

Et språk for følelser?

**En kvalitativ studie av
skoleprogrammet Zippys venner.**

Marit Elisabeth Reinertsen

Antall ord: 26 789

Masteroppgave i psykisk helsearbeid

Universitetet i Agder våren 2011

Fakultet for Helse – og idrettsvitenskap

”Med ordens hjälp, talade eller skrivna, kan vi formulera oss.
När vi möter någon annans ord kan det stärka, stödja och bidra till
en känsla av att vi inte er ensamma om våra tankar, känslor och
upplevelser,” (Iwarsson, 2008, s.9)

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik og på mange måter spennende prosess. Mange aktører har deltatt på ulikt vis og gjort oppgaven mulig å gjennomføre. Takk til informantene mine som stilte opp til intervju. Takk for at dere var villige til å dele av deres opplevelser og erfaringer med *Zippys venner*! Uten dere ville ikke denne masteroppgaven ha eksistert. Deres bidrag kan være viktig kunnskap i evalueringen av skoleprogrammet og i diskusjonen om forbyggende psykisk helsearbeid.

Videre vil jeg takke skolen hvor jeg gjennomførte et fire timers feltstudie. Rektor og lærer har vært positive fra første gang jeg tok kontakt. Takk til barnas foreldre som samtykket i at jeg kunne observere og lot meg få lov til å bruke sitater, tegninger og eksempler fra klasserommet. Kontakten med barna har vært inspirerende for meg i prosessen med datainnsamling. Dere, første klassinger, har også delt av deres erfaringer og opplevelser både i klasserommet og på tur til kirkegården. Takk for at jeg fikk ta med tegningene deres! Det er verdifulle bidrag som jeg kunne ta med i oppgaven.

Veilederen min, førsteamanuensis Inger Beate Larsen, fortjener en stor takk! Hennes konstruktive innspill og positive holdning har hjulpet meg i skriveprosessen og inspirert meg til å jobbe videre.

Til slutt vil jeg takke mannen min, Stein, for oppmuntring, støtte og interesse for oppgaven. Arbeidsplassen min med interesserte kollegaer og positive ledere fortjener også en takk!

Sammendrag:

Bakgrunn: Skoleprogrammet *Zippys venner* er et internasjonalt, forebyggende og mestringsbasert program for barn i første klasse på barneskolen. Et av målene i programmet er at barna skal lære å identifisere og snakke om følelser. Tidligere studier av programmet viser at barn, etter at de har deltatt i programmet, har flere mestringsstrategier og et rikere vokabular for å uttrykke følelser. I Norge er programmet tverrfaglig ved at helsesøster kan delta i timene.

Hensikt og problemstilling: Hensikten med studien har vært å utforske helsesøstres opplevelser og erfaringer etter å ha deltatt i *Zippys venner*, og få kunnskap om hvordan programmet kan medvirke til at barn lærer å identifisere og snakke om følelser, bl.a. gjennom tegning.

Metode: Hovedmetoden for datainnsamlingen har vært kvalitative forskningsintervju av fem helsesøstre. Deltakende observasjon i fire Zippytimer i en førsteklasse, og innsamlede barnetegninger fra timene har også vært benyttet.

Resultater: Funnene viser at helsesøstre erfarer at barn kan lære å identifisere og snakke om følelser gjennom de forskjellige tilnærmingene i programmet, som utfyller og forsterker hverandre. Gjennomføringen av programmet skaper en arena for å snakke om følelser på skolen. Sosial samhandling og dialog kan føre til at klassen får et felles språk for følelser. Helsesøstrene opplever at de får en annen og bedre relasjon til elevene.

Konklusjon: Resultatene bekrefter funn fra tidligere studier om programmets positive effekt på barns evne til å snakke om følelser. Studien viser også hva i programmet som gjør at barn kan lære å identifisere og snakke om følelser.

Nøkkelord: Zippy, psykisk helse, språkutvikling Vygotskij.

Summary

Background: *Zippy's Friends* is an international preventive program based on mastering, intended for children attending 1st grade of primary school. One of the goals of the program is to teach young children how to identify and talk about their feelings. Findings from previous studies show that children used more appropriate coping strategies and had a wider range of vocabulary for articulating their feelings after completing the program. In Norway this is an interdisciplinary program in which school nurses may participate.

Aim and research question: The aim of this study has been to explore the experiences of school nurses that have participated in the *Zippy's Friends* program and to gain knowledge about how the program can contribute to children identifying and talking about their feelings, for instance by using children's drawings.

Method: The main method for collecting data has been qualitative interviews with five school nurses. In addition, I have completed participant observation during four Zippy lessons in a group of 1st graders. I have also collected the children's drawings from these lessons.

Results: The findings show that school nurses experienced that the different approaches in the program can teach children how to identify and talk about their feelings. The methods complement and reinforce each other. The implementation of the program creates an arena where children can talk about their feelings. Social interaction and dialog during the program may provide the class with a common language for expressing feelings. The School nurses experienced that they achieve better relations with the pupils.

Conclusion: The results confirm findings from previous studies, and indicate that the program does have positive effects on children's abilities to talk about their feelings. The study also shows *how* the program can teach children to identify and talk about their feelings.

Key words: Zippy, primary school, emotional health, language development, Vygotskij.

1.0 INTRODUKSJON	1
1.1. Bakgrunn	1
1.2. Oppgavens oppbygning	1
1.3. Skoleprogrammet Zippys venner:	2
1.3.1 En kort presentasjon	2
1.3.2. Grunnlagstenkning og filosofi	3
1.3.3. Mestringsteori.	4
1.4 Psykisk helse begrepet.	5
1.5 Studiens hensikt	6
1.6 Problemstillinger og forskningsspørsmål:	6
2.0 TIDLIGERE FORSKNING	8
3.0 TEORI	11
3.1 Valg av teoretisk perspektiv	11
3.1.1. Kort presentasjon av Vygotskij	12
3.1.2 Teorien om høyere psykologiske prosesser	12
3.1.3 Internaliseringsbegrepet	13
3.1.4 Begrepsdannelse.	14
3.1.5 Egosentrisk språk og indre dialog	15
3.1.6 Læringens dialogiske karakter	15
3.1.7 Hukommelse	16
3.2 Kritikk av Vygotskij	17
4.0 METODE:	18
4.1. Utvalg av informanter til intervju	18
4.1.1 Det kvalitative forskningsintervju	20
4.2 Deltagende observasjon	22
4.3 Tegninger	23
4.4 Metode for analyse og tolkning	24
4.4.1 Tekster som grunnlag for analyse.	25
4.4.2 Barnetegninger som grunnlag for analyse	26
4.5 Ethiske vurderinger	27
4.5.1 Min rolle som forsker:	28
5.0 STUDIENS FUNN	30
5.1 Forskjellige tilnærminger er viktig for å identifisere og snakke om følelser	30
5.1.1 Historier eller tema	31
5.1.2 Tegning	33
5.1.3 Rollespill og lek	36

5.1.4	Evalueringsskjema: Min mening - ark	40
5.2.	Det skapes en arena for dialog og et felles språk.	44
5.2.1	Zippy skaper en arena for å snakke om følelser.	44
5.2.2.	Det skapes et felles språk	48
5.2.3	Barna lærer å snakke med en voksen eller noen de stoler på.	50
5.3	Ringvirkninger	53
5.3.1	Relasjonen mellom helsesøster og barna	53
5.3.2.	Voksne som har vært med i programmet møter barna på en annen måte.	54
5.4	Fire barnetegninger fra feltstudiet	56
5.5.	Oppsummering	62
6.0	DRØFTING	64
6.1.	En arena for å snakke om følelser.	64
6.2	Dialog	66
6.3	Indre dialog og modenhet.	67
6.4	Språket utvikler seg utenfra og innover.	69
6.5	Begrepsdannelse i Zippytimen	70
6.6	Barnet gjør det før det vet det	71
6.7	Å identifisere følelser ved hjelp av hukommelsen	72
6.8	Oppsummering	73
7.0	STUDIENS GYLDIGHET	74
8.0	OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	76
8.2	Nye forskningsspørsmål	77
Litteratur		79
Vedlegg		83

1.0 INTRODUKSJON

1.1. Bakgrunn

Trygghet og kunnskaper omkring eget følelsesliv er en forutsetning for motstandskraft og psykisk helse i følge klinisk spesialist i psykologi Helge A. Sølvberg (2010). I min praksis som psykiatrisk sykepleier og familiekonsulent i kommunen, har jeg hatt mange samtaler med barn, unge og deres familier. I møte med ungdommer har jeg opplevd at de kan komme til familiesenteret og ha det svært vanskelig, uten å kunne sette ord på følelsene. Gjennom samtaler kan de komme fram til at den vonde følelsen for eksempel handler om sjalusi eller kjærlighetssorg. Barn kan bli henvist til familiesenteret fordi de er urolige eller vanskelige å grensesette. Noen ganger handler det om at de trenger hjelp til å sette ord på utrygghet i forbindelse med en skilsmisse, eller skyldfølelse fordi mor eller far er psykisk syk.

Min motivasjon for å forske på hvordan barn kan lære å identifisere og snakke om følelser bunner også i at jeg har jobbet med skoleprogrammet *Zippys venner* siden 2008.

Programmet er beregnet på barn i første klasse, og er et forebyggende og mestringsbasert program med fokus på psykisk helse. Tidligere forskning viser at *Zippys venner* har dokumentert effekt i forhold til mestring (se kapittel 2). I målsettingen heter det bl.a. at barna skal lære å identifisere og snakke om følelser. I denne masteroppgaven har jeg gjort en kvalitativ studie på om og eventuelt hvordan dette målet nås, og hva det er i programmet som gjør at barn kan lære dette, sett fra helsesøstres perspektiv.

Jeg har tidligere hatt en 10 % stilling som regional programmedarbeider for organisasjonen Voksne for barn¹, som har lisens på *Zippys venner* i Norge. I den forbindelse har jeg vært med å arrangere work shop/opplæring i programmet for lærere og helsesøstre. Jeg kommer tilbake til dette under punkt 4.5.1. om egen forskerrolle.

1.2. Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av åtte kapitler. Videre i dette introduksjonskapitlet vil jeg kort presentere skoleprogrammet *Zippys venner*, slik at målsettinger, ideologi og oppbygning kommer

¹ Voksne for barn (tidligere Mental barnehjelp) er en ideell organisasjon som arbeider for barn og unges psykiske helse i Norge

fram(1.3). Deretter vil jeg definere psykisk helsebegrepet (1.4)og beskrive hensikten med studien (1.5). Problemstillinger og forskningsspørsmål for studien blir beskrevet til slutt i dette kapitlet (1.6). I kapittel to legger jeg fram aktuell tidligere forskning som er gjennomført i forhold til *Zippys venner*. Her vil jeg ta med de fire nyeste forskningsrapportene, som bl.a. inneholder en effektevaluering av programmet.

Kapittel tre omhandler en kort beskrivelse av Lev Vygotskijs teori og forskning, som er valgte teoretiske ramme for oppgaven. Noen hovedpunkter av hans teori, som er relevant for problemstillingen i denne studien, fremlegges i dette kapitlet.

Metodevalg for studien presenteres i kapittel fire. I dette kapitlet vil jeg begrunne valg av metode som består av kvalitativt intervju (4.1), feltstudie(4.2) og barnetegninger(4.3). I tillegg vil jeg presentere valg av analyseverktøy. Studiens funn blir lagt fram i kapittel fem med egne refleksjoner fortløpende etter framlegg av de forskjellige funnene. Avslutningsvis i kapittel fem vil det følge en oppsummering av alle funnene. I kapittel seks blir funnene drøftet i lys av valgte teoretiske perspektiv. Validiteten av studien drøftes i kapittel sju. Oppgavens avsluttende kapittel åtte inneholder oppsummering og forslag til nye forskningsspørsmål.

1.3. Skoleprogrammet Zippys venner:

1.3.1 En kort presentasjon

Zippys venner er utviklet av organisasjonen Partnerchip for Children i England. Skoleåret 2010/2011 er det 19 land fra forskjellige kulturer som bruker programmet. I Norge er *Zippys venner* en del av den nasjonale satsingen innenfor psykisk helse i skolen² finansiert av helsedirektoratet. På landsbasis har over 500 skoler innført *Zippys venner* (Voksne for barn, 2011). I brosjyren *Zippys venner* heter det:

Programmet Zippys Friends ble utviklet på grunnlag av erfaringer fra den internasjonale krisetelefonen Befrienders International. Mange innringere gav uttrykk for at de ikke visste hva de skulle gjøre. Fire sentrale forskere på feltet ble utfordret i forhold til å utvikle rammer og retningslinjer for et forebyggende,

² Satsingen kom etter Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse (2003). Psykisk helse i skolen består av 6 skoleprogrammer. *Zippys venner* er det eneste programmet for barneskolebarn.

mestringsbasert program for små barn. Tanken var å gi små barn redskaper og handlingsalternativer for å takle dagligdagse utfordringer allerede tidlig i livet (Voksne for barn 2003, brosjyren s. 2).

Programmet er beregnet for barn fra 6 til 8 år. I Norge er det stort sett barn i første klasse på barneskolen som gjennomfører det. Programmet består av 24 skoletimer delt inn i 6 forskjellige moduler (se tabell 1).

Hver modul begynner med en historie om pinnedyret Zippy og vennene hans, som er barn i første klasse på skolen. Aktivitetene i timen varierer mellom historiene om Zippy, samtale/dialog, rollespill/lek og tegning. Programmet har som målsetting at barna skal lære:

- å identifisere og snakke om følelser
- å mestre dagliglivets problemer
- å støtte andre som har det vanskelig

(Voksne for barn, 2011)

Gjennom dialog i klassen skal barna selv komme med løsningsforslag på utfordringene som blir tatt opp i historiene. Det finnes ikke gale eller rette løsninger, bare mer eller mindre nyttige.

Læreren har ansvar for gjennomføringen av undervisningen. Programmet er tverrfaglig i den forstand at helsesøster deltar i gjennomføringen av hele eller deler av programmet. Det legges opp til tre veiledersamlinger i løpet av skoleåret. Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), avdeling for psykisk helse eller familiesenteret i kommunen har ansvar for veiledningen (ibid).

1.3.2. Grunnlagstenkning og filosofi

Begrepet mestring er definert på følgende måte i programmet:.

Når vi står overfor en vanskelig eller stressende situasjon, reagerer vi på ulike måter- vi prøver å bedre situasjonen, eller minske stresset og de negative følelsene som situasjonen har skapt. Alle disse reaksjonene kan kalles mestring (Voksne for Barn, 2009, i Råd og vink til læreren s. 10).

Videre beskrives mestring som en kontinuerlig prosess hvor barna prøver ut forskjellige mestringsstrategier i samhandling med andre. Målet er at barna skal få et variert repertoar av handlingsalternativer som de tar meg seg videre i livet (ibid).

1.3.3. Mestringsteori.

Programmet *Zippys venner* bygger på teoretikerne Lazarus og Folkmann (1984) i forhold til mestringsstrategier. Kort sagt går deres teorier ut på at barna er tjent med å ha mange forskjellige mestringsstrategier for å ha det bra i livet. De skiller mellom problemfokustert mestring og følelsesfokustert mestring. Problemfokustert mestring legger vekt på at man gjør noe med selve problemet for å få det bedre. Hvis man for eksempel har blitt uvenner, kan man gjøre noe med selve *problemet* ved å be vennen om unnskyldning/spørre om å bli venner igjen. Følelsesfokustert mestring betyr at man gjør noe med/regulerer *følelsen* for å få det bedre, for eksempel hvis man er lei seg kan det hjelpe å snakke med en venn, høre på musikk eller tenke på noe hyggelig.

Coping serves two overriding functions: managing or altering the problem with the environment causing distress (problem-focused coping), and regulating the emotional response to the problem (emotion-focused coping). (Lazarus & Folkman 1984)

Programmet baserer seg på et sosialøkonomisk perspektiv på mestring. "I følge denne tilnæringsmåten oppfattes barn å være i konstant interaksjon med andre (for eksempel familie, venner, lærere, naboer) i ulike miljøer." (Råd og vink til læreren, 2003, s 11)

Zippys venner har fokus på utvikling av ferdigheter og kompetanse. Programmet er ikke spesielt rettet mot problemer, eller barn med vansker (ibid).

Modul 1	Modul 2	Modul 3	Modul 4	Modul 5	Modul 6
Følelser	Kommunikasjon	Venner og uvenner	Å takle konflikter	Å takle Forandringer og tap	Vi mestrer Sammen
Del 1: Å være lei seg Å være glad	Del 1: Å bedre kommunikasjonen	Del 1: Hvordan beholde en venn?	Del 1: Hvordan gjenkjenne en god løsning?	Del 1: Forandringer og tap er en del av livet.	Del 1: Ulike mestringsstrategier
Del 2: Å være sint Eller irritert	Del 2: Å lytte	Del 2: Å mestre ensomhet og avvising	Del 2: Erting og mobbing	Del 2: Å mestre dødsfall.	Del 2: Hvordan vi hjelper andre
Del 3: Å være sjalu eller misunnelig	Del 3: Hvem kan hjelpe?	Del 3: Hvordan takle konflikter med venner?	Del 3: Å løse problemer.	Del 3: Besøk på kirkegården.	Del 3: Å tilpasse seg nye situasjoner.
Del 4: Å være nervøs	Del 4: Hva er det du egentlig vil si?	Del 4: Hvordan få nye venner?	Del 4: Hvordan få nye venner?	Del 4: Å lære av forandring og tap.	Del 4: Vi feirer sammen.

Fig 1.

Tabellen over viser hovedtemaet for hver modul (uthevet). Under hver modul ser vi de fire deltemaene, hvor hvert tema tilsvarer en Zippytime.

1.4 Psykisk helse begrepet.

Jeg vil kort gjøre rede for hvordan jeg velger å forstå psykisk helse. Begrepet har vært gjenstand for diskusjoner i fagmiljøene gjennom flere år (Haugsgjerd, S. m.fl., 1998).

Helsedirektoratets nettsider som er beregnet på ungdom hevder at "psykisk helse handler om hvordan du har det, og hvordan følelsene og tankene dine er (Helsedirektoratet, 2009)".

