
5. I dag lærte jeg å ikke miste ballen i gulvet og holde balanse.
6. Det gikk bra å samarbeide med andre.
7. Det er ikke så bra å samarbeide med gutter, det er litt flaut.

8. Laget mitt jobbet bra sammen, vi snakket med hverandre for å løse oppgaver.
9. Det er ingen som har vært slemme mot meg i dag.
10. Jeg har ikke vært slem mot noen i dag.
11. Ingen svar
12. Nei, jeg var med på alt.

Kommentar til intervjuet/atferden

Jenta har vært med på Aball1 timene to ganger, hun var ikke med den første gangen. Hun skjønner poenget med øvelsene og utfører dem riktig. Hun har en veldig sprudlende personlighet, blir veldig engasjert i ting og får derfor problemer med å konsentrere seg. Noen ganger når hun får beskjed om å være stille, klarer hun ikke det. Hun viser tydelig at det er flaut å jobbe sammen med gutter, og erter dem ganske mye i timen.

Mandag, 30. mai 2011

Referat av gymtimen

I dag var noen av elevene borte fra timen på grunn av sykdom, deriblant flere som jeg fortsatt ikke har intervjuet. I begynnelsen av timen gjennomførte Gladiator en ny runde med spørreundersøkelse. De brukte de samme spørsmålene som første gangen. Glenn var syk i dag og hadde feber, derfor ble det en ekstra utfordring for ham å holde styr på gruppen, selv om det var færre elever i dag. Kontaktlæreren var ikke tilstede under gymtimen.

Øvelser brukt i dag

- Elevene går sammen to og to og holder hverandre i handa. Begge spretter hver sin ball uten å miste den.
- ”Skiskyting”. Gruppen deles inn i tre lag, og hver gruppe får tre ”blink” (baller på paddehatter) på noen meters avstand fra der de står. Hver gruppe får én ball til å skyte på ”blinkene”. Hvis man bommer, må man løpe, hente ballen og gi den til nestemann. Laget, som klarer å få ned alle ”blinkene” først, vinner. Gjennomføres først sittende, så liggende.

- Gruppen ble delt inn i flere lag. Hvert lag får i oppgave å finne bokstaver til et bestemt ord, f. eks. ”FRI”. Lagmedlemmene skal holde i hendene, løpe rundt sammen og finne riktige bokstaver til ordet.

Intervjuene

Siden flere av barna som jeg fortsatt ikke hadde intervjuet var syke i dag, fikk jeg gjennomført bare to intervjuer. Jeg brukte Intervjuguide 2.

Observasjoner og generell kommentar til dagens økt

Alle vi – Glenn, Tor, Hanne Cecilie og meg synes at det blir mer vanskelig å holde styr på gruppen for hver Aball1 time som går. Barna er blitt vant til oss, og som instruktører har ikke Tor og Glenn den samme sterke autoriteten som under de to første øktene. Elevene bruker det til sin fordel – til å komme med på de lagene de ønsker, og til å leke kun med sine bestevenner. Får de ikke viljen sin, ønsker de ikke å være med på leken og setter seg ned på benken. Glenn og Tor må bruke mer tid på å roe ned elevene, og til og med bruke høyere stemme enn vanlig. Det er tydelig at nesten alle elevene i gruppen har konsentrasjonsvansker, og er mer aktive enn ”vanlige barn”. Selv sier Tor og Glenn at de aldri har opplevd noe lignede før, og at Aball1 har vanligvis mye mer positiv innvirkning på barnas atferd enn i dette tilfellet. Vi har vært i kontakt med en av kontaktlærerne angående dette, og fikk beskjed om at kontaktgruppen ble ”håndplukket” fra hele 3. klassetrinnet, nettopp på grunn av utfordringene med konsentrasjonen, problemer med sosialiseringen, og svakere faglige kunnskaper. Vi var klare over det, men var sikre på at gruppen var noe mer ”gjennomsnittlig” for 3. klassetrinnet. Selv beskriver Glenn og Tor situasjonen på følgende måte – ”La oss tenke på en skoleklasse som en firkant med mange prikker (elever) innenfor rammen. To-tre av prikkene vil alltid være utenfor rammen – det er elever som har konsentrasjonsvansker, er ”hyperaktive”, har problemer hjemme, er svake faglig, eller har problemer med sosialiseringen. Kontaktgruppen vår, som vi jobber sammen med under Aball1 timer, består kun av elever som er utenfor denne rammen.” Jeg har også lagt merke til at Aball1 timer krever veldig mye av de personene som er instruktører. De må være engasjerte hele tiden, kjenne godt til øvelsene og formidle dem til elever på en forståelig måte, og klare å holde kontroll på gruppen. Hvis instruktøren ikke klarer det, blir effekten minimal. Det har vært

bråkete i timen i dag, flere av barna gret, enten fordi de har falt og slått seg eller fordi andre barn hadde vært slemme mot dem.

Nedenfor følger utskriftene av intervjuene:

Intervju nr. 11

Gutt, 9 år

1. Ja, Aball1 er morsomt fordi vi har mange konkurranser med det.
2. Jeg likte alt.
3. Jeg likte best øvelsene ”Fire på rad”, ”Racerbil” og ”Bærplukking”.
4. Jeg liker best matte.
5. Jeg lærte hvordan man tenker riktig for å få ”Fire på rad”.
6. Det gikk fint å samarbeide med alle.
7. Det funker alltid å samarbeide med jenter.
8. Laget mitt var bra, vi tenkte sammen for å løse oppgavene.
9. Det er ingen som har vært slemme mot meg i dag.
10. Jeg har ikke vært slem mot noen i dag.
11. I vanlige gymtimer pleier vi ikke å ha ”Fire på rad”, eller lage ord, eller legge sammen tall.
12. Jeg var med på alt.

Kommentar til intervjuet/atferden

Denne gutten er en av de mest aktive og høylytte guttene i gruppen. Han har problemer med å konsentrere seg og hører ikke på instruktørene. Ofte begynner han å sparke/sprette baller uten lov. Men når han først blir interessert i noe, eller når noe fanger oppmerksomheten hans, følger han med på alt og gir ”100%”. Han har et sterkt konkurranseinstinkt og viser tydelig at han liker å være først og best.

Intervju nr. 12

Gutt, 8 år

1. Ja, jeg liker Aball1 fordi vi gjør masse kule ting, og så liker jeg å vinne når vi har konkurranser.

2. Jeg liker alt.
3. Jeg liker best de øvelsene der vi må sette sammen ord.
4. Jeg liker best norsk, matte og engelsk.
5. Øvelsen ”Skiskyting”.
6. Det gikk bra å jobbe sammen med andre.
7. Det er flaut å jobbe sammen med jenter noen ganger.
8. Laget mitt var bra. Når vi hadde ”Skiskyting”, hjalp vi hverandre å hente baller.
9. Nei.
10. Nei.
11. Vi pleier ikke å ha Aball1 i gymtimer.
12. Jeg var med på alt.

Kommentar til intervjuet/atferden

Gutten er veldig fysisk aktiv i timene, og liker å være sammen med de ”mest populære” og ”mest bråkete” guttene i gruppen. Han er ukonsentrert til tider, og det er vanskelig å få hans oppmerksomhet.

Mandag, 6. juni 2011

Referat av gymtimen

I dag var gymsalen opptatt igjen, og vi måtte være i den store hallen rett utenfor gymsalen. Det var god plass til lek og løping, samtidig som det var en del forstyrrende elementer som benker, stoler og pulter. Hallen fungerer som et inngangsparti til bygningen, og vi ble flere ganger forstyrret av folk som gikk gjennom. 14 elever deltok i timen i dag. Ingen kontaktlærer var tilstede.

Øvelser brukt i dag

- Elevene tar hver sin ball og spretter den rundt i hallen uten å miste den.
- ”Slå på ring”.
- ”Fire på rad” – to lag som har fire røde/blå baller hver, én og én elev kommer frem og legger på en ball på paddehattene i hver sin farge (rød eller blå). Etter at alle ballene er

lagt frem, får elevene bytte på plasseringen, slik at det blir dannet en sammenhengende rekke på fire baller i samme farge. Laget, som klarer det fortest, vinner.

- Stafett. Gruppen blir delt inn i fire lag som skal lage hvert sitt ord på tre bokstaver. De kan bruke baller som ligger løst i hallen, eller ta baller fra andre lag. Laget som blir først ferdig, vinner.

Intervjuene

I dag fikk jeg mulighet til å intervju to siste elever i gruppen som jeg fortsatt ikke hadde snakket med. Jeg brukte Intervjuguide 2.