Videre nevnes det at de aller fleste har det vanskelig med tanker og følelser i perioder. Aron Antonovsky (2005) beskriver helse som en akse hvor det ene ytterpunktet er frisk, mens det andre ytterpunktet er syk. Alle mennesker befinner seg et sted på denne aksen. Det innebærer at en person som har en psykiatrisk diagnose, ikke bare er psykisk syk, men også har en psykisk helse som kan variere i løpet av livet. Hvor vi befinner oss på aksen, er

avhengig av mange faktorer bl.a. hvordan vi møter motgang i livet, hvilke ressurser vi har i oss, og hvilken støtte vi har i omgivelsene. I løpet av livet kan vi bevege oss oppover og nedover på aksen. Sjølvberg (2010) hevder i likhet med Antonovsky at psykisk helse ikke nødvendigvis er å være uten lidelse og smerte, men at psykisk helse dreier seg om å kunne møte den motgangen, smerten og gleden som er normalt i ethvert menneskes liv. Dette er i tråd med grunnlagstenkningen i *Zippys venner*, hvor det overordnede målet er at barn skal

kunne møte motgangen i livet ved å lære seg forskjellige og fleksible mestringsstrategier. Dette er det forebyggende grunnlaget for programmet.

1.5 Studiens hensikt

Hensikten med denne studien har bl.a. vært å utforske helsesøstres opplevelser og erfaringer etter å ha deltatt i *Zippys venner*. Fokuset har vært på hvilke erfaringer de har i forhold til målet for programmet, om å lære barna å identifisere og snakke om følelser. Jeg har også hatt som hensikt å få barnas stemme fram gjennom tegninger og feltstudie med vektlegging av utsagn og eksempler fra Zippytimene. Tilnærmingen i studien er hermeneutisk-fenomenologisk.

Kvantitative undersøkelser gjort av Mishara og Ystgaard (2006) har dokumentert at *Zippys venner* har positiv effekt på det psykososiale miljøet i klassen, og at barn som har gjennomført programmet i Litauen og Danmark har bedre og flere mestringsstrategier enn barn i kontrollgruppa. Studiet fra Irland, som ble gjennomført av Clark og Barry (2010), viser at barna i intervensjonsgruppen hadde et rikere vokabular for å uttrykke følelser etter at de hadde gjennomført programmet.

Hensikten med denne studien har også vært å få en dypere innsikt og forståelse av hvordan disse fenomenene kommer til uttrykk i praksis. Funnene kan være med å utfylle tidligere forskning vedrørende *Zippys venner*. Historiene fra barnas hverdag kan vise seg å ha allmenn interesse for forståelsen av hvordan barn kan lære å identifisere og uttrykke følelser gjennom et skoleprogram som *Zippys venner*.

1.6 Problemstillinger og forskningsspørsmål:

For å utdype tidligere forskning, og få svar på om barn lærer å identifisere og snakke om følelser gjennom skoleprogrammet *Zippys venner*, har jeg formulert følgende problemstillinger:

- Hvilke opplevelser og erfaringer kan helsesøstre som har deltatt i skoleprogrammet *Zippys venner* fortelle om, og på hvilken måte mener de at programmet kan medvirke til at barn kan lære å identifisere og sette ord på følelser?
- Hvordan kommer elevenes følelser til uttrykk gjennom tegninger og eksempler?

Forskningsspørsmålene som studien ønsker å belyse er formulert slik:

- Hvordan hjelper de forskjellige tilnærmingene (historier, tegning, rollespill, lek) i programmet barna til å identifisere og snakke om følelser?
- Er noen av tilnærmingene spesielt nyttige?

2.0 TIDLIGERE FORSKNING

Det er naturlig å bygge på tidligere forskning som er gjort i forhold til *Zippys venner*. Jeg vil nå presentere de fire nyeste undersøkelsene i fra perioden 2000 til 2010.

Forskningsartiklene fra år 2000 t.o.m. 2006 har jeg funnet med god hjelp fra biblioteket ved UIA og søkestasjonene BIBSYS, samt Esbo/Eric. Søkerord: Mental health promotion, coping, resilience. Den nyeste artikkelen fra mars 2010 fikk jeg utdelt på en konferanse vedrørende resilience i Oslo 2. november 2010 av forskere fra Irland National University of Ireland Galway.

Brian Mishara og Mette Ystgaard (2006) har gjennomført en kvantitativ studie i Danmark (322 barn i første klasse) og Litauen (314 barn i 16 forskjellige barnehagegrupper) med kontrollgrupper i begge land. Barna som deltok i programmet hadde signifikant flere positive mestringsstrategier enn barna i kontrollgruppen.

Litauen	Danmark
Øking i	Øking i
<ul style="list-style-type: none">• sa jeg var lei meg eller fortalte sannheten• snakket med en venn• tenkte meg om• prøvde å slappe av	<ul style="list-style-type: none">• sa jeg var lei meg• snakket med en venn• tenkte meg om• gjorde noe med det
Minking:	Minking
<ul style="list-style-type: none">• ble sinna	<ul style="list-style-type: none">• bet negler• hylte og skrek

I 2006 ble det også gjennomført en annen kvantitativ studie i Litauen (Monkevicienè m.fl. 2006). Denne studien hadde fokus på hvordan barn taklet overgangen fra barnehage til skole. Lærere og foreldre som ble intervjuet visste *ikke* at studien var en effektevaluering av *Zippys venner*. Den ene gruppen av barna (140 barn) hadde gjennomført programmet i barnehagen, mens kontrollgruppen (106 barn) ikke hadde vært med på gjennomføringen av programmet. Resultatene viste at eksperimentgruppen hadde signifikant høyere *mean score* for atferdsmessig og følelsesmessig tilpasning til skolen enn barna i kontrollgruppen. Barna som hadde gjennomført programmet hadde bedre mestringsstrategier når det oppstod

konflikter eller problemer, som for eksempel å spørre om hjelp, be om unnskyldning eller prøve å løse problemet (Monkevicienè m.fl., 2006)

Rapporten Forebyggende innsatser i skolen (Nordahl m.fl. 2006) tar for seg alle skoleprogrammer i norsk skole og deler resultatene av undersøkelsen inn i 3 kategorier: Programmer med lav sannsynlighet for resultater (kategori 1), programmer med god sannsynlighet for resultater (kategori 2) og programmer med dokumenterte resultater (kategori 3). *Zippys venner* er plassert i kategori 3, programmer med dokumenterte resultater. I samme rapport anbefalte forskergruppen (Nordahl m.fl. 2006) en effektevaluering på programmet under norske forhold. Mette Ystgaard og Solveig Holen ved RBUP sør-øst har gjennomført en stor kvantitativ studie i tre forskjellige fylker i Norge i løpet av 2007 – 2009. Elever, deres foreldre og lærere fra 35 skoler har deltatt i studien. Forskerne har bl.a. undersøkt hvordan programmet blir implementert og om programmet har innvirkning på barnas mestring, psykiske helse og sosiale ferdigheter. Resultatene var fremdeles ikke offentliggjort ved denne studiens innlevering (Voksne for barn, 2011).

Clarke og Barry (2010) har gjort en effektevaluering av *Zippys venner* i Irland, Primary school. Totalt 730 barn og 42 lærere var med i studien. Forskerne brukte både kvantitative og kvalitative metoder bl.a. for å evaluere barnas mestringsstrategier, deres følelsesmessige og atferdsmessige "wellbeing" og implementeringen av programmet i skolene. Kvalitativ metode ble bl.a. gjennomført i grupper (*work shops*) med barn som fikk i oppgave å tegne for eksempel en gang de var lei seg og hva de gjorde for å få det bedre. Forskerne bak denne undersøkelsen konkluderer også med at barna i eksperimentgruppen hadde flere og bedre mestringsstrategier enn barna i kontrollgruppen:

The findings from the children participatory workshops also show that the children in the intervention group had a more elaborate and wider range of vocabulary for articulating their feelings after completing the program. (Clarke & Barry, 2010 s. 5)

De nevnte forskningsartiklene viser ganske entydige funn om at programmet har positiv effekt. Min problemstilling skiller seg fra de andre ved at jeg bruker helsesøstre som

informanter, og at studien er kvalitativ³. Gjennom studien ønsker jeg å søke etter flere perspektiver og mer kunnskap, og se om funnene peker i sammen retning som tidligere forskning.

³ Av de fire nevnte studier er tre kvantitative og den siste er både kvantitativ og kvalitativ.

3.0 TEORI

I dette kapittelet vil jeg først komme inn på valg av teoretisk perspektiv, og begrunne hvorfor jeg anser dette valget som relevant i denne studien. Deretter vil jeg kort presentere teoretikeren bak teorien, Lev Vygotskij, og fremstille noen hovedpunkter av hans teori og forskning. Jeg har trukket ut enkelte elementer fra hans teori, som jeg mener er relevant i forhold til funnene i denne studien. Diskusjonen vil bli behandlet i kapittel 6.

3.1 Valg av teoretisk perspektiv

Gjennom arbeidet med studien har jeg vurdert flere teorier som kunne vært aktuelle å drøfte funnene opp mot. Både resiliens - og mestringsteori kunne vært aktuelle teorier i forhold til oppgaven. Når valget falt på Lev Vygotskij og hans teorier, er det først og fremst på grunn av hans vektlegging av språkets betydning for barns utvikling. Det vil bli for omfattende å trekke inn flere teorier i denne oppgaven.

Hovedfokus i denne studien er hvordan barn kan lære å identifisere og snakke om følelser, via skoleprogrammet *Zippys venner*, sett gjennom helsesøstrenes øyne. Allerede da problemstillingen ble formet, hadde jeg en formening om at språk og utvikling av begreper, spiller en sentral rolle. For å kunne snakke om noe, må du ha utviklet et språk. Når det gjelder begrepet språk legger jeg Seikkula (2000) sin definisjon til grunn. Han hevder at språket er et bredere fenomen enn selve talen. Det omfatter også menneskers måte å uttrykke seg på gjennom kroppsbevegelser, fakter og kunstneriske uttrykk som malerier og tegninger. Det talte språket vil allikevel bli mest vektlagt i denne studien.

Etter gjennomgang av innsamlede data, har jeg kommet fram til at Lev Vygotskij sin forskning og teori er relevant i forhold til diskusjonen av mine funn. Som teoretisk grunnlag har jeg valgt å gå ut ifra et av hans hovedverker "Tenkning og Tale" (2008). I tillegg har jeg valgt bøkene "Vygotsky i pedagogikken" (Bråten, 2002) og "Vygotsky i praksis" (Strandberg, 2008).

Min studie er relatert til skolemiljøet, dvs. en pedagogisk kontekst. Jeg anser det derfor relevant å se på hvordan pedagoger har forholdt seg til Vygotskijs teori og forskning. For å få en best mulig forståelse av Vygotskijs teorier har jeg også sett på Jaakko Seikkula (2000) og

Tom Andersen (2005) sine fremstillinger av hvordan Vygotskij har vært med på å påvirke deres praksis. Andersen og Seikkula er kjente navn innen for psykisk helsevesen i Norden. De vektlegger språk og dialog i møte med brukere som oppsøker psykiatrien.

3.1.1. Kort presentasjon av Vygotskij

Lev S. Vygotskij⁴ ble født i Russland i 1896 og utdannet seg som pedagog, psykolog og medisiner. Han blir av mange betegnet som psykologiens Mozart fordi han som ung mann kom med helt nye teorier innenfor fagfeltene psykologi og pedagogikk. I løpet av sitt 37 årige liv utgav han flere store skrifter som har vært med på å prege utviklingen av nevnte fagfelt i store deler av verden. Vygotskij var opptatt av barns språkutvikling i sammenheng med den psykologiske utvikling (Bråten, 2002). Han hevder at språk og tanke utgjør en enhet:

Vygotskij's banebrytende idè er at tenkning og språkbruk utgjør en enhet, og at denne enheten er et resultat av menneskelig utvikling. Språkbruk uttrykker tenkning, og tenkning foregår ved hjelp av språkbruk, derfor kan språkbruk og tenkning bare studeres samtidig, som språklig tenkning. Dette enhetsperspektivet var overordnet for Vygotskij (innledning av Arne Skodvin, i Vygotskij, 2008).

3.1.2 Teorien om høyere psykologiske prosesser

Vygotskij hevder at mennesket utvikler seg gjennom lavere og høyere psykologiske prosesser. Lavere psykologiske prosesser utvikles biologisk som en vedvarende prosess uavhengig av hvilken kontekst barnet vokser opp i. Vygotskij sammenlikner denne utviklingen med dyrenes utvikling. Høyere psykologiske prosesser er spesielt for mennesket og skiller seg kvalitativt fra de lavere psykologiske prosesser (Vygotskij 2008).

Utviklingen av høyere psykologiske prosesser skjer i en sosial og kulturell kontekst, med språket som redskap. Vygotskij hevder, i følge Bråten, at vi er farget av den historiske rammen vi lever i. Erfaringer, kultur og tanker i tiden er med på å prege vår utvikling. "Individets psykologiske utvikling avhenger dermed av den historiske tidsepoke den finner

⁴ Navnet skrives på to forskjellige måter: Vygotsky og Vygotskij. Oversetterens forord i boka Tenkning og tale forklarer dette: Originalskriftene er skrevet på russisk med det kyrilliske alfabetet, og oversatt til det latinske alfabet på norsk og engelsk. Oversetteren i ovenfor nevnte bok har fulgt norsk språkråds anbefalinger, slik at navnet blir Vygotskij, mens for eksempel engelske oversettere har valgt Vygotsky (Vygotskij, 2008). I denne oppgaven vil jeg bruke Vygotskij, bortsett fra i kildehenvisninger hvor den andre skrivemåten er brukt.

sted i (Bråten, 2002, s. 23).” Språk, tegning, og telling ble regnet som høyere psykologiske prosesser sammen med logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet og begrepsdannelse. Dette innebærer at barn er avhengig av sosial samhandling for å utvikle språk og begreper.

Vygotskij (2008) viser til sine vitenskapelige studier, og argumenterer for at barn er aktive medspillere i forhold til miljøet. Barnet er ikke bare en passiv mottaker av påvirkning utenfra. Miljøet er med på å forme barnet, og barnet er med på å forme miljøet i et gjensidig samspill (ibid).

Høyere psykologiske prosesser dannes altså gjennom kulturell og sosial interaksjon, og uttrykkes gjennom tegn- og symbolsystemer (semiotikk) som for eksempel språk og tegning. Språket står i en særklasse fordi begrepsdannelsen ofte skjer i en språklig samhandling. Barnet vil etter hvert internalisere begrepene, dvs. overføre dem til egen bevissthet (Vygotskij, 2008).

Bråten (2002) hevder at Vygotskijs perspektiv innebærer at individet internaliserer kultur og historie i sin bevissthet. Individuell kognitiv utvikling innebærer også en sosialisering og kultivering av individet. Med andre ord er det en vekselvirkning mellom det sosiale fellesskapet som barnet opplever, og utviklingen av høyere psykologiske prosesser som kognisjon.

3.1.3 Internaliseringsbegrepet

Et sentralt begrep i Vygotskijs teori og forskning er internalisering. Enkelt forklart betyr det at språket utvikler seg utenfra og innover, fra samhandling med andre til det psykologiske og individuelle (Seikkula, 2000).

Som et eksempel på internalisering viser Vygotskij til observasjoner av hvordan et barn lærer å peke. Vygotskij (2008) hevder at barn begynner en pekende bevegelse i et forsøk på å gripe noe, et bestemt objekt. Dette blir tolket av omgivelsene som at barnet ønsker objektet det strekker seg mot. Den mislykkede gripebevegelsen oppfattes som meningsfull av omsorgspersonene. Barnet vil oppleve at bevegelsen medfører at det får tilgang til objektet, som barnet i utgangspunktet forsøkte å gripe. Etter hvert vil barnet ta denne meningen

(peke) til seg og internalisere den som sin egen. Det har dermed skjedd en forandring i bevegelsens funksjon. Fra å være en bevegelse rettet mot et objekt (for å gripe objektet), blir bevegelsen rettet mot en annen person (peke, for å kommunisere med den andre personen). Bevegelsen blir da et middel for å opprette en relasjon og samhandling med en annen. Først når det skjer, kan atferden defineres som pekeatferd (ibid) ”Enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling viser seg to ganger: først på det sosiale plan, og senere på det individuelle plan; først mellom mennesker (interpsykologisk) og så inne i barnet (intrapsykologisk)” (Vygotskij, 1978, s. 57).

3.1.4 Begrepsdannelse.

Barnet er født inn i en talende verden, og gjennom samhandlingen med foreldre og andre nære personer, lærer barnet etter hvert et språk. Vygotskij (2008) hevder at svært små barn begynner å snakke, og uttale ord, men det er ikke alltid at ordene har en mening eller er internalisert. Når et lite barn begynner å uttale ord er det i begynnelsen bare en imitasjon av foreldrenes lyder. Barnet kan uttale ordet, men vet ikke alltid hva det betyr. I dialog og interaksjon med andre vil begrepet etter hvert få et innhold som barnet forstår – det blir tillagt mening. Denne interaksjonen, hevder Vygotskij, skjer gjennom lek, lek med ord og aktiviteter (Vygotskij, 2008).

Vygotskij skiller mellom spontane begreper og vitenskapelige begreper. Spontane begreper utvikler seg spontant i hverdagslivet, og er usystematiske og bundet av konteksten hvor begrepet har oppstått. Vitenskapelige begreper blir bl.a. lært gjennom skolens undervisning, og kjennetegnes ved at de er systematisk organisert, logiske og dekontekstualisert. Når barnet skal lære de vitenskapelige begrepene, bygger de på de spontane begrepene, som de kan fra før. Videre vil læring av vitenskapelige begreper virke tilbake på spontane begreper, og bidra til en utvikling av systematisk og logisk tenkning (Vygotskij, 2008).

Begreper er ikke noe fastlåst og stivnet, men i stadig forandring avhengig av prosessen som skjer i den sosial settingen. Gjennom kommunikasjon og samhandling kan en ny forståelse eller betydning av ordet oppstå. Etter hvert som begreper internaliseres, vil barnet gjennom kognitive prosesser for eksempel finne løsninger på forskjellige problemer. Ved å innføre nye begreper som barna kan lære, starter prosessen med å forstå og internalisere begrepene.

Proessen ved å tilegne seg begreper er avhengig av barnets mentale utvikling. I følge Vygotskij er ikke evnen til å forstå betydningen av et begrep fullt utviklet før i tenårene (Vygotskij, 2008).

3.1.5 Egosentrisk språk og indre dialog

Vygotskij (2008) hevder at barn i førskolealder utvikler et såkalt egosentrisk språk. I studier av førskolebarn hadde han observert at barna ofte snakket høyt med seg selv mens de lekte. De fortalte hva som skulle skje, for eksempel: nå kjører den røde bilen over broen, og nå kjører den ned igjen. Vygotskij hevder at dette er en måte barna regulerer seg selv, og styrer sin egen atferd på. De tenker høyt og instruerer seg selv om hva de skal gjøre. I sine studier la Vygotskij (2008) merke til at når barn skulle løse et problem, økte den egosentriske talestrømmen. Videre hevder han at egosentrisk tale er en forløper til den indre tale, eller individuell språklig tenkning. Ved egosentrisk tale, dvs. tale-for-seg-selv, kommuniserer barnet med seg selv. Etter hvert blir denne talen internalisert til indre tale, eller indre dialog. Barnet lærer seg etter hvert å tenke inni seg, som en indre dialog, og uttrykker seg deretter sosialt i kommunikasjon med andre (Vygotskij, 2008).

Blant førskolebarn det vil si barn mellom 3 og 6 år, er den egosentriske talen hyppig. Når barna er over 7 år, har de som regel utviklet indre dialog og slutter mer eller mindre å bruke egosentrisk tale (Vygotskij, 2008). Seikkula (2000) hevder at fenomenet med å snakke høyt for å instruere seg selv, kan oppstå hos voksne i en krisesituasjon. Den talen kan være en måte å hjelpe seg selv til å handle i en vanskelig situasjon. Dvs. at fenomenet likner på den egosentriske talen som Vygotskij beskriver.

3.1.6 Læringens dialogiske karakter

Vygotskij (2008) var opptatt av skolen som arena for individets kognitive utvikling. I tillegg til at barna får en systematisk opplæring av det som Vygotskij kaller vitenskapelige begreper, er skolen også en sosial arena.

Gjennom undervisningen vil barn og voksne være i et dialogisk samspill. Vygotskij la vekt på at voksne kan hjelpe barna med å utvikle språk og internalisere begreper. Allikevel var han i

følge Bråten (2002) tydelig på at barnet er et subjekt som påvirker den sosiale samhandlingen med for eksempel læreren. Dette er en undervisningsform hvor samarbeid mellom lærer og elev vektlegges. Det er ikke bare læreren som skal tilføre eleven noe. Det er et møte mellom to individer hvor begge har noe bidra med:

Den samarbeidende form for undervisning som Vygotskij beskriver, forutsetter dermed et pedagogisk møte mellom elev og lærer som begge tilfører den felles sosiale situasjonen både aktivitet og kreativitet (Bråten, 2002, s.33)

Vygotskij hevder at samhandlingen, dialogen og dermed også læringen som skjer i klasserommet, også skjer mellom elevene. I en elev- elev relasjon vil den eleven som er mest moden kunne veilede den andre eleven når de skal komme fram til en felles problemløsning. Vygotskij (2008) bruker begrepet *den nærmeste utviklingszone*. Dette er en sone hvor barnet kan få hjelp til å utvikle kognisjon, språk og begreper gjennom samhandling med andre. Utviklingspotensialet til hvert enkelt barn finnes i denne sonen, hvor eleven kan klare å løse problemer med hjelp fra voksne eller medelever, som er mer modne. Skolen er dermed en viktig utviklingszone. Etter hvert som eleven internaliserer kunnskapen, har han/hun utviklet seg til å klare problemløsningen uten hjelp fra de andre. Eleven kan stå alene uten støttepersonene (Vygotskij, 2008).

3.1.7 Hukommelse

Vygotskij (2008) hevder at hukommelsen utvikler seg i førskolealder. Også når det gjelder hukommelse skiller han mellom en organisk form for fastholdelse av inntrykk, og en høyere form som er spesiell for mennesket, og utvikles gjennom kultur, opplevelser og relasjoner. Denne utviklingen av hukommelsen skjer når tegn og systemer internaliseres, slik at barnet bevisst kan gjøre bruk av det for å huske. I praksis kan dette for eksempel vise seg ved at barn husker lettere, hvis de ser bilder som de kan forbinde med noe de har opplevd. De kan også bruke fantasi og kreativitet for å huske. Bråten (2002) viser til et eksempel hvor Vygotskij testet hvordan barn i tidlig skolealder husket ord. Ved å bruke bilder i tillegg til ordene husket barna i dobbelt så mange ord, som hvis han ikke viste bildene.

Bruken av tegn og symboler (bilder og historier) i denne sammenhengen innebærer at hukommelsen i elementær, organisk forstand avløses av slike operasjoner som

komposisjon, abstraksjon av felles trekk, skapende fantasi, forestillinger etc.; operasjoner som nå tjener hukommelsen og erstatter denne prosessens opprinnelige, primitive former (Bråten 2002, s.26)

Zippys venner benytter en rekke metoder, som tegning og historiefortelling. I drøftingsdelen vil vi se nærmere på funnene i lys av Vygotskijs teori om utvikling av hukommelse.

3.2 Kritikk av Vygotskij

Samtidig som Vygotskij vektlegger at tenkning og språkbruk utgjør en enhet, blir han kritisert for å innføre det motsatte, dualisme, ved at han innfører internaliseringsbegrepet (Skodvin i innledningen til Vygotskij, 2008). Internaliseringsbegrepet innbærer et skille mellom det indre og det ytre hevder flere (Stänicke, 1998). Videre problematiseres Vygotskijs teori om "det indre" fordi vi mangler direkte observasjonsgrunnlag for slike begreper. Vi kan ikke se hva som skjer i det indre. Det indre vil dermed få en ikke-materiell, ideell status som understreker en dualisme. Stänicke (1998) imøtegår kritikken ved å hevde at dualismebegrepet blir svekket dersom Vygotskijs oppfatning av at de høyere mentale funksjoner har et sosialt utgangspunkt. Barnet deltar aktivt i sosiale aktiviteter som med tiden endrer deg til indre funksjoner. De kognitive funksjonene er dermed basert på hva som skjer i det sosiale miljø, og behøver derfor ikke gis en ikke-materiell status.

4.0 METODE:

For å få best mulig svar på mine forskningsspørsmål, har jeg benyttet meg av tre forskjellige tilnærminger i denne studien: 1) kvalitativt forskningsintervju, 2) deltakende observasjon og 3) barnetegninger. Hovedfokus for metodevalg har vært kvalitativt forskningsintervju av helsesøstre som har deltatt i programmet *Zippys venner*. For å få et bredere kildegrunnlag har jeg i tillegg brukt deltakende observasjon i fire Zippytimer (timer hvor programmet har blitt gjennomført) i en første klasse. Barnetegningene har jeg samlet inn fra klassen.

I følge Aase og Fossåskaret (2010) er kvalitativt forskningsintervju og deltakende observasjon velegnet til å forstå og fortolke opplevelser og historier/eksempler fra praksis. Det er ikke utbredelse eller antall, som i en kvantifisering jeg har ønsket å belyse, men nettopp historier og eksempler fra praksis. Kvalitativ metode har sitt vitenskapsteoretiske grunnlag i hermeneutikken og fenomenologien. Gjennom kvalitative intervjuer ønsker forskeren å få kunnskap om informantenes opplevelse av fenomenet ut i fra deres livsverden. Ved å benytte deltakende observasjon vil forskeren få et innenfra perspektiv av sammenhengen som skal studeres (Malterud, 2005). Bilder eller tegninger er en metode som kan formidle noe annet enn det som kommer fram i intervju og deltakende observasjon (Larsen, 2008). Tegningene kan være med på å utfylle og utdype eller eventuelt svekke øvrige funn. Barn kan også uttrykke tanker og følelser gjennom tegning (Eide og Rohde, 2010).

4.1. Utvalg av informanter til intervju

Da dette er en masteroppgave med begrensninger i forhold til størrelsen på datamaterialet og tiden som er til rådighet, var det nødvendig å gjøre et begrunnet utvalg av personer som kunne intervjues. I utgangspunktet kunne jeg ha valgt å intervjuere lærere, helsesøstre, foreldre eller barna selv. Det hadde vært interessant å intervjuere barna, men å få svar på problemstillingen uten å stille ledende spørsmål, ville vært krevende i forhold til barn i første klasse (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg valgte å intervjuere helsesøstrene av flere årsaker. Helsesøster er med som en ekstra ressursperson i klassen, og har derfor god mulighet for observasjon i timene. Videre er *Psykisk helse i skolen* en del av helsesøstrenes fagfelt og ansvarsområde (Barne-, Likestillings-

, og inkluderingsdepartementet, 2010). Læreren har ansvaret for å gjennomføre undervisningen. De fleste lærere har ansvar for én klasse, mens enkelte helsesøstre er med i flere klasser/grupper i løpet av et år. Norge er det eneste landet som har satset på tverrfaglig samarbeid i *Zippys venner*. De andre 18 landene som pr i dag gjennomfører programmet har kun lærere med i timen. Dette var også et moment som gjorde at jeg vurderte det som interessant å intervju helsesøstre. Tidligere forskning i forhold til *Zippys venner* bygger på intervjuer av lærere, elever og foreldre. Helsesøsters observasjon og tolkning av hva som skjer i timen kan inneholde verdifull kunnskap om programmet. En begrensning ved å intervju helsesøstre er at de kun er med i Zippytimene, dvs. en time pr uke. De kan dermed ikke observere om barna bruker det de lærer også utenom timen.

Utvalget i denne studien består av fem helsesøstre som har deltatt i *Zippys venner*. Organisasjonen "Voksne for barn" sendte ut forespørsel om intervju på vegne av meg (vedlegg 2). Helsesøstre som har gjennomført opplæringskurset for å delta i skoleprogrammet, fra to fylker, fikk forespørselen. For å kunne fortelle om sine opplevelser med programmet, var det viktig at informantene hadde med seg erfaringer fra hele skoleåret. Et kriterium var derfor at informanten hadde vært med på gjennomføringen av hele programmet minst én gang, og deltatt i minimum halvparten av timene.

Totalt fem helsesøstre tok kontakt etter at Voksne for barn hadde sendt ut forespørselen. Helsesøstrene, som heretter benevnes i hunkjønn som informanter, kom fra fem forskjellige kommuner: En stor bykommune og tre middels store kommuner. To av informantene hadde vært med på gjennomføringen i to forskjellige klasser gjennom ett skoleår. Tre informanter hadde mye erfaring med programmet. De hadde deltatt i *Zippytimene* gjennom flere år, og i flere klasser hvert år. Etter at informantene hadde svart at de var positive til intervju, kontaktet jeg deres respektive ledere pr telefon for muntlig samtykke. Lederne fikk tilsendt informasjonsskrivet via e-post (vedlegg 2).

Samtlige informanter i denne studien ønsket at jeg skulle komme til deres arbeidsplass, og gjennomføre intervjuet der.

Informantene hadde i forkant blitt gjort oppmerksom på at de måtte være bevisst på taushetsplikten med tanke på eksemplene (vedlegg 2). En av informantene begynte med å fortelle et aidentifisert eksempel, men ble etter hvert så ivrig at hun glemte seg og røpet for eksempel kjønn eller familierelasjon (som hun i utgangspunktet ikke hadde planlagt å gjøre). Vi snakket om dette etter at intervjuet var over, og jeg understreket at det var mitt ansvar å sørge for at aidentifiseringen ble slik informantene hadde planlagt.

I etterkant av intervjuene spurte jeg informantene om hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen, og tilbød dem å lese igjennom de transkriberte intervjuene. To informanter ønsket å lese igjennom intervjuet. Jeg sendte dem de transkriberte intervjuene, og fikk tilbakemelding fra begge om at det så greit ut. Tre av informantene ga uoppfordret uttrykk for at det var bra at jeg ville intervjuer helsesøstre.

4.1.1 Det kvalitative forskningsintervju

En av styrkene ved det kvalitative forskningsintervju er at vi kan spørre intervjupersonen om hvordan hun opplever sin verden. Hun kan utdype sine erfaringer og opplevelser ved de fenomenene vi ønsker å utforske, slik at flere nyanser og perspektiver kommer fram (Kvale og Brinkmann, 2009) .

Intervjuet er asymmetrisk i den forstand at det er intervjuer som styrer samtalen. Det er ikke som en likeverdige samtale mellom to venner, da samtalen har en bestemt hensikt (Aase og Fossåskaret, 2010) Jeg valgte å lage en intervjuguide med fokus på enkelte hovedtema, som ble benyttet under intervjuene (vedlegg 1). Spørsmålene i et kvalitativt forskningsintervju bør være mest mulig åpne. Dette betyr at oppfølgingsspørsmålet avhenger av hva informantene svarer. Utfordringen kan være å stille åpne spørsmål, som samtidig ikke er så ulne at vi ikke får fram det vi vil utforske. I et kvalitativt intervju produseres kunnskapen i dialog mellom intervjuer og informant (Aase og Fossåskaret, 2010). Selv om det innledende spørsmålet i intervjuguiden var et åpent spørsmål, opplevde jeg at informantene raskt kom inn på tema for denne studien. En mulig forklaring på dette er at informantene fikk vite hva som er fokus i studien gjennom informasjons- og samtykkeskrivet (vedlegg 2) i forkant av

intervjuet. Allerede før intervjuet startet hadde jeg som intervjuer lagt noen føringer som kunne påvirke informantenes svar. En annen forklaring kan være at intervjuguidens problemstillinger opplevdes som relevante for informantene.

Intervjuene foregikk som nevnt på informantenes arbeidsplass. Det innebar at det var jeg som var "gjest" på deres arena. Informantene hadde funnet et egnet sted for intervju, og inviterte på kaffe eller annen drikke. Før intervjuet startet fortalte jeg kort om prosjektet og spurte om informanten hadde noen spørsmål. Ved det første intervjuet opplevde jeg at det var vanskelig å få øyekontakt med informanten, da hun satt foroverbøyd med ansiktet ned. Etter at lydopptakeren var slått av, sa hun at hun hadde bøyd seg mot opptakeren slik at hun var sikker på at det ble et tydelig og godt opptak. Dette førte til at jeg ved de neste intervjuene, før vi startet selve intervjuet, demonstrerte for informanten hvordan opptakeren virket. De fikk høre hvor god lyden var ved vanlig talestemme uten at de trengte å bøye seg mot opptakeren.

Min opplevelse var at alle informantene var engasjerte av temaet. Flere informanter kom inn på temaer jeg hadde notert i intervjuguiden, uten at jeg hadde stilt spørsmål, mens enkelte informanter virket som de ventet på at jeg skulle stille neste spørsmål. Jeg forsøkte bevisst å bruke åpne fenomenologiske spørsmål som "*kan du si noe mer om det*" for å få informanten til å utdype utsagnene sine. Jeg spurte hva de mente med enkelte begreper som kom fram i intervjusituasjonen. I arbeidet med å transkribere intervjuene ble jeg klar over at jeg ofte gjentok ordrett det som informanten sa når jeg ønsket at hun skulle utdype det som ble sagt. Dette er en metode som er beskrevet av Seikkula (2000), og som jeg ofte har brukt i åpne samtaler med familier i min praksis. Denne formen for aktiv lytting har jeg derfor god erfaring med. Metoden er også sammenfallende med aktiv lytting med vekt på åpne spørsmål beskrevet av Kvale og Brinkmann (2009). Også ved aktiv lytting er det jeg som intervjuer som velger ut hvilke temaer jeg ønsker å forfølge og få utdypet, og er dermed aktivt med å påvirke hvilken kunnskap som kommer fram (Aase og Fossåskaret, 2010).

I tillegg til å stille åpne spørsmål, stoppet jeg ofte opp og spurte informanten om jeg hadde forstått eller fortolket utsagnet rett. Kvalitativt intervju står som nevnt i en fenomenologisk – hermeneutisk tradisjon (Kvale og Brinkmann, 2009). Under intervjuet fortolket jeg

fortløpende det som ble sagt. For å forsikre meg om at jeg hadde forstått rett, og eventuelt få min fortolkning korrigeret, ”gikk jeg tilbake” og spurte informanten underveis.

I denne studien er jeg opptatt av helsesøstrenes observasjon og tolkning av det som skjer i klasserommet. En begrensning ved de kvalitative forskningsintervjuene er at de skjedde utenfor klasserommet, dvs. utenfor konteksten. En informant opplyste at det var en stund siden hun hadde deltatt i *Zippys venner*. Jeg spurte etter eksempler fra timene, og noen ga uttrykk for at det var vanskelig å huske konkrete eksempler, mens andre hadde mange eksempler. En annen begrensning ved studien er antall informanter. Flere informanter kunne ha gitt en annen eller supplerende informasjon.

4.2 Deltagende observasjon

Jeg valgte deltagende observasjon for å få egen erfaring, innenfra perspektiv, fra skoleprogrammet. Styrken med denne metoden er nærheten til feltet. Jeg kunne skrive ned barnas utsagn og eksempler direkte fra klasserommet, slik at de ble mest mulig korrekt gjengitt. Videre fikk jeg en opplevelse av hvordan programmet fungerte i praksis. Underveis fikk jeg mange inntrykk og spørsmål, som førte til at jeg ønsket å utdype noen temaer vedrørende programmet, for eksempel klassens størrelse og dialogen i klasserommet. Dette var med på videre utforming av spørsmål i samtalene jeg hadde med de neste informantene. Det opplevdes også som en styrke i samtale med informantene at jeg selv hadde deltatt i Zippytimene. Jeg møtte informanten med en forståelse av hvordan det kan være å delta i programmet som observatør, samtidig som jeg måtte være bevisst på min egen forforståelse av dette. Møtet med barna i klassen opplevde jeg som svært inspirerende. Det ga meg mange tanker og refleksjoner som var nyttig i det videre arbeidet med studien.

Jeg henvendte meg til ledelsen ved en barneskole i mellomstor kommune med informasjon og forespørsel om å få delta i fire Zippytimer. Rektor ved skolen henvendte seg til en aktuell lærer på vegne av meg. Etter å ha informert læreren, fikk jeg muntlig samtykke fra rektor og klasselærer. Skolen sendte ut informasjons- og samtykkeskriv (vedlegg 3) på vegne av meg, til alle foreldrene. Samtlige foreldre skrev under samtykkeerklæringen og krysset av at de tillot: observasjon, bruk av tegninger og bruk av utsagn og eksempler fra klassen.