Generell kommentar til dagens økt

Siden timen i dag foregikk i en hall, og ikke i gymsalen, ble flere elever forstyrret av det og klarte ikke å konsentrere seg om leken. Dersom noen ikke fikk viljen sin og måtte være på ”feil” lag, ble de sure og satte seg alene på benken. Det var mye bråk i dag og Tor måtte bruke veldig høy stemme for å få kontroll over gruppen og roe ned elevene. Dette endte med at Tor måtte sende den ene gutten på benken som straff, siden han hørte ikke etter. En annen skolelærer kom og satte seg på den samme benken under timen og spurte gutten om hvorfor han ikke var med alle de andre. Da svarte gutten – ”Fordi det er kjedelig”. Gruppen holdt seg likevel rolig under øvelsen ”Fire på rad”. Det er tydelig at elevene liker denne utfordringen og gjør alt for å få det til. Under stafetten skilte det ene laget seg ut fordi de ble enige om hvilket ord de skulle lage før stafetten startet. Dette gjorde også at de vant to ganger etter hverandre. Elevene kranglet mye i timen i dag og flere av elevene sparket ballene ukontrollert. En gutt slo til ei lita jente, så hun begynte å gråte, noe som fikk Tor til å bli veldig sint. Timen ble avsluttet av en dialog mellom Glenn, Tor og elevene om hva barna ville bli når de skulle bli store, og hvilke personlige egenskaper de trengte til de yrkene. Alle ble enige at man måtte kunne samarbeide, være snille med hverandre og snakke rolig hvis man skulle oppnå noe.

Nedenfor følger utskriftene av intervjuene

Intervju nr. 13

Jente, 8 år

1. Ja, jeg liker Aball1, fordi vi kan leke "Fire på rad" og kaste mange baller.
2. Jeg likte alt.
3. Jeg liker best "Fire på rad".
4. På skolen liker jeg alle fag.
5. Ingen svar.
6. Jeg liker best å samarbeide med jenter.
7. Det går dårlig å samarbeide med gutter fordi de er slemme.
8. Laget mitt var bra, vi måtte se hvor det var mulighet til å vinne.
9. Ja, mange har vært slemme mot meg i dag.
10. Jeg har ikke vært slem mot noen.
11. I Aball1 timer får man bruke beina mye mer.
12. I dag lekte jeg med alle, men i den vanlige klassen min sier folk at jeg er mørk.
(Mener hudfargen. Deretter peker hun på den ene gutten i hallen og sier at han er dum).

Kommentar til intervjuet/atferden

Under Aball1 timene har jenta vært mest ukonsentrert av alle jentene. Det tar tid før hun oppfatter beskjeder som læreren gir henne, og foretrekker ofte å leke for seg selv. Noen ganger virker det som om hun lever i sin egen lille boble og bruker det som forsvarsmekanisme mot stygge kommentarer og uønskede handlinger fra de andre elevene. Når vi begynte å snakke sammen under intervjuet, derimot, fikk jeg oppmerksomheten hennes med en gang, og hun var veldig åpen om sine opplevelser på skolen.

Intervju nr. 14

Gutt, 8 år

1. Nei, jeg liker ikke Aball1 så mye. Jeg liker gym bedre.
2. Fordi jeg får ikke være med på de lagene jeg vil.
3. Ingen svar.

4. Jeg liker best matte.
5. Ingen svar.
6. De andre på laget mitt var flinke til å samarbeide.
7. Det er flaut og dårlig å samarbeide med jenter.
8. Jeg liker ikke (sier navnet på ei jente).
9. Ja, det er noen som har vært slemme mot meg i dag (sier navnet på en gutt).
10. Ja, jeg har vært slem mot andre i timen i dag.
11. Vi bruker andre øvelser i Aball1 timer.
12. Ja, jeg følte meg utelatt i timen i dag. Jeg liker ikke å være her, og vil heller være sammen med klassen min.

Kommentar til intervjuet/atferden

Jeg har faktisk gruet meg til å intervju denne gutten, derfor sparte jeg det helt til slutt. Jeg ville ha mulighet til å observere ham mest mulig under timene. Han viser tydelig at han ikke trives med å være i denne gruppen. Han prøver å strekke seg mot de ”mest bråkete” guttene, men når de avviser ham eller er slemme mot ham, vil han være for seg selv, blir sur eller begynner å gråte. Gutten har veldig ”kort lunte” og tar seg veldig nær av andres kommentarer og handlinger, dette gjør at han blir plaget enda mer. Hvis han får viljen sin og får være med på laget han vil, blir han engasjert, men med en gang noe går galt eller han ikke får til ting, gir han opp. Under intervjuet kunne man høre et snev av fortvilelse i stemmen hans.