På forhånd avtalte jeg med læreren at hun skulle presentere meg og fortelle at jeg skulle være med i noen timer. Det var en liten klasse med kun 11 elever. Jeg hadde med meg lærermanualen⁵ for timen og noterte litt underveis. I timen hvor vi besøkte kirkegården, tok jeg notatene rett etterpå. En av elevene spurte meg om hvorfor jeg noterte. Jeg fortalte at jeg noterte for å lære, og for å huske hva som ble sagt i timen. Det ble ikke flere spørsmål om det. Jeg spurte læreren i etterkant av første time om det virket forstyrrende at jeg noterte. Hun opplevde ikke at det var forstyrrende, og oppfordret meg til å fortsette å notere. Etter timen skrev jeg ned inntrykk og refleksjoner i tillegg til utsagn og eksempler fra klasserommet.

Zippys venner strekker seg over en periode fra oktober til mai. Deltakende observasjon ved gjennomføring av programmet i sin helhet var derfor ikke mulig. Jeg valgte som nevnt å delta i fire timer fra to forskjellige moduler. Tema for timene var: 1) Å løse problemer, 2) Forandringer og tap er en del av livet, 3) Besøk på kirkegården, 4) Å lære av forandring og tap. Et slikt kort feltstudie hadde sine begrensninger. Jeg var en fremmed som kom inn i klassen kun for en kort periode. Dette påvirket muligens lærerens framstilling og samspillet i klassen (Aase og Fossåskaret, 2010). Samtidig er det ikke ukjent for barna å forholde seg til flere voksne utenom læreren, for eksempel er assistenter ofte med i klasserommet. Jeg har de samme begrensningene som informantene mine ved at jeg ikke kan representere barna, eller få deres perspektiv fullt ut. Helsesøster var ikke til stede i de timene jeg var med.

4.3 Tegninger

Tegninger fra barna er en tredje kilde i datamaterialet. I følge Larsen (2008) hevder kunsthistoriker Kjetil Jakobsen at bilder eller tegninger kan formidle noe som skriften ikke nevner. Skriftlige kilder behøver ikke å være den eneste modellen i forskning, visualisering kan være med å underbygge eller avkrefte andre kilder. Videre kan bilder gi supplerende informasjon til feltarbeid og skriftlige kilder (Larsen, 2008). Kvale og Brinkmann (2009) kommer inn på budskapet som kan finnes i et visuelt uttrykk: "Et maleri er bærer av sitt eget budskap, det overbeviser i kraft av sitt uttrykk og sin stil" (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 271).

⁵Zippy programmet har lærermanual med tema og beskrivelse for gjennomføring av hver enkelt time.

I følge Eide og Rohde (2009) har barnetegninger ofte et kommuniserende budskap. Barn kan bruke tegning når verbalspråket ikke får uttrykt det barnet vil formidle (Eide og Rohde, 2009). I *Zippys venner* får barna forskjellige tegneoppgaver. Etterpå kan de vise tegningen sin til klassen og fortelle hva de har tegnet. Jeg har valgt å ta med barnas eget utsagn om hva de har tegnet i tillegg til analysemetoden som er beskrevet i punkt 4.4.2.

I denne studien fikk jeg som nevnt samtykke fra samtlige foreldre til å benytte barnas tegninger i oppgaven. Klassen hadde tegneoppgaver i to av timene. Totalt fikk jeg tilgang til 11 tegninger om forandring og 10 tegninger fra kirkegården. Jeg har valgt ut fire tegninger som presenteres i et eget kapittel. Jeg kunne ha tatt med flere tegninger, men da dette kun er en liten del av datamaterialet, har jeg valgt å begrense utvalget. Mot slutten av timen fikk barna fortelle til klassen hva de hadde tegnet. Det ble derfor ikke mye tid til dialog rundt hver enkelt tegning. Dette kan være en begrensning i forhold til å få barnets egen tolkning fram.

4.4 Metode for analyse og tolkning

Datamaterialet i denne studien består av skriftlige kilder fra transkriberte intervju med helsesøstre og feltnotater fra klasserommet, i tillegg til fire utvalgte barnetegninger. For å kunne analysere det skriftlige materialet på en systematisk måte, har jeg valgt å benytte en metode som er utarbeidet av Amedeo Georgi (1988). Metoden beskriver en fenomenologisk analyse, som jeg kort vil fremlegge i dette kapitlet. For å tolke barnetegningene har jeg benyttet en analysemodell utarbeidet av Inger Beate Larsen (in press). Også denne metoden er inspirert av fenomenologisk filosofi, og vil kort bli beskrevet i slutten av kapitlet (4.4.2). Tolking av data starter allerede i intervjusituasjonen og mens man er deltakende observatør (Kvale og Brinkmann 2009, Aase og Fossaskåret, 2010). Gjennom analysen er målet å finne ut hva intervjuene, feltstudiet og barnetegningene forteller om det vi ønsker å vite.

Metoden som er utarbeidet av Giorgi (1988) blir betegnet som en vitenskapelig, fenomenologisk metode. Han forklarer begrepet "fenomenologi i psykologien" slik:

The guiding theme of the phenomenology is to go back to the thing themselves, and for a phenomenological psychologist one interpretation of that expression means to go to everyday world where people are living through various phenomena in actual situations (Giorgi, 1998, s.8).

Videre hevder han at metoden er vitenskapelig bl.a. i den forstand at den er systematisk og beskrivende. Jeg vil kort beskrive metoden, men ikke gå inn nærmere inn på hvordan Giorgi reflekterer rundt dette. Både Malterud (2005) og Kvale og Brinkmann (2009) har oversatt og modifisert metoden. Jeg velger å bruke Malteruds oversettelse av punktene i metoden, da jeg opplever at den er mest i tråd med Giorgis beskrivelse. Giorgi (1998) har beskrevet fire trinn, four essential steps, i analysen. Malterud (2005) kaller metoden systematisk tekstkondensering og beskriver de fire trinnene slik: 1) Helhetsinntrykk ved å lese hele teksten. 2) Identifisere meningsbærende enheter 3) Abstrahere innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene for å få frem enkelte tema 4) Sammenfatte betydningen av dette (ibid).

4.4.1 Tekster som grunnlag for analyse.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) blir intervjuene strukturert slik at de egner seg for analyse når de transkriberes fra muntlig til skriftlig materiale. Jeg tok som nevnt opp intervjuene på lydfiler. Rett etter at intervjuet var gjennomført, noterte jeg ned egne refleksjoner og opplevelser av intervjusituasjonen. I de tilfellene hvor informanten hadde flere innspill etter at opptaket var avsluttet, noterte jeg også ned dette etter samtykke fra informanten. Hvert intervju ble transkribert fortløpende. Gjennom å lytte til intervjuene og transkribere dem, gjorde jeg meg noen tanker om forskjellige tema som kunne være aktuelle. Jeg ble også oppmerksom på tema som gikk igjen og som kunne være motstridende fra informant til informant. Lydkvaliteten var god, slik at det ikke var vanskelig å oppfatte hva som ble sagt. Flere av informantene har dialekt i dagligtalen. Jeg har valgt å transkribere intervjuene på bokmål, da dette kan være med på å anonymisere informantene, og gjør det lettere å lese.

Etter at et intervju var transkribert, fulgte jeg Georgis metode og leste igjennom det som en helhet (trinn 1). Som Kvale og Brinkmann (2009) hevder, er det forskjell på talespråk og skriftspråk. Ved gjennomlesing oppdaget jeg at skriftlige utsagn kan oppfattes annerledes fordi vi "mister" tonefall og kroppsspråk som var synlig i intervju situasjonen. I transkriberingen av intervjuene har jeg derfor notert tonefall og kroppsspråk som jeg opplever relevant, slik at denne informasjonen også kom med. For å illustrere hvordan jeg gikk fram, har jeg lagt ved en side av et av intervjuene (vedlegg 4).

Videre leste jeg igjennom intervjuene på nytt, og markerte forskjellige meningsenheter i teksten (trinn 2). Jeg sorterte deretter meningsenhetene i temaer (trinn 3). Jeg undersøkte så meningsenhetene i lys av studiens mål vedrørende helsesøstrenes opplevelser av om barn lærere å identifisere og snakke om følelser. Meningsenhetene samlet jeg i en matrise (vedlegg 5).

Samme metode ble brukt ved analyse av feltnotatene.

4.4.2 Barnetegninger som grunnlag for analyse

For å analysere barnetegningene, har jeg benyttet en metode som er utarbeidet og beskrevet av Inger Beate Larsen (in press) i en artikkel vedrørende analyse av fotografier. Metoden er beslektet med fenomenologisk analyse. I den fenomenologiske analysen er man opptatt av bildet i seg selv, hva det kan fortelle oss og hvilken mening vi finner i bildet (ibid). Barnetegninger og fotografier er ikke det samme, men har det til felles at det er et visuelt uttrykk som kan fortelle noe annet enn skriftlige kilder. Jeg vil derfor hevde at analysemetoden som brukes på fotografier også er egnet til analyse av barnetegninger. Jeg har valgt å ikke bruke analyseverktøy som er hentet fra terapirommet, da tegningene i denne studien kommer fra en annen kontekst, nemlig klasserommet.

Jeg vil kort beskrive analysemetoden som er utarbeidet av Larsen (in press), med min egen oversettelse til norsk. For å tilpasse metoden til mitt formål, bruker jeg ordet tegning (i kursiv) i tillegg til bilde/fotografi. Larsen (in press) har beskrevet analysemetoden i 3 punkter. Som en tilleggsopplysning under punkt 3 har jeg tilføyet barnets utsagn om sin egen tegning,

da denne kunnskapen var tilgjengelig for meg og opplevdes svært relevant i forhold til problemstillingen.

1. Hva viser bildet/*tegningen*? (What does the photo show?)

Dette handler om det åpenbare. Det er hva fotografen *eller tegneren* ønsker at du skal se. I tillegg handler det om hvilke materialer, farger og former du kan se.

2. Hva er meningen med det åpenbare? (What is the meaning of the obvious?)

Handler om det materielle språket og menneskers relasjon til dette. Det handler både om det som er usagt og skjult, samtidig som det er uttalt.

3. Hva er funksjonene og meningen av det åpenbare? (What are the functions of the obvious and the meaning of it?)

Dette handler om konteksten. Det handler om hvilken kultur og kunnskap som forsterkes eller svekkes av det materielle språket.

Tillegg: Hvordan beskriver tegneren sin egen tegning?

4.5 Ethiske vurderinger

Etisk grunnlag for denne studien bygger bl.a. på sykepleiernes yrkesetiske retningslinjer (Norsk sykepleier forbund, 2009). Respekten for det enkelte menneskets liv og iboende verdighet vektlegges, samt retten til å bestemme over eget liv. I praksis betyr dette at jeg har ønsket å møte informantene/deltakerne med respekt, og ivareta deres integritet i intervjusituasjonen og i klassen. De har fått informasjon vedrørende prosjektet skriftlig (vedlegg 2 og 3) og muntlig, og har hatt anledning til å trekke seg fra prosjektet uten noen begrunnelse, og uten at det ville få negative konsekvenser. Alle informanter har skrevet under samtykkeerklæring. Foreldrene fikk informasjons- og samtykkeskjema på vegne av barna sine. I tillegg til samtykke fra foreldre spurte jeg barna om jeg kunne få tegningene deres, og svarte på spørsmål for eksempel i forbindelse med at jeg noterte i timen. Alle informanter, skolen og foreldrene har fått mitt telefonnummer og e-post adresse, slik at de lett kunne kontakte meg med eventuelle spørsmål.

Opplysninger som har kommet fram gjennom personlig intervju med helsesøstre og observasjon i fire klassesetimer, har blitt anonymisert i studiens framstilling. Som hjelpemiddel ble lydopptak benyttet i intervju med helsesøstre. Alle opplysninger har blitt behandlet

konfidensielt, og datamaterialet har vært forsvarlig oppbevart, nedlåst. Helseøstrenes navn og kontaktopplysninger har blitt registrert. Direkte personidentifiserende opplysninger har vært lagret separat fra det øvrige datamaterialet. For å få mulighet til å kontakte informantene for gjennomlesning og korrigerings, ble intervjuene kodet. Dvs. at navnelisten har vært oppbevart et annet sted enn lydopptakene, som har fått en tallkode. Datamaterialet som ikke brukes i oppgaven, vil bli slettet etter at studien er gjennomført, senest 01.11.11.

Prosjektplanen ble sendt inn og godkjent av fakultetets etiske komité (FEK) med enkelte revideringer av informasjon og samtykkeerklæringene (vedlegg 6) og under forutsetning av godkjenning fra Norsk vitenskaplig datatjeneste (NSD). Søknad til NSD ble sendt samtidig som søknad til FEK. Saksbehandler i NSD tok kontakt pr telefon og anbefalte at prosjektet ble forelagt Regional etisk komité (REK) for vurdering, spesielt med tanke på ny kunnskap om helse. Prosjektet er derfor også vurdert av REK. Tilbakemeldingen var at prosjektet ikke var framleggspliktig (vedlegg 7). Etter dette ble prosjektet godkjent av NSD (vedlegg 8) med noen endringer av informasjons og samtykkeskjema.

Det har etter min mening ikke kommet fram sensitive helseopplysninger eller problematiske forhold i forbindelse med datainnsamlingen.

4.5.1 Min rolle som forsker:

Rollen som forsker innebærer at jeg møter fenomenene på en så åpen og nøytral måte som mulig (Kvale og Brinkmann, 2009). Samtidig er fullstendig nøytralitet ikke mulig, da vi bærer med oss erfaringer, kunnskap, kultur, normer og den til enhver tid gjeldende samfunnsdiskurs (Bagge, 2011). Forskeren har derfor en forforståelse som verden tolkes ut ifra. Hva som har preget meg i møte med mine informanter, egen forforståelse, har jeg forsøkt å være bevisst, og åpent reflektert over i studien.

Som bakgrunn er jeg utdannet sykepleier med videreutdanning i diakoni, psykisk helse og lokalt basert psykisk helse (nettverksmøter og åpne samtaler). Jeg har til sammen over 20 års arbeidserfaring fra somatikken og psykiatrien. De siste fire årene har forebyggende psykisk

helsearbeid i forhold til barn, unge og deres familier vært mitt arbeidsområde, inkludert en liten stilling i Voksne for barn. Jeg har som nevnt ikke selv hatt en aktiv rolle i klassene, i direkte kontakt med barna, i forbindelse med stillingen i Voksne for barn. Funnene i denne studien vil derfor kun virke indirekte inn på min arbeidssituasjon. Bortsett fra stipend fra Norsk sykepleier forbund, har jeg selv finansiert studiet. Det er ikke på oppdrag fra noen arbeidsgiver eller organisasjon. Som nevnt innledningsvis er jeg opptatt av om programmet virker, om målsettingene nås, og hvordan dette i tilfelle skjer.

Videre anser jeg det som viktig at jeg reflekterer over rollen jeg har hatt som kursholder for lærere og helsesøstre. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at "forskerens rolle kan romme en spenning mellom profesjonell distanse og personlig vennskap (s. 92)". En intervjusituasjon er som nevnt asymmetrisk og dermed ikke som en samtale mellom to venner. Allikevel er det ofte en fordel med en viss nærhet i samtalen om et felles tema (ibid). Fire av informantene hadde jeg møtt på kurs i forbindelse med *Zippys venner*. Dette kan ha påvirket svarene deres. Kanskje var de mer forsiktige med å komme med negative eller kritiske utsagn i forhold til programmet. På den annen side visste de hvem jeg var og valgte aktivt å svare ja til å bli intervjuet. Den femte informanten hadde jeg ikke møtt tidligere, og hun forbandt meg ikke med *Zippys venner*.

Barna i klassen hvor jeg hadde deltakende observasjon kjente meg heller ikke fra før. Et annet viktig perspektiv er at jeg har et ansettelsesforhold til Voksne for barn. Hvordan vil jeg med dette utgangspunktet kunne ha et upartisk og kritisk blikk i forhold til studien, og hvordan vil dette kunne påvirke meg som forsker? *Zippys venner* har blitt evaluert positivt, noe som er med på å påvirke min forforståelse. Dette har jeg forsøkt å være bevisst på slik at jeg ikke bare har vektlagt de positive funnene, eller motsatt har vært spesielt opptatt av å ta med kritiske røster. For å unngå en dobbeltrolle, har jeg tatt permisjon fra min 10 prosent stilling i Voksne for barn. Tranøy (2007) hevder at selv om forskeren er bevisst og kan skille mellom sine forskjellige roller, er det ikke dermed sagt at andre gjør det. I denne studien betyr det at selv om jeg kan skille mellom rollen som kursholder/veileder i Voksne for barn og rollen som forsker, er det ikke sikkert at informantene gjør det. Dette er noe jeg har vært oppmerksom på i oppgaven.

5.0 STUDIENS FUNN

Analysen har identifisert tre hovedgrupper av funn: a) Forskjellige tilnæringer er viktig for å identifisere og snakke om følelser, b) Det skapes en arena for dialog og et felles språk og c) Ringvirkninger. Under hver hovedgruppe er det flere undergrupper som knytter seg til samme tema. Barnetegningene vil bli presentert som et fjerde punkt i slutten av kapitlet.

Hver av de tre hovedgruppene presenteres på følgende måte: Først presenteres funnene fra intervjuene. Deretter følger materialet fra feltstudiet, bortsett fra i kapitlet om ringvirkninger. Fire timer er for kort tid som grunnlag for å trekke konklusjoner om ringvirkninger. Til slutt følger egne refleksjoner, noe Kvale og Brinkmann(2009) beskriver som kritisk forståelse basert på sunn fornuft (s. 221). Der det er relevant, har jeg også trukket inn teoretiske perspektiver. Barnetegningene presenteres i avsnitt 5.4 med analyse etter hver tegning, og egne refleksjoner til slutt.

I arbeidet med å tematisere meningsfortetningene (kapittel 4) ble det klart for meg at dialogen som oppstod i klasserommet er et sentralt tema som gikk igjen i mange av utsagnene. I tillegg til at jeg har valgt å ha med dialog i en egen hovedgruppe (5.2), vil jeg derfor også komme inn på temaet under kapittel 5.1 og 5.3. Under egne refleksjoner vil jeg tydeliggjøre dette ytterligere.

5.1 Forskjellige tilnæringer er viktig for å identifisere og snakke om følelser

Undergrupper av dette hovedtemaet er relatert til følgende aktiviteter i *Zippys venner*: a) Historier og tema, b) Tegning c) Rollespill og lek og d) Evalueringsskjema.

Alle informantene la vekt på at det var viktig med de forskjellige tilnærmingene. De begrunnet dette med at barn er forskjellige, og nyttiggjør seg tilnærmingene forskjellig. For eksempel kunne et barn som var stille og sa lite i plenum, være ivrig med på rollespill. I tillegg til at barna nyttiggjør seg tilnærmingene forskjellig, hadde informantene erfaringer med at barna lærte å identifisere følelser både gjennom å kjenne det på egen kropp som i et rollespill og ved å gjenkjenne følelser for eksempel i historien. Gjennom de forskjellige tilnærmingene ble det samme tema gjentatt flere ganger. Gjentagelse er et pedagogisk grep som informantene mente var vesentlig for læring:

Sånn som det er lagt opp med Zippy så er det jo gjentakelse: Det er rollespill, det er tegning, det er litt sånn mer konkrete ting å henge det på. Og det tenker jeg er viktig for disse barna, for de er jo ganske små. At det å fortelle dem om noe, det holder ikke når det gjelder følelser (informant 3).

Hver enkelt av disse tilnærmingene vil bli beskrevet fortløpende gjennom sitater og egne refleksjoner med tanke på hvordan barn lærer å identifisere og snakke om følelser.

5.1.1 Historier eller tema

Alle informantene hadde erfaringer med at barna kjente seg igjen i historiene og at de fortalte om liknende opplevelser fra eget liv:

De historiene, det var veldig bra. For der fortalte vi om ting de kunne kjenne seg igjen i. Så de kunne dra ting ut av den historien, så kunne de og fortelle om at de hadde opplevd noe liknende eller sånne ting som der (informant 4).

En annen informant fortalte at barna kunne knytte opplevelser fra sin egen hverdag til temaet som ble tatt opp i klassen:

Erfaringene er jo at det kommer en del historier fram når vi stiller spørsmål og snakker om et tema. Da er jeg i grunnen forbauset over hvor åpenhjertige mange av elevene er. Hvordan de knytter sine opplevelser til historien og til spørsmålene (informant 5).

Fire av informantene hadde eksempler på at barna gjennom historiene gjenkjente vanskelige følelser, som de fortalte om i klassen. Enkelte ganger utløste historiefortellingen temaer i barnas liv som læreren fulgte opp individuelt etter timen. Dette eksempelet er i følge informanten fra en av de første Zippytimene, hvor det har blitt fortalt en historie som handler om forskjellige følelser (se fig 1).

Ja, det var en gutt. Det var i en av de første Zippytimene [...] han fortalte at han hadde kranglet med mamma og det var ikke noen god situasjon, også hadde mamma

sendt han inn på badet, og sagt at der måtte han være. Og han gutten her slo og herjet og ballerte, inne på badet der - sånn som han fortalte selv. Også sa han *veldig*, at jeg var sinna, bare sinna. Så pratet vi litt om det: hva er det å være sinna, hva gjør vi da, og hvorfor blir vi sinna. Og at det å være sinna kan være en god... noe bra, vi trenger å være sinna. Men så sier han at han tror egentlig heller at han var redd, at det var noe med mamma som han var redd for. Også kunne vi snakke videre om det. Han var redd for at mamma skulle slå, og han var redd for at mamma skulle låse døra på badet, for det hadde hun gjort før. Så han fikk tak i noe mer enn bare det å være sinna og eksplosiv (informant 3).

En annen informant hadde følgende eksempel på gjenkjenning:

For eksempel så var det en jente som hadde en far som var vekke utenlands. Og når vi kom inn på et tema som kunne minne henne om at du kunne lengte, eller savne noen, eller være redd for noe, så var hun veldig redd for pappa. For han var et sted der han kunne bli drept. Han var ute på et oppdrag, for en organisasjon. Og da viste hun at hun var veldig redd for det (informant 1).

Feltstudie og historier

I feltstudiet var jeg med på at historien fra modul fem, om forandring og tap ble fortalt. I historien som handler om forandring og tap, fikk vi høre om et barn, Sandy, som skulle besøke faren sin. Foreldrene er skilt og faren har flyttet til et nytt sted, slik at Sandy måtte ta bussen for å komme dit. Barna ble spurt om hvordan de trodde Sandy har det. En av elevene i klassen svarte:

Jeg tror Sandy er litt lei seg fordi hun ikke kunne leke med vennene sine, og litt glad fordi hun kunne møte noen andre hos pappaen sin. Akkurat som når det er pappa sin helg, og jeg skal være hos han (elev i første klasse, fra feltstudiet).

En annen elev uttrykte dette i forbindelse med at pinnedyret, Zippy, døde i historien:

Det samme skjedde med katten min. Det var en bil som kjørte veldig fort der vi bodde. Da vi kom hjem så vi at det lå en død katt på jordet. Det var vår katt. Det var veldig trist (barn i første klasse, fra feltstudiet).

Egne refleksjoner

Funnene i dette avsnittet kan tyde på at barna gjennom historiefortellingene kan gjenkjenne og identifisere egne følelser fra lignende situasjoner. Informantenes opplevelser og mine erfaringer fra feltstudiet er sammenfallende. Elevene lyttet til historien og fortalte deretter

eksempler fra eget liv. En av informantene var inne på at historiene er allmenne i den forstand at det er vanlige hendelser som barna gjenkjenner. Historiene handler om utfordringer som de fleste barn opplever i livet.

Videre viser funnene at det kan komme fram historier om hvordan barna har det følelsesmessig. Ved å fortelle en historie som barna kjenner seg igjen i, er det nærliggende å tenke at det er lettere for barnet å fortelle om sine egne følelser, eller opplevelser. Dette kan være betydningsfullt med tanke på forebyggende psykisk helsearbeid. Dersom barn kan få sette ord på det som er vanskelig, kan de få støtte fra lærer og helsesøster før det har blitt et så stort problem at hjelpeapparatet må kobles inn. Funnene viser også at barna kan komme med utsagn som avdekker forhold i barnets liv som gir grunn til bekymring, hvor det kreves at lærer eller helsesøster følger opp saken videre.

Spørsmålet er om dette kunne kommet fram, uavhengig av programmet, i andre skoletimer. Vi kan selvfølgelig ikke utelukke at gode lærere vil kunne bruke andre historier fra for eksempel fra skolehverdagen eller eget liv som ville gitt samme resultat.

Oppsummerende kan vi si at det er grunn til å anta at historiefortellingene i programmet gir elevene hjelp til å gjenkjenne og snakke om følelser. Samtidig hevder informantene at historiefortelling ikke er nok: ” å fortelle dem noe, det holder ikke når det gjelder følelser” (informant 3). I neste kapittel skal vi derfor se på hva funnene viser i forhold til tegning.

5.1.2 Tegning

Tegning inngår som en del av programmet. I intervjuet spurte jeg om hvilke erfaringer informantene hadde med bruk av tegning. Alle informantene hadde eksempler på at barna tegnet og fortalte om følelser:

I fjor var jeg med på det. Da brukte vi tegning. Det fungerte jo veldig godt i den klassen, og det utløste jo en haug med følelser hos barna (informant 2).

Tre av informantene hadde erfart at noen av barna ikke forstod hva de skulle tegne da de fikk oppgaven, men at de trengte hjelp fra de voksne.

Noen opplever jo dette vanskelig, får det ikke til. Og noen av de som tegner vil jo ikke alltid si hva de har tegnet. Men de aller fleste syns jeg tegner en god historie, viser det fram. Og forteller hva de har opplevd, eller forteller om historien og hvordan de følte det (informant 5).

Et eksempel på hvordan de voksne kunne hjelpe barn som ikke visste hva de skulle tegne, og barn som heller ikke hadde ord for følelsene sine:

Av og til når vi skal tegne så er det noen som, de kommer ikke på noen ting. Nei de har aldri vært glad. Nei de har aldri vært lei seg. Så må man på en måte begynne å spørre litt da. Ja, hva er det å være glad? Nei det vet de ikke. Ja, har du ønsket deg noe noen gang, som du fikk? JA, det har de kanskje, ja. Hva skjedde da? Jo da, Åå, *det* var gøy, tenk at de endelig fikk det! Og så kan de begynne å tegne noe. [...] for noen kommer det fort, ja det var lett. Og de har gjerne kanskje god kontakt med sitt eget følelsesregister. Mens for andre må vi sånn som jeg sa, spørre og mane det frem. Forklare dem og vise dem eksempler (informant 3).

En informant hadde positive opplevelser med tegning, men opplevde at barna fikk for dårlig tid når de skulle tegne i Zippytimene:

Jo de tegnet. Og jeg tror at...altså jeg tror på tegning ut i fra det levende livet, holdt jeg på å si, utenom programmet...men jeg tror at det går så kjapt, at de hadde litt problemer med, at de hadde kanskje 5 -10 minutter som de skulle tegne på. også var det å finne farger, også skulle de finne det ene og det andre, også hadde nesten de 5 minuttene gått da. Før de hadde omtrent kommet i stand. De trenger mye tid i første klasse. Det så jeg jo, det går ikke så fort. Også var det ikke alltid like lett å forstå. Måtte bruke tid på å forstå hva de egentlig skulle gjøre for noe (informant 4).

Fire informanter hadde erfaringer med at barn som kunne være stille, eller ha vanskelig for å snakke om et tema, kunne uttrykke seg gjennom tegning. To av informantene hadde konkrete eksempler på barn som har opplevd sorg i nær familie, hvor tegning var en uttrykksmåte som de brukte i Zippytimen. En informant fortalte om en gutt som hadde mistet en besteforelder:

Da går vi på kirkegården, også får de lov til å tegne når de kommer tilbake på skolen. Og da var det et barn som tegnet kista med bestemor i. Dette var en gutt som hadde mistet bestemoren noen måneder før vi gikk på kirkegården, og ikke snakket om det i

det hele tatt. Men plutselig da, så tegnet han. ..Moren hadde snakket...moren gikk til meg med en yngre søsken, og hun var fortvilet fordi han var så lukket og ikke sa noe, og ikke snakket om det. [...]Vi spurte hva han hadde tenkt. Og da sa han at det var bestemor som lå i kista (informant 5).

En annen informant fortalte om en gutt som hadde mistet en nær pårørende, men aldri snakket om det på skolen. Som avslutning på programmet får alle utdelt en krone til å ha på hodet, som de kan dekorere selv:

Det var en gutt som har mistet en pårørende i familien etter en sykdomsperiode. Han var egentlig ganske stille [...]men så var det helt på slutten. Da hadde klassen vært på kirkegården og sett graven til slektningen hans. Da var ikke han med [...] men i alle fall på Zippy avslutningen... da skulle han tegne på krona si.[...]Det var en stor person på tegningen, og en liten gutt, og de smilte begge to. [...] Og så spurte jeg; "er dette noen i klassen, eller er det noen andre du kjenner?" Så sa han: "det er meg." Også var det den slektningen som var død. Så var de to på hans krone, og smilte ...begge to. Det er jo ikke alltid vi får rede på om det hadde en betydning for han, men jeg tenker at han hadde i alle fall jobbet med noe sjøl, og følte seg fri til å tegne det på krona. Det var noe om tegning. Han sa ellers aldri noe om det (informant 1).

Feltstudiet og tegninger

Barna fikk to tegneoppgaver da jeg var til stede. Den første oppgaven var å tegne forandring eller tap, etter at læreren hadde gått igjennom dette i klassen. To av elevene ble sittende å tenke, og ga uttrykk for at de ikke kunne finne på noe å tegne. Læreren snakket med dem som ikke visste hva de skulle tegne. Hun spurte dem om hvilke forandringer som hadde skjedd i deres liv, og foreslo at de kunne tegne noe av det. Først etter at læreren hadde snakket med dem, begynte de å tegne. En annen av elevene begynte å tegne med en gang, men da tegningene skulle vises, og barna kunne fortelle hva de hadde tegnet, sa hun at hun ikke hadde tegnet det som var oppgaven. Hun ville derfor ikke vise hva hun hadde tegnet. Det kunne se ut som hun ikke forstod hva oppgaven var, før etter at de andre begynte å vise sine tegninger, og fortelle hva de hadde tegnet.

Når det gjelder tid til å tegne, hadde barna fargeblyanter etc. stående klart i klasserommet. De brukte lite tid til å finne det fram. Alle fikk tegnet noe, men noen ville bruke lenger tid på å fargelegge tegningen. Læreren hadde en tydelig ledelse av klassen. Hun ga klare beskjeder om at alle måtte hente fargeblyantene raskt, og sette seg å tegne ved pulten sin.

Den andre tegneoppgaven var etter at vi hadde besøkt kirkegården. Barna skulle tegne noe de hadde sett eller opplevd fra kirkegården, da vi kom tilbake til skolen. Noen av barna tegnet gravstøtter, blomster eller noe de hadde sett, mens andre koblet det til egne opplevelser, for eksempel graver som tilhørte deres familie. Barna viste tegningene sine til klassen og fortalte om hva de hadde tegnet.

Egne refleksjoner

Informantene pekte på styrker, men også noen utfordringer i forhold til tegning som en del av programmet. Styrken med tegning var at det er noe alle barn kunne gjøre, også de barna som sier lite. Barn som manglet et språk for følelser fikk hjelp til å identifisere dette gjennom samtale med en voksen, før de begynte å tegne. Tegning er en metode som er mye brukt i terapi, som utgangspunkt til samtaler med barn (Raundalen og Schultz, 2007). Selve tegningen kan også ha et kommuniserende budskap, eller være en del av bearbeidingsprosessen til for eksempel et barn som sørger (Eide og Rohde, 2009). I terapi kreves det en tett oppfølging slik at det som kommer fram eller blir snakket om, blir fulgt opp av de voksne som er i kontakt med barnet (ibid). Programmet i denne studien er et forebyggende program for alle barn i første klasse, og det er derfor ikke lagt opp til en slik oppfølging. Det kom fram at noen barn ikke visste hva de skulle tegne, og trengte hjelp av en voksen. En informant hevdet at det var dårlig tid. Det er grunn til å reflektere over hvordan dette vil være i store klasser, hvor barna ikke vil kunne få samme grad av hjelp fra en voksen som i en liten klasse.

Som en oppsummering vil jeg trekke fram at funnene fra informantene og feltstudiet samstemmer i at tegning i Zippytimene kan være et godt hjelpemiddel som utgangspunkt for dialog og identifisering av følelser. Utfordringen kan være at det for enkelte barn er for dårlig tid til både tegning og dialog.

5.1.3 Rollespill og lek

Alle informantene kom inn på at rollespill eller lek er annerledes i forhold til de andre tilnæringsmåtene i programmet på den måten at barna i større grad får kjenne følelsene

på kroppen. Følelsene oppstod i klasserommet "her og nå", og var ikke en historie som har skjedd tidligere og som de skulle huske.

[...] men andre ganger så kjenner de plutselig igjen noe i seg selv når de spiller denne rollen, også blir det litt sånn, enten så sier de det selv, eller så ser en at de blir berørt, blir lei seg eller, ja. Sånn at det med å bruke rollespill, det er jo litt som lek. Hvis en kan leke inn noen sånne begreper om følelser, så er jo det en god måte for barn å lære på tenker jeg (informant 3).

En annen informant uttrykte det slik:

[...]rollespill...de fleste syntes det var gøy. Og de var utrolig flinke. Jeg var så overrasket. De kunne...det var jo enkelt...men de kunne faktisk sette ord på følelsene, når tid de var triste og når de var lei seg og de var glade. Og det var nesten mer enn jeg hadde forventet. Så jeg tror de lærer veldig mye av dette, det tror jeg (informant4).

Tre av informantene beskrev en lek hvor elevene dannet en ring ved å holde hverandre i hendene. En av elevene var utenfor ringen, mens de andre stengte ringen slik at eleven ikke fikk komme inn. Dette var en konkret situasjon hvor eleven kunne kjenne på hvordan det føltes å bli stengt ute:

Og i rollespill, får de og kjent på visse følelser. Og jeg tenker på denne ringen, jeg husker ikke hvilken modul, men da skal en være utenfor ringen, så da får de kjenne på hvordan det er å bli stengt utenfor, og hvordan det er å komme inn i ringen. Bli klappet inn. Det er vel de måtene de kan få kjenne på følelser(informant 5).

En av de andre informantene hadde dette eksempelet:

Utestenging er en lek som blir brukt. Ja, og akkurat i forhold til den har vi hatt en som virkelig kjente på hvor vondt det var. Og som da hadde opplevd det ikke så lenge før; å ha vært den tredje jenta som ikke ble med i leken med to sånne beste-
bestevenninner. Så når vi gjorde den leken med ikke å komme inn, så var det vanskelig for henne, hun begynte å grine (informant 3).

Informantene ga uttrykk for at rollespill var nyttig i forhold til at barna kunne få kjenne på enkelte følelser, og forstå hvordan andre har det. Samtidig ga samtlige informanter uttrykk for at enkelte rollespill som programmet la opp til, var vanskelige for barna å forstå:

Det med rollespill syns jeg fungerer litt opp og ned. Noen ganger fungerer det kjempefint. Andre ganger må en på en måte instruere veldig alt de skal si og gjøre. En må nesten spille det for dem. Og da blir det jo litt lite nyttig synes jeg (informant 3).

Feltstudie og rollespill

Som deltakende observatør fikk jeg være med på ett rollespill. Alle barna rakk opp hånda og ville være med på rollespill, og alle fikk delta. Oppgaven var å hjelpe en venn med å se de positive sidene ved en forandring. Elevene gikk sammen to og to. En av elevene trakk et kort med en beskrivelse som: "Broren min skal dele rom med meg" eller "jeg er ny i klassen". Læreren hjalp eleven ved å si: kan du vise hvordan det er å være ny i klassen, du kjenner ingen? Eleven som skulle være ny sa: "Jeg syns det er skummelt, for jeg kjenner dem ikke, er redd for dem". Han viste med kroppsspråket at han var redd. Læreren oppfordret den andre eleven til å si hva som kan være bra med å komme i en ny klasse, noe som kan hjelpe vennen. Eleven som skulle hjelpe sa: "Kanskje du får mange nye venner?" Læreren oppfordret klassen til å komme med forslag. En elev gikk bort til den som var ny og sa: "Vi to kan bli venner, så kan du sitte sammen med meg".

Eleven som trakk lappen om å dele rom med broren sin, hadde en bror i virkeligheten. Han ga klart uttrykk for at han ikke ville dele rom med broren sin (han sa navnet på broren). Da ville han bli sur, han viste det med kroppsspråket. Eleven som skulle hjelpe sa: "Du trenger vel ikke dele alt? Du kan lage en strek midt i rommet". De andre barna i klassen hadde flere forslag: "Det kan kanskje bli gøy også? Dere kan snakke sammen om kvelden når dere skal legge dere. Dere kan fortelle historier til hverandre."

Mitt inntrykk var at barna syntes at det var gøy med rollespill. Alle fikk delta, og klassen var svært aktiv, og kom med mange forslag på hva man kan si til en som har opplevd en forandring som kan være vanskelig. Noen av oppgavene var slik at eleven som trakk lappen ikke hadde opplevd situasjonen tidligere. Læreren hjalp elevene ved å stille noen spørsmål om for eksempel hvordan er det å være helt ny et sted og ikke kjenne noen? Hun henviste

også til liknende situasjoner, for eksempel første skoledag. Det virket som om barna klarte å sette seg inn i situasjonene, og kom med mange forslag på hvordan man kan "hjelp en venn". Det var også oppgaver som elevene lett kunne sette seg inn i, slik som eleven som skulle dele rom med broren sin.

Da elevene skulle fylle ut evalueringsskjemaet "Min Mening" (se 5.1.4) i slutten av timen, var det en elev som fortalte at hun hadde blitt lei seg fordi noen hadde ledd da hun skulle spille sin rolle i rollespillet. Dette hadde verken læreren eller jeg fanget opp i timen. Situasjonen er et eksempel på hva som kan oppstå i en klassesituasjon. Følelsen oppstod i rollespillet "her og nå" og kunne vært tatt opp med det samme, dersom vi voksne hadde oppfattet at eleven ble lei seg.

Egne refleksjoner

Funnene viser at det kan oppstå følelser i klasserommet "her og nå". Dette krever at de voksne tar tak i situasjonen hvis et barn for eksempel blir lei seg og begynner å gråte.

Dersom dette skjer, kan det føre til verdifull læring hvor barna kjenner følelsen på kroppen.

På den andre siden kan det bli en vond opplevelse for barnet hvis ikke de voksne tar tak i situasjonen. Feltstudiet viste videre at det kan oppstå følelser som de voksne ikke registrerer.

De informantene som hadde jobbet lengst med programmet, hadde erfart at det var lettere å bruke her og nå situasjoner etter at de hadde vært igjennom programmet flere ganger.

Klassens størrelse har også betydning for læring med rollespill i den forstand at dersom klassen er stor, får ikke barna prøve seg på dette så ofte som i en liten klasse. Dersom det kommer fram problematiske ting fra elevenes liv, kreves faglig og etisk bevissthet hos de voksne i forhold til dette.

Funnene i forhold til rollespill og lek viser at dette er en mer krevende arbeidsform både for elevene og de voksne. Samtidig kan denne tilnærmingen gi gode muligheter for at barn kan lære å identifisere og snakke om følelser.

5.1.4 Evalueringsskjema: Min mening - ark

I slutten av hver time får barna utdelt et ark hvor de kan krysse av hvordan de *likte* timen og hva de *følte* i timen. Det er to alternativer for hvert spørsmål (fig 2). "Jeg likte timen godt", illustrert med sol, eller "Jeg likte timen dårlig", illustrert med sky. I tillegg skal de krysse av for hvordan de *følte* det i timen. Også der er det to alternativer: "Jeg var glad", illustrert med smilefjes og "jeg var lei meg", illustrert med surt fjes. Informantene har forskjellige erfaringer med hvordan evalueringsskjemaet blir benyttet og nytteverdien av det.

Fig. 2:
Eksempel på evalueringsskjema som er fylt ut av elev i første klasse fra feltstudiet.

Samtlige informanter hadde opplevd at de ikke alltid fikk tid til å fylle ut skjemaet:

Det tar jo lang tid, både Zippy timen, og når de skal gjøre dette, og når vi skal snakke om dette. Så det hender at vi hopper over disse arkene. [...] Så har vi gjerne spurt de da på slutten av timen. Hva likte dere godt i dag? Hva likte dere ikke? (informant 5).

En informant fortalte at de ikke brukte skjemaet i det hele tatt, men heller evaluerte timen med å vise tommel opp (likte timen) eller tommel ned (likte ikke timen). Informantene hadde erfaringer med at de fleste elevene krysset av på sol og smilefjes, og at de noen ganger så på sidemannen, og krysset av det samme. Fire informanter hadde erfaringer med

at barn krysset av på at de ikke likte timen eller var lei seg hvis det hadde skjedd noe i timen som de ikke var fornøyd med:

..noen ganger så krysser de på sky for at de ikke rakk å være med på rollespill eller at de var lei seg fordi at de ikke fikk svare på spørsmål. Altså, det er veldig sånn konkret, og det er jo på en måte greit, det skal de får lov til å krysse på. Ja, men så tenker jeg at hvis du ikke likte timen fordi du ikke fikk være med på rollespill, så er det på en måte ikke hele bildet av timen. Det kan være at hun var veldig aktiv og deltok og tilsynelatende likte timen, men bare akkurat den lille greia der gjorde at hun kanskje ikke likte timen. Men det er veldig bra å ha en sånn type evaluering av hver time, for det er det er jo det det er. Men vi får ikke alltid gjort det i hver time (informant 3).

En annen informant hadde erfaringer med at barna tenkte på noe som hadde skjedd tidligere:

Ja, det var særlig etterpå, med de fjesene og sånn, da gikk jeg og snakka med de om hvordan de opplevde det. De som hadde blide fjes hvor alt var bare greit, og særlig de som hadde triste og grå fjes hvor ting ikke var greie, og ikke hadde de det noe greit inni seg. Og veldig ofte hvis de ikke hadde det greit inni seg, da hadde de begynt å tenke på den katten som var død, eller på den gangen den og den hadde gjort det, og det var ikke noe godt (informant 4).

Tre informanter hadde erfart at evalueringsskjema avdekket at barna strevde med noe som ikke hadde direkte tilknytning til timen:

[...] det var vel en gang at jeg opplevde det som nyttig. Og det gikk...og da var det at en skulle fortelle om hva en syns om timen, ikke sant. Vedkommende synes det var helt sånn trist, men det var noe som hadde hendt hjemme. Og det var det som gjorde at han var trist (informant 4).

En annen informant hadde en liknende opplevelse:

Seinest nå så var det et barn som når han tegnet sol og sky etterpå timen, det var egentlig en ganske vanlig time. Og det er jo en stor klasse, så du ser liksom ikke alltid hvordan alle har det. [...]så...var det en gutt den dagen som, alle de andre tegnet sol, så tegnet han sky. Så har vi gått rundt og kikket litt og lurt litt på om de har lyst til å si noe om det. Også hadde han lyst til det. Også tok læreren seg tid til det, og da begynte han å grine ganske umiddelbart. Også gikk læreren med han bak en sånn liten "lyttkrok" plass..... Men uten den tegninga så hadde hun ikke hatt noen anelse om at det var noe som plaget han. Det er en veldig stødig gutt normalt sett. Så det er mange sånne tankevekkere ...der var det i forbindelse med sol og sky(informant 1).


Denne informanten hadde erfart at evalueringsskjema førte til endringer for eleven:

Det var en som krysset bare på sur og sky hver eneste time. Også en time så fant vi ut at han kunne få lov til å sitte oppe ved siden av læreren i hele timen, og da krysset han på sol og smil. Også snudde det. Så var det det han trengte, å få litt trygghet og være litt sånn nær (informant 3).

En informant hadde erfaring fra mange klasser gjennom flere år. Hun hevdet at elevene som fikk evalueringsskjema etter hver time, fylte ut skjemaet raskt, og forstod hva de skulle gjøre.

Feltstudie og evalueringsskjema

Evalueringsskjema ble fylt ut i to av de fire timene i feltstudiet. Det ble ikke tid til det i en av timene. En annen time var vi på besøk på kirkegården, og det lå derfor ikke til rette for å fylle ut skjemaet. De fleste elevene fylte ut sol og smilefjes etter de to timene hvor det ble benyttet, og ga uttrykk for at de likte timene. Det var den generelle oppfatningen at elevene syntes at Zippytimene var gøy. En av elevene fylte ut skjemaet som vist i fig 3 i timen som handlet om å takle forandring og tap. Hun ga uttrykk for at det var et trist tema, derfor likte hun ikke timen så godt. Noen hadde ledd av henne under rollespillet, derfor var hun lei seg. Som nevnt under punktet om rollespill, hadde verken læreren eller jeg oppfattet at hun ble lei seg i timen. Hun satte ord på følelsene etter at hun hadde fylt ut evalueringsskjemaet.



Vedlegg 1

Min mening-ark

Navn: _____
Modul: _____ Del: _____

1) Likte du timen?

Jeg likte timen godt Jeg likte timen dårlig

2) Slik følte jeg meg denne timen

Jeg var glad Jeg var lei meg

© 2003 Partnership for Children. All rights reserved.

Fig. 3 Evalueringsskjema fylt ut av elev i første klasse fra feltstudiet.

Dette er sammenfallende med informantenes opplevelser av at det enkelte barn kan bruke evalueringsskjema til å fortelle hvordan de opplevde timen og hvordan de følte det. I feltstudiet fikk jeg også en opplevelse av at det er mye stoff og mange elementer i hver time, slik at det kan bli for dårlig tid til å rekke igjennom alt som er skissert i lærermanualen.

Egne refleksjoner

Funnene viser at praksisen er forskjellig: En informant hevdet at de ikke så nytteverdien av skjemaet, og derfor ikke brukte det. Tre informanter hadde erfaring med at det var nyttig og brukte det av og til. Kun en informant hevdet at de brukte det etter hver time. Det som gikk igjen fra intervjuene og feltstudiet, var at de fleste barna krysset av at de hadde det greit og at de likte timen.

Noen av barna så på sidemannen, og krysset det samme som han/henne. Dette kunne få lærer og helsesøster til å tenke at skjemaet ikke var så nyttig. Dersom barna krysset av for at de var lei seg eller at de likte timen dårlig, hadde det ofte sammenheng med en episode som hadde skjedd i timen, eller at de hadde tenkt på noe trist. Spørsmålet er om avkrysningen er viktig for barnet som har opplevd å bli skuffet eller lei seg. Jeg tror det kan være viktig, fordi det viser at barnet har identifisert følelsen, og kan i samtale med en lærer eller helsesøster sette ord på hvorfor han/hun har krysset av på "jeg er lei meg".

Funnene viste også eksempler på at barn gav uttrykk for at de var lei seg på grunn av forhold hjemme, eller at de trengte mer trygghet og fikk sitte ved siden av en voksen. Disse funnene kan være slik jeg ser det, viktige funn med tanke på forebyggende psykisk helsearbeid og tidlig intervensjon. Dersom *en* av hundre krysser av på "jeg er lei meg", og dette barnet får snakke med en voksen om at de har det vanskelig hjemme, eller er redd for noe som kan skje, er det kanskje allikevel nyttig å bruke tid på skjemaet. Funnene viser at dialogen i etterkant av at barna har fylt ut skjemaet, er viktig i tillegg til selve skjemaet. Gjennom dialogen kan man få avklart om barnet er lei seg pga. katten som er død, eller om det er forhold på skolen eller hjemme som gjør at eleven er lei seg. Dersom det ikke blir tid til å snakke med barna etter at de har fylt ut skjemaene, kan viktig informasjon gå tapt.

5.2. Det skapes en arena for dialog og et felles språk.

I det forrige kapitlet har vi sett hvordan de forskjellige tilnærmingene i programmet kan hjelpe det enkelte barn til å identifisere og snakke om følelser. I dette kapitlet er fokus rettet mot hva som skjer i forholdet elevene imellom, og i mellom elever og voksne når følelser settes på timeplanen. Undergrupper av dette hovedtemaet er a) *Zippys venner* skaper en arena for å snakke om følelser, b) Det skapes et felles språk og c) Barna lærer at de kan snakke med en voksen eller noen de stoler på.

5.2.1 Zippys venner skaper en arena for å snakke om følelser.

En informant mente at programmet innbyr til å snakke om følelser og vanskelige ting, og at det kan være betydningsfullt for barn å få slike muligheter:

Jeg tenker jo at det innbyr jo til å snakke om alle mulige følelser og vanskelige ting og vonde opplevelser. [...]om ikke de vil fortelle om det foran alle, så kan de fortelle om det til oss: meg eller læreren. Barn som lever under dårlige forhold hjemme har jo en mulighet til å fortelle om det på skolen, hvis vi klarer å ta vare på det. [...]jeg tenker at det burde i det opplegget som Zippy er, ligge til rette for at de kan komme med det som er vanskelig (informant 3).

En annen informant mente at programmet skaper rom for å snakke om følelser, og at det strukturert med temaer for hver time:

Jeg tenker at en gjennom Zippy skaper rom for å snakke om følelser, men samtidig blir det styrt hvilke følelser du skal ta opp fra gang til gang, ikke sant. At det blir..det er jo mer et sånt låst program. I dag er dette tema, og i dag er dette tema (informant 2).

En annen informant hadde erfaring med at det blir skapt en åpenhet i klassen og at lærerens rolle er viktig:

Men hvis det er en situasjon som hele klassen opplever likt og på en gang, så har de faktisk fått inn noen verktøy og det har blitt skapt en åpenhet i Zippytimene, og da tenker jeg, at da vil de prate. [...]men det kan være litt forskjellig på læreren, hvor langt de har kommet i prosessen med å være Zippylærer. Så jeg merker at de lærerne

som har hatt det, altså det er ikke første året, men de har hatt det et år før. De tar raskere og raskere alle ting på sparket både i friminutt og timer (informant 1).

Flere av informantene kom inn på at det kan oppstå dialoger i forbindelse med et eksempel eller utsagn:

[...]så noen ganger så er det sånn at hvis en stopper litt, og så bruker de eksemplene på ting barn har sagt, og kan få respons fra andre... Det gjør jo at det kan bli en samtale om det. Noen ganger kan jo læreren bruke eksempler fra deg sjøl (informant 3).

Et eksempel på hvordan en elev brukte *Zippytimene* som en arena for å snakke om tap og forandring i eget liv:

[...]en som hadde en besteforelder som døde rett før vi skulle på kirkegården. Og der ringte faktisk gutten selv og fortalte at nå er bestemor død. Han snakket mye om dette. Han var flink til å sette ord på det. Han snakket mye om dette i timene (informant 5).

En informant fortalte et eksempel fra et rollespill hvor hun ikke visste hvordan hun skulle gå videre i samtalen. Informanten henvendte seg først til læreren, og inviterte deretter barna med i en dialog:

..det er et eksempel hvor det er... En fremmed spør: Kan vi slå følge, eller kan han få følge meg hjem? Og der var det ei jente som var framme og hun trakk lappen, og jeg leste: Hva vil du da gjøre? Nei, da kunne han bare følge henne hjem, det var greit det. Ja vel.. Så tenkte jeg hva skal jeg nå si? Ikke skal vi skremme henne, men litt må vi jo si.. Så begynte jeg å si at de fleste voksne er jo snille, men vi kan ikke være helt trygge alltid. Ville du virkelig tatt følge med denne mannen? Ja da, det ville hun. Da kjente jeg at det ble litt vanskelig for meg, og så spurte jeg læreren. Og hun sa: spør elevene. For de har sitt språk som de bruker. Og det var jo en fantastisk måte å snakke om dette på ved at elevene svarte. [...]Så denne jenta fikk høre masse fra ungene selv (informant 5).

Gjennomgangen av funnene viser at informantene har brukt forskjellige ord som beskriver hva som skjer i klasserommet: samtale, vi innbyr til å snakke, det skapes en åpenhet, respons fra andre og det skapes et rom. Jeg mener derfor at der er dekning for å si at det skapes en arena for å snakke om følelser i klasserommet.

Feltstudie og arena for å snakke om følelser

Jeg velger å trekke fram besøket på kirkegården som en arena barna fikk oppleve gjennom programmet. På forhånd hadde læreren informert foreldrene om hva som skulle skje, og de barna som ville, kunne ta med seg blomster til å legge på eventuelle graver som tilhørte deres familie.

Tre av elevene i klassen hadde med blomster til besteforeldrenes grav. Hele klassen ”gikk på besøk” til disse gravene. Den enkelte elev ble spurt om hun/han ville fortelle noen minner om besteforelderen. En av elevene fortalte at det var trist i begravelsen og at bestemor hadde vært så grei. En annen elev fortalte minner om at bestefar alltid stekte vafler til barna.

Da vi skulle gå fra den ene delen av kirkegården, fikk vi se et gravfølge som kom ut fra kirken og beveget seg mot kirkegården. Elevene stoppet opp av seg selv og ble stille. En uttrykte: ”Å, det ser så trist ut!” En annen elev uttrykte at han syntes synd på de som gikk der. En tredje elev fortalte at det minnet henne om begravelsen til bestemor, og at hun kjente at hun fikk lyst til å gråte.

Barna hadde mange spørsmål om hvordan gravsteinene så ut, og kommenterte blomster og ting som stod ved gravene. En grav som var ganske ny, var full av blomster og kranser. En elev uttrykte at mange måtte ha vært glad i den som var gravlagt der, siden det var så mye blomster på graven.

Etter besøket spurte læreren hvordan barna syntes det hadde vært på kirkegården. Flere svarte at det hadde vært litt trist, men greit også. Det var trist å se gravfølget, og det var greit å se på de forskjellige gravene med blomster, lys, små engler og noen leker. En av elevene, som hadde med blomster til sin bestemors grav, svarte at det var fint å besøke graven til bestemor.

Som deltakende observatør opplevde jeg at voksne og barn fikk en felles opplevelse som vi kunne snakke sammen om etterpå. Alle fikk et felles utgangspunkt for å snakke om forandring og tap, selv om vi kunne oppleve besøket forskjellig. Vi fikk se et gravfølge. Noen kjente på empati, noen kjente på egen sorg og andre kunne få en forståelse av at det er trist når noen dør. Flere ga uttrykk for at det var fint å være på kirkegården.

Egne refleksjoner

Dialogen er et gjennomgående tema i studiens funn. Funnene viser at dialog mellom de voksne og barna kunne hjelpe barn til å snakke om følelser. En av informantene hevdet at læreren kunne skape en åpenhet for å snakke naturlig om vanskelige ting. Lærerens rolle ble vektlagt av flere informanter. Lærerne som hadde vært igjennom programmet en gang, kunne lettere snakke om hendelser som skjedde "her og nå." Det barna opplevde i skolehverdagen ble dermed aktuelt i Zippytimen, og motsatt. En erfaren lærer kunne lettere løsrive seg fra manualen og se på hva som var målet for timen.

Dette kan være en parallell til Dreyfus og Dreyfus (1986) sin modell på ferdighetslæring som bl.a. er beskrevet av (Kvale og Brinkmann, 2009). Modellen beskriver utviklingen fra novise (nybegynner) til avansert nybegynner, kompetent, kyndig og til slutt ekspert. Enkelt forklart går dette ut på at novisen er nybegynneren, som er avhengig av en manual eller en beskrivelse, og holder seg strengt til den. Etter hvert vil novisen bli mer erfaren, og løsrive seg mer og mer fra manualen. Eksperten kan være som den erfarne læreren som ser på målet for timen og bruker sin intuisjon og erfaringskunnskap. Eksperten vil kunne se og bruke eksempler fra barnas hverdag.

Det kan diskuteres om en erfaren lærer trenger et program for å snakke om følelser, eller ta tak i det som skjer av gleder og sorger i en skolehverdag. Kanskje barna ville lært det samme uten programmet med en lærer som var opptatt av sosial læring? I kunnskapsløftet er et av kompetansemålene for andre trinn at "eleven skal kunne uttrykke egne følelser og meninger" (Utdanningsdirektoratet, 2006). Informantene opplevde at *Zippys venner* skapte

rom, eller innbød til å snakke om følelser og vanskelige ting. Vi kan anta at programmet kan være til hjelp for å nå kunnskapsløftets målsetting for andre trinn.

Feltstudiet gjengir flere dialoger som er sitert i de andre kapitlene. Jeg har valgt å trekke fram kirkegårdsbesøket under dette kapitlet. Det var en arena hvor barna fikk en felles opplevelse som de kunne snakke om i etterkant. Elevene fikk bruke mange sanser ved å gå rundt på en kirkegård. Underveis kunne de fortelle om egne opplevelser, spørre og reflektere over det de opplevde i dialog med hverandre og med de voksne.

En av informantene kommer inn på at programmet er strukturert med et tema for hver time, noe hun hevder ikke bare er positivt. Noen ganger kan det være andre tema som hadde vært viktig å ta opp der og da, for eksempel hvis noen i klassen har blitt lei seg eller sinte på hverandre. Slik jeg ser det kan struktur med en detaljert lærermanual ha både positive og negative sider. Det positive er at det kan være til hjelp for en som er ny i faget, som beskrevet ovenfor. Det kan også være en kvalitetssikring på at klassen får lære om temaer i forhold til mestring og sosial kompetanse. Videre kan det være en mulighet for barna til å fortelle om problematiske forhold, gjennom tilnærminger som programmet legger opp til (se 5.1.4.). De negative sidene kan være at de voksne holder seg så strengt til manualen at de ikke ser hva som skjer her og nå. I tillegg til at programmet er strukturert, hevder flere informanter at de ikke alltid rekker å komme igjennom alt på en time. Det er derfor kanskje nødvendig at læreren ser på målsettingen for timen, og prioriterer hva som må gjennomgås for å nå målet.

5.2.2. Det skapes et felles språk

I dette kapitlet skal vi se nærmere på en effekt som informantene beskrev, når det skapes en arena for å snakke om følelser:

[...]men det jeg synes har vært likt det er det at etter modul 2, så har klassene fått et felles ordforråd. Og at det er skapt en åpenhet av læreren, og at det går an å snakke om ting som en går og tenker på...også øver de seg på hvordan de kan gjøre det sammen i klassen(informant 1).

En annen informant uttrykte det slik:

Vi har noe felles ikke sant, vi har historien også setter vi ord på følelsene i historien. Også får de en felles forståelse av de ordene. Og vi brukte det jo veldig.(informant 4)

Disse to informantene brukte ordene "felles ordforråd" og "felles forståelse av ordene". To andre informanter som begge hadde deltatt i programmet i flere år, hadde liknende erfaringer om felles språk. De trakk også fram erfaringer om at det språket de hadde felles med barna, kunne brukes i samtaler senere:

Det merker jeg jo mest når de blir større. Når de har vært igjennom det. At vi på en måte kan si Zippy. Så penser de med en gang inn på, ja Zippy, jo det var jo det med følelser og det var sånn og sånn. Også er vi litt sånn på nett. [...] men jeg syns at når jeg vet at de har hatt Zippy, så har vi noe felles, og et felles språk. Så det er egentlig veldig bra. Det er lettere for meg og da, å gripe fatt i noe (informant 3).

En av disse informantene reflekterte over fordelene ved å ha et felles språk:

Ja, altså, vi lærer dem jo et språk. Vi får tilbakemeldinger fra foreldre. Og jeg tenker at etter hvert.... Det er jo ikke de yngste elevene som kommer på kontoret mitt og ber om hjelp. Men jeg tenker at, nå går de i fjerde, de jeg startet med. Når de vil komme, og banker på døra, så kan jeg i min veiledning gå rett inn i Zippy språket (informant 5).

Fire av fem informanter har påpekt at det dannes et felles språk. Jeg mener derfor det er grunn til å trekke dette fram som et viktig funn.

Feltstudie og felles språk

I en av timene skulle barna lære en avspenningsøvelse. Før de lærte den spurte læreren:

"Hva betyr spenning?" Elevene hadde mange svar. Jeg har plukket ut utsagn fra fire forskjellige elever i klassen:

Elev 1: "Spenning er hvis det skal skje noe gøy."

Elev 2: "Hvis det er noe du gleder deg til, kjenner du spenning."

Elev 3: "Når du liksom blir litt sånn i kroppen."(Hun spendte alle musklene).

Elev 4: "Det er sånn." (Eleven sparket med foten. På denne elevens dialekt betyr spenning det samme som sparking.)

Gjennom samtale i klassen kom det fram at spenning kan ha flere forskjellige meninger. Læreren bekreftet at alle svarene var rette, alt etter hvilken sammenheng vi tenkte på.

Egne refleksjoner

Funnene viser at informantene mente at det oppstod et felles språk i klassen for å snakke om følelser. I feltstudiet kom det fram at barna hadde forskjellig oppfatning eller forståelse av et begrep som spenning. Lærerens dialog med barna er et eksempel på hvordan en felles forståelse av et begrep kan oppstå. Seikkula (2000) hevder at felles forståelse og felles språk kan oppnås gjennom en dialogisk samtale hvor mange forståelser og perspektiver av et begrep kommer fram (se også kapittel 6).

Informantene kom inn på verdien av et felles språk i samtale med barna som oppsøker helsesøster når de blir eldre. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 5.3 om ringvirkninger av programmet. Det er ikke et uttalt mål i programmet å skape et felles språk, men noe som flere av informantene hadde erfart at de fikk etter å ha gjennomført programmet.

Et spørsmål en kan stille seg er hvordan dette fungerer i samtale med andre. Hvordan blir barna tatt i mot og forstått av andre lærere, ledere eller foreldre? Programmet er utviklet for første klasse. Alle informantene etterlyste videre oppfølging for andre og tredje klasse. Enkelte mente også at hele skolen burde få opplæring i programmet.

5.2.3 Barna lærer å snakke med en voksen eller noen de stoler på.

I dette kapitlet vil vi se på funnene i lys av anbefalingen i programmet om at barn skal lære seg å snakke med en voksen eller en de stoler på når de har det vanskelig inni seg. på Alle informantene kom inn på dette temaet:

Men jeg tror at særlig dette her med å gå til en voksen, og snakke med en voksen, vi skal ikke gå og ha det inni oss. Vi skal snakke med noen som kan gjøre noe med det (informant 4).

To av informantene mente at det også kan forebygge mobbing:

Dette med at det blir litt automatisert dette at de kan snakke med en voksen hjemme eller på skolen... det tenker jeg er viktig i forhold til mobbing (informant 3).

Ved å si det til en voksen kan barnet lære seg å snakke om de vanskelige følelsene:

Også er det veldig trygt å ha en voksen. Det ble jo nesten litt fornøydlig, for hver gang vi liksom spurte: hva kan dere gjøre da? Da kan vi gå til en voksen. De hadde fått det så inn at... [...]det var jo med å sette ord på ting som de kanskje vil forstå litt mer om seinere (informant 4).

En av informantene beskrev det samme fenomenet, men stilte spørsmål ved om barna forstod hva de svarte, eller om de bare svarte det samme hver gang:

[...]og løsningen blir veldig fort: "gå til en voksen". [...] Skal vi løse dette.. så er det bare sånn – gå til en voksen. Mens i programmet står det jo du kan gå til en voksen, du kan gå til en du stoler på, det kan være en elev, sant? Det kan være andre. Men det skjønner de ikke helt. Det er som regel: "gå til en voksen". De safer på en måte rett og slett (informant 2).

En informant fortalte et eksempel fra noen foreldre, hvor barnet hadde snakket med dem:

Det var en mor som fortalte meg en gang at sønnen hadde vært sint og lei for et eller annet hjemme, og klart å sette ord på dette, som foreldrene aldri hadde hørt at han hadde gjort før, og da hadde de rost denne gutten og sagt: "Så flink du er, så godt at du kan si hvordan du har det! Ja, vi har jo Zippytimer vet du, hadde han sagt. Vi har jo Zippy, jeg har lært det der". Så det kom det en mor og fortalte til meg (informant 5).

Dette eksempelet hadde informanten hørt fra en lærer:

Han hadde kommet bort til læreren noen måneder etter at denne besteforelderen døde, og sagt at han tenkte på de gode minnene fra denne besteforelderen. Det hadde han tydeligvis fått med seg, at han kunne tenke på de gode minnene. Læreren opplever jo og at det er lettere for elevene å komme og snakke med læreren om forskjellige ting som ikke er så greie i hverdagen (informant 5).

Feltstudie om å si det til en voksen, eller en du stoler på

I en av timene ble det lest en historie om en konflikt mellom tre barn. Poenget med historien var at konflikter kan utvikle seg som fallende dominobrikker: Et av barna i historien ble beskyldt for å ha tatt pennalet til en annen, mens det hele tiden lå i sekken til eieren. Flere barn ble involvert og det utviklet seg til en krangel med flere involverte.

Elevene i Zippy timen ble så spurt om hvordan barna i historien kunne løst problemet. En av elevene svarte at barna kunne spurt læreren om hjelp. En annen elev ville spurt den de trodde hadde tatt pennalet. Læreren spurte til slutt hvordan vi kan løse problemet hvis noen har gjort noe mot oss. En elev rakk opp hånda og svarte:

Vi kan løse det med den som gjorde det, og spørre hvorfor! Hvis ikke du tør det, hvis det er veldig vanskelig, kan du si det til bestevennen din som kan være med deg (utsagn fra elev i første klasse).

Egne refleksjoner

Fire av fem informanter så på fenomenet ved at barna svarer at de kan si det til en voksen som viktig. De trakk fram at det er forebyggende i forhold til mobbing fordi det er "automatisert" og barna forstår at de ikke sladrer når de forteller om noe som er vanskelig. Den femte informant beskrev det samme fenomenet, med stilte spørsmål ved om barna svarte det som er mest lettvint. De "safer", sa hun. Det kan kanskje bety at de svarer det som de tror er forventet, eller det som de vet er "rett svar", uten å tenke så mye over det. Vi kan stille spørsmål om det er integrert hos barna, "å si det til en voksen", om de faktisk bruker det i praksis.

I datamaterialet var det eksempler på at noen barn snakker om følelser med voksne, både foreldre og lærere. Et annet spørsmål vi kan stille oss er hvordan de voksne tar imot det som blir sagt. Barnet kan ta kontakt med en voksen for små og store ting, som regel er det i følge informantene hverdagsproblemer de vil snakke om. Noen vil kanskje hevde at dette kan føre til at barna ikke klarer å ordne opp i småkonfliktene selv, men går til en voksen med en gang. Dersom de voksne går inn i en dialog med barnet der barnet selv får tenke igjennom hva som er lurt å gjøre, vil barnet selv kunne finne gode løsninger (kapittel 5.3). Hvis barnet

forteller om bekymringsfulle forhold, er det viktig at de opplever å bli hørt og tatt på alvor. Her hviler et etisk ansvar på alle voksne som snakker med barn.

5.3 Ringvirkninger

Et av funnene viste at alle informantene erfarte at programmet ga positive ringvirkninger. Det handlet om a) Relasjonen mellom helsesøster og barna og b) Voksne som har vært med i programmet møter barna på en annen måte.

Jeg vil hevde at også disse funnene er relevante i forhold til problemstillingen i studien, men på en mer indirekte måte. Målet er at barn skal lære å identifisere og snakke om følelser. Det er nærliggende å tenke at de fleste som vil snakke med noen om følelser, kanskje spesielt de vanskelige følelsene, velger en person de har en god relasjon til. Det kan være lettere å snakke med en du kjenner fra før, og en som du vet vil ta imot deg når du kommer og vil snakke.

5.3.1 Relasjonen mellom helsesøster og barna

På spørsmålet om informantenes erfaringer med programmet, kom de inn på sin egen relasjon til barna. I tillegg til at klassen fikk et felles språk for å snakke om følelser, hadde alle informantene erfaring med at de fikk en helt annen og bedre relasjon til elevene etter at de hadde deltatt i programmet:

Jeg ser at det å være med i Zippy så mye det første året de er på skolen, det gir veldig mye gevinster. I forhold til at jeg blir kjent med dem på godt og vondt og at de blir kjent med meg. Og at vi da sånn, resten av skoletiden har mye, mye tettere bånd. Og det merker jeg nå når jeg kommer på skolen, så blir jeg møtt på parkeringsplassen eller i skolegården eller i gangen med: "Hei hva skal du, skal du til oss i dag eller?" Veldig sånn god tone. I forhold til å bare være en som veier og måler og vaksinerer (informant 3).

To av informantene opplevde at det var lærerikt og verdifullt å bli bedre kjent:

Det som var mest givende for min egen del, det var at jeg ble kjent med dem på en helt annen måte. Du kom litt inn i deres hverdag også ble de kjent med meg som noe annet enn den der sprøytedama. Så kom de bort og kunne fortelle lange historier om at de hadde gjort forskjellige ting. Du får et helt annet forhold til eleven selv. Det likte jeg, det følte jeg var verdifullt (informant 4).

Jeg har jo og lært veldig masse av dette. Masse! Jeg lærer elevene godt å kjenne. De lærer meg å kjenne. (informant 5).

Egne refleksjoner

Informantene hevdet at de har fått en annen og bedre relasjon til barna, og begrunnet det med at de har vært med i *Zippys venner*. Dersom informantene hadde vært regelmessig inne i timene i andre sammenhenger, for eksempel i forbindelse med fysisk fostring eller ernæring, vil noen hevde at det kunne gitt samme effekt. Barna ville naturligvis bli bedre kjent med en person som er regelmessig inne i klasserommet, enn en som ikke er det, uavhengig av hvilket tema som ble tatt opp. På den andre side hevdet informantene at de fikk et felles språk for følelser gjennom programmet, og at dette er verdifullt når de skal snakke med barna senere.

Nyere forskning om hva som gjør at barn kan fungere godt til tross for motgang, resiliens, viser at trygge voksne, som kan hjelpe barna til å sette ord på sine opplevelser og følelser, er viktig (Sølvberg, 2010). For barn som opplever påkjenninger, kan gode relasjoner til en lærer eller helsesøster være avgjørende for at de skal mestre det som er vanskelig. Det er nærliggende å tenke at en bedre relasjon til helsesøster kan være med på å senke terskelen til å oppsøke hennes kontor senere. Det kunne vært interessant å forske videre på dette.

5.3.2. Voksne som har vært med i programmet møter barna på en annen måte.

De tre informantene som hadde jobbet over flere år med *Zippys venner*, hevdet at både de selv og lærerne hadde forandret måten de møter barna på. De var mer opptatt av dialog, og at barna selv skulle komme med løsninger, slik som programmet legger opp til:

[...] hvis en skal tenke på hva jeg tror er en endring hos de voksne, så tror jeg at det er en del av teorien.[...] Det er rom for å gå om følelsen, prøve å tenke ut mange ulike muligheter, ikke bare hoppe rett på den første, og det gjør jo at det blir mye større rom for å se på hva som er mulig. Det er ikke bare en måte som er rett, men det er mange mulige løsninger[...].Lærerne når de har vært igjennom det første året, det er veldig forskjellig hvordan folk liker det, men de sier i grunnen samtlige at de har endret måten å tenke på. At de merker at den største endringen har skjedd hos dem selv (informant 1).

En av informantene beskrev hva en lærer hadde sagt til henne om egen endring. Sitatet under beskriver i praksis hvordan lærermanualen oppfordrer til dialog med barna (se vedlegg 9):

I konflikter, i situasjoner så opplever læreren at hun går inn i disse konfliktene eller situasjonene på en helt annen måte. Nå kan hun spørre: "Hva tror du han følte når du gjorde sånn?" Hvis en har gjort noe galt. Sånn at eleven får tenke igjennom. Og hun spør gjerne: "Hva synes du om dette, synes du dette var lurt?" Også finner ofte eleven ut at: "Nei dette var ikke lurt, verken for den andre eller for meg." Hun går helt annerledes inn i konflikter nå enn hun gjorde før. Før kunne hun mer stå å kjefte på dem. Nå appellerer hun mer til følelser og tanker og refleksjon. Hun opplever og at det skjer en positiv vinkling på det å si i fra. At elevene lettere gir beskjed (informant 5).

En annen informant hadde erfaring med at det kan variere hvordan de voksne møter barna:

Jeg ser på denne skolen her at det er noen voksne som er helt på nett, som forstår dette, og det faller bare helt naturlig. Mens andre er ikke der, klarer ikke ja, det er på et annet nivå på en måte. [...]De går ikke inn i diskusjonen, eller det er mer sånn at det har du lov til, og det har du ikke lov til, og hvis du gjør det så får du straff. Da må du sitte igjen [...]mens andre kanskje klarer å sette seg ned og høre på hva som egentlig har skjedd, og prøve å forstå hva som egentlig lå bak dette her. Der er vi jo veldig forskjellig, føler jeg. [...]er du veldig opptatt av regler og rutiner og straff, så er det veldig vanskelig å være Zippylærer tenker jeg (informant 3).

Egne refleksjoner

En av informantene hevdet at elevene lettere tok kontakt med læreren som møtte barna med anerkjennelse og dialog. Det kan tyde på at barnas atferd forsterkes i forhold til å "si det til en voksen", ved at den voksne møter dem på denne måten. Programmet oppfordrer de voksne til å møte barna ved å anerkjenne følelsen før de eventuelt går i dialog med barnet om hvordan problemet kan løses (vedlegg 9).

En av informantene kom inn på at det kunne være vanskelig for enkelte lærere å møte barna på denne måten. Det kan tyde på at ikke alle barn opplever å bli møtt med det som programmet legger opp til, men at praksisen blir forskjellig i forhold til om lærerne bruker dialog eller ikke. Noen lærere kan kanskje være uenige i denne metodikken i programmet.

Muligens har de erfaring med at for eksempel belønning og straff fungerer godt, og fortsetter derfor å bruke det i møte med elevene.

Dette er et mer usikkert funn. Ikke alle informantene har sagt noe om at de voksne har forandret seg. Forandring kan dessuten være vanskelig å måle. Dette kunne vært et tema for videre studie, å se på hvordan de voksne møter barna, og om det faktisk skjer en endring etter at de har gjennomført programmet.

5.4 Fire barnetegninger fra feltstudiet

Tidligere har jeg beskrevet informantenes erfaringer ved bruk av tegninger for å lære barn å identifisere og snakke om følelser. Jeg har også trukket inn eksempler fra feltstudiet i forhold til tegning (Kapittel 5.1.2). I dette kapitlet har jeg valgt ut fire barnetegninger fra feltstudiet. Først og fremst kommuniserer selve tegningen et budskap om følelser, som er annerledes enn verbalspråket. Disse funnene kan vise hvordan tegning kan hjelpe barn til å identifisere og "snakke" om følelser, med et annet språk det verbale. I tillegg har jeg tatt med barnas utsagn om sin egen tegning. For å analysere tegningene har jeg brukt metoden som er beskrevet i kapittel 4.4.2

Tegning 1.



1. Hva viser bildet/tegningen – det åpenbare

Tegningen viser to personer. Personen til venstre på tegningen har svart overdel, blå bukse og røde sko. Armene går rett ut fra kroppen. Denne personen smiler, ansiktet har ingen spesiell farge. Deler av håret peker oppover, og det er en rød kule på toppen av hodet festet til en del av håret. Den andre personen har helt blå klær. Hendene har oransje farge. Personen holder noe i den ene hånden. Håret henger ned. Ansiktet har grønn farge, munnen peker nedover og det er noe små prikker/rundinger under øynene. Armene peker skrått nedover.

2. Hva er meningen med det åpenbare

Tegningen forteller oss at det er to personer, den ene ser glad og fornøyd ut, mens den andre ser lei seg ut og gråter. Fargevalget og måten personene står på kan henvise til dette. Den som er trist, er grønn i ansiktet og det er antakelig tårer som kommer fra øynene. Armene peker nedover, det samme gjør håret. Personen som er glad har røde sko og rød kule i håret. Håret peker oppover og armene holdes ut som i en åpen favn.

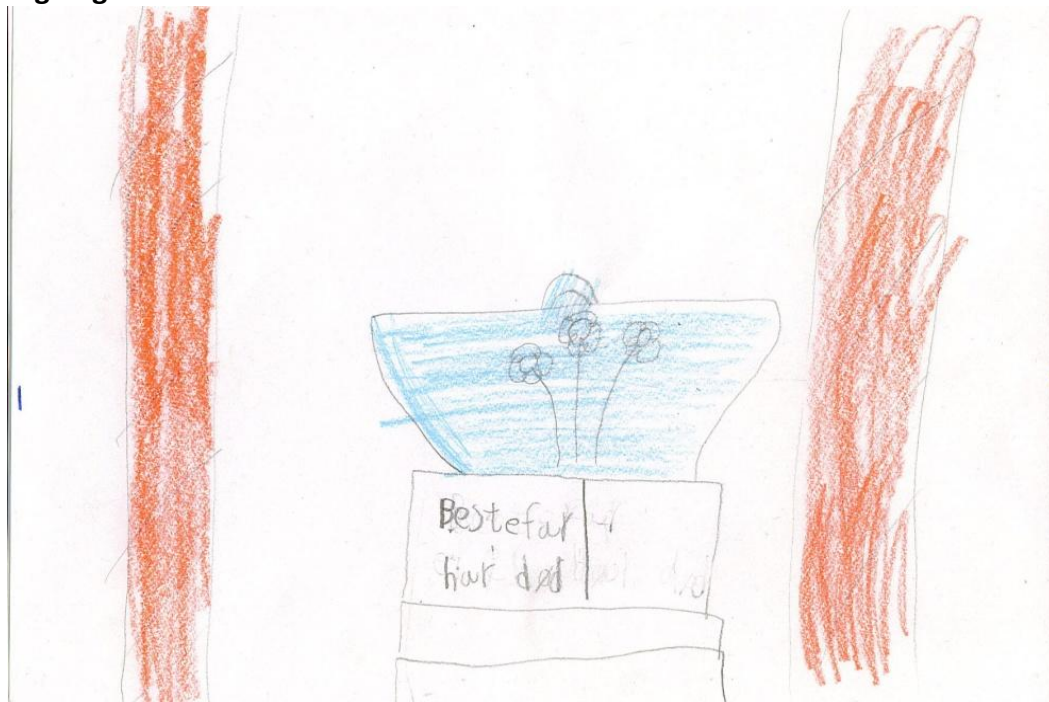
3. Hva er funksjonen av det åpenbare og meningen av det?

Konteksten var en klesstime i første klasse med tema om forandring og tap. Målet for timen var å øke barnas forståelse for at forandring og tap er en del av livet. Det ble lagt vekt på at forandringer både kan være positive og negative. Tegneoppgaven var at barna skulle tegne en forandring eller et tap fra eget liv. Tegningen kan tyde på at det å være lei seg for noe, er en del av livet når man har opplevd en forandring eller et tap. Å være glad er også en del av livet, kanskje også ved en forandring?

Barnets egen tolkning og utsagn:

Barnet viste tegningen til klassen og fortalte: "Jeg har tegnet en liten venn av meg som mistet pinnedyret sitt (personen til høyre i tegningen). Det var en trist forandring. Så kom vennen min til meg (personen til venstre i tegningen) for å få trøst."

Tegning 2



1. Hva viser bildet/tegningen

Det åpenbare er to røde søyler, som går fra topp til bunn i tegningen, en på hver side av en kiste som står i midten. Vi ser tre firkanter, eller trinn oppå hverandre midt i tegningen. På den øverste er det en tekst hvor det står: "bestefar har død". Over firkantene står det en blå kiste med blomster på.

2. Hva er meningen med det åpenbare?

Tegningen kan fortelle oss at noen sin bestefar er død. Blomstene på kisten kan fortelle at det er noen som har pyntet fint, og som var glad i bestefar. Kisten står på et opphøyd platå eller trapp, det kan bety at kisten står i en kirke eller et gravkapell. De røde søylene kan tyde på det samme.

3. Hva er funksjonen av det åpenbare og meningen av det?

Konteksten for denne tegningen var i klasserommet i førsteklasse. Målsettingen med timen var å øke barnas forståelse for at forandring er en del av livet. Det ble vektlagt at forandringer kan være positive eller negative. Tegneoppgaven var å tegne en forandring eller et tap fra eget liv. Denne tegningen kan vise at det å miste en besteforelder, eller et menneske man er glad i, er en del av livet.

Barnets egen tolkning og utsagn:

Hun viste tegningen til klassen og sa: "Jeg har tegnet bestefar som har dødd. Det var en veldig trist forandring. Jeg ble lei meg."

Tegning 3



1. Hva viser tegningen – det åpenbare

Tegningen viser et stort hus med 10 vinduer og en åpen dør. Utenfor døra står en person som smiler, men armene rett ut. Øverst er det tegnet en gul sol og en blå stripe himmel, med 9 små skyer.

2. Hva er meningen med det åpenbare?

Tegningen viser en åpen dør som kan bety at vi er velkommen inn i det store huset. Personen ser ut som han har det bra, han smiler og sola skinner.

3. Hva er funksjonene av det åpenbare og meningen med det?

Kontekst og målsetting som tegning 1 og 2. Tegningen kan vise en god forandring, siden personen smiler og ser glad ut, døra til huset er åpen og sola skinner. Videre kan tegningen vise at en god forandring også er en del av livet.

Barnets egen tolkning og utsagn om tegningen:

Barnet viste tegningen til klassen og sa: "Dette er den første skoledagen min. Her er skolen (det store huset) og her er jeg (personen utenfor). Det var en god forandring. Jeg var glad."

Tegning 4.



1. Hva viser tegningen – det åpenbare

Tegningen viser en stor gul sol. Videre ser vi trær og blomster og to gravstøtter, en gul og en lilla. Det er to personer på tegningen. Begge ser alvorlige ut og en har ansiktet delvis skjult bak håret sitt.

2. Hva er meningen med det åpenbare?

Dette er en kirkegård med mye sol, men også med noen alvorlige personer. Det kan bety at det både er fine opplevelser og vanskelige opplevelser på en kirkegård.

3. Hva er funksjonene av det åpenbare og meningen ved det.

Konteksten er fra førsteklasse som hadde vært på tur på kirkegården. De skulle tegne noe de husket fra kirkegården. Det var sol da klassen var på tur, noe som den store sola kan illustrere. Sola var en av de tingene dette barnet husket, den fikk en sentral plass i tegningen. Samtidig er det noe alvorlig med de to menneskene i bildet, og gravstøttene.

Barnets egen tolkning og utsagn om tegningen:

Barnet viste fram bildet til klassen og sa: "Jeg har tegnet graver, blomster og trær og sol, også de som skulle i begravelse (de to personene på bildet). Derfor ser de så triste ut.

Egne refleksjoner

Disse fire tegningene er eksempler på hvordan barna har uttrykt seg om temaet forandring og tap. Med farger, kreativitet og symboler har de uttrykt noe annet enn det verbalspråket kan uttrykke. Tegningene viser at både gleden og sorgen kan komme fram gjennom enkle streker og fargevalg. Dialog med utgangspunkt i tegningen, kan være en måte vi som voksne kan lytte til barna. Noen ganger kan de fortelle oss noe gjennom tegningen, som vi kan få utdypet gjennom dialogen. "Andre ganger er tegningen der bare for tegningens skyld" (Eide og Rohde, 2009, s. 160). I datamaterialet fra intervjuene var det også eksempler på at tegningene kan være et utgangspunkt hvor barna kan få hjelp til å identifisere og snakke om følelser i samtalen med en voksen (se 5.1.2).

5.5. Oppsummering

Studiens problemstilling er hvilke erfaringer og opplevelser helsesøstre har med skoleprogrammet *Zippys venner* i forhold til om barn lærer å identifisere og snakke om følelser, og i tilfelle hva i programmet som gjør at barn kan lære dette. I tillegg til kvalitative intervjuer har feltstudie og barnetegninger vært med på å belyse problemstillingen.

Funnene viser at informantene hadde erfaring med at det var viktig med forskjellige tilnærminger, fordi barn er forskjellige og nyttiggjør seg tilnærmingene forskjellig. Historier, tegning, rollespill, lek og dialog er alle elementer som forsterker og utfyller hverandre i forhold til å lære å identifisere og snakke om følelser. Vi kan derfor ikke si at noen av tilnærmingene peker seg ut som spesielt nyttige, men at alle er viktige.

Dialog er et vesentlig element i programmet, og gikk igjen som en rød tråd gjennom alle funnene, både fra intervjuene og feltstudiet. Videre viser funnene at informantene i denne studien opplevde at klassen fikk et felles språk for følelser etter at de har gjennomført programmet. Feltstudiet viser at det kunne oppstå dialoger i klasserommet hvor forskjellige nyanser og forståelse av begreper knyttet til følelser ble løftet fram.

Et gjennomgående tema hos alle informantene var at programmet skaper en arena for å snakke om følelser. Programmet la til rette for at klassen hadde tema om følelser på timeplanen gjennom de forskjellige tilnærmingene. Det kunne være både en styrke og en utfordring at programmet er strukturert. Funnene i feltstudiet var sammenfallende med intervjuene også i forhold til at det ble skapt en arena for å snakke om følelser, og at programmet var strukturert.

Informantene opplevde at de fikk en tettere og bedre relasjon til barna i klassen gjennom å delta i *Zippys venner*. Dette var en ringvirkning som kunne medføre at de lettere fikk kontakt, og at barna spontant tok kontakt også utenfor klasserommet. Vi vet ikke om dette gjaldt alle barn, eller spesielle grupper av barn. Det er heller ikke sagt noe om hyppigheten av kontakten. Videre er det usikkert hva dette kan bety på sikt. Vi vet ikke om det vil føre til en lavere terskel til hjelpeapparatet, men vi kan anta at en bedre relasjon til helsesøster kan ha en positiv effekt.

Tre av informantene hadde erfaring med at det skjedde en endring i måten de selv og lærerne møtte barna på. Dette er imidlertid et mere usikkert funn. Det har ikke kommet fram om endringen gjelder enkelte voksne eller de fleste voksne som har gjennomført programmet. Funnet sier heller ikke så mye om på hvilken måte endringen har skjedd.

Barnetegningene viser eksempler på kreativitet og symboler som uttrykker følelser på en annen måte enn verbalspråket. Elevene hadde tegnet hva de forbandt med forandring og tap, og noe de husket fra besøket på kirkegården. Tegningene illustrerte både tristhet, sorg og glede. Dette viser at tegning i Zippytimene kan være nyttig for at barna skal lære å identifisere og snakke om følelser. Funnet er sammenfallende med utsagn fra informantene vedrørende tegning.

Resultatene har fått meg til å stille spørsmål ved om *hva* det er ved dialogen og samspillet i klassen som gjør at barna kan lære å identifisere og snakke om følelser. Videre undrer jeg på hvordan et felles språk kan utvikles i klassen. Dette vil jeg løfte opp i drøftingsdelen av oppgaven i lys av Vygotskijs teori om språkutvikling.

6.0 DRØFTING

Hvordan kan *Zippys venner* bidra til at barn identifiserer og snakker om følelser, sett i lys av Vygotskijs teori om språkutvikling?

I dette kapitlet vil jeg drøfte Vygotskijs teorier opp mot funnene i studien. Jeg vektlegger teorien om begrepsdannelse, språkutvikling, hukommelse og hans syn på skolen som arena for utvikling. Drøftingen er delt inn i følgende underpunkter: a) En arena for å snakke om følelser, b) Dialog, c) Indre dialog og modenhet, d) Språket utvikler seg utenfra og innover e) Begrepsdannelse i Zippytimen, f) Barnet gjør det før det vet det og g) Å identifisere følelser ved hjelp av hukommelsen.

6.1. En arena for å snakke om følelser.

Vygotskij er opptatt av skolen som arena for utvikling av høyere psykologiske prosesser som språk, tall og tegning. Språket står i en særklasse fordi utviklingen skjer i interaksjon med andre (Vygotskij, 2008). Forebyggende helsearbeid er viktig for at barn skal ha et godt liv, og utvikle gode mestringsstrategier for å takle den motgangen de møter. Gjennom regjeringens føringer, har det blitt bestemt at barn skal lære om følelser, vennskap og sosiale forhold på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Hvordan dette gjøres, er opp til den enkelte kommune. Funnene i denne studien viser at informantene opplever at *Zippys venner* skaper en arena for å snakke om følelser på skolen.

Barn har mange arenaer i livet sitt. De forholder seg til foreldre og andre omsorgspersoner fra de er født. Språkets utvikling begynner allerede i spedbarnsalder (Vygotskij, 2008). Kari Killèn er en av mange som har forsket på samspill mellom foreldre og barn. Hun hevder at foreldre er barnas viktigste læremestere (Killèn, 2007). Vi kan anta at mange barn, men kanskje ikke alle, allerede før de har begynt på skolen har lært begreper som *glad* og *trist* hjemme, eller på andre arenaer. Det at barn får en arena for å snakke om følelser på skolen, kan allikevel være viktig på flere måter. Barna kan lære nye begreper og øve seg på å bruke begrepene, i tillegg til at begreper de allerede har lært kan utvides. Vygotskij beskriver skolen som en utviklingszone. Han vektlegger både familiens samspill og skolen som en læringsarena. Barn trenger flere arenaer og mange aktiviteter for å lære (Vygotskij, 2008). Hva barna forteller foreldrene om det de lærer i Zippytimen, vet vi ikke så mye om. Vi kan

anta at dette varierer fra barn til barn, avhengig av faktorer som familiens kultur og barnets personlighet.

Ut ifra Vygotskijs syn på betydningen av skolens og familiens roller, vil jeg kort komme inn på hvordan de forskjellige arenaene sammen kan lære barn å identifisere og snakke om følelser. Foreldresamarbeid har blitt mer og mer vektlagt i dagens skole. Det er logisk med tanke på kunnskapen om hvor betydningsfull hjemmearenaen og foreldrenes forbilde er for barnas utvikling (Juul & Jensen, 2002). I denne studien har vi ikke hatt fokus på foreldresamarbeid. Betydningen av hvordan foreldre snakker med barna sine illustreres allikevel gjennom et av eksemplene i studiens funn. En mor hadde fortalt en av informantene om hvordan barnet brukte det han hadde lært i Zippy timen, ved å sette ord på hvordan han hadde det. Da foreldrene roste han for at han klarte dette, henviste han til at han hadde lært det på skolen (se 5.2.3). Dette sier noe om at skolen kan være en arena for læring og utvikling, samtidig som hjemmet kan være en arena hvor dette prøves ut. Dersom han ikke hadde blitt tatt så godt imot hjemme, kunne barnet ha opplevd at det han lærte på skolen ikke kunne brukes hjemme.

Vygotskij (2008) argumenterer for at struktur er et viktig prinsipp for læring, i tillegg til at læringen må skje på en sosial arena som en klasse naturligvis er. Denne kombinasjonen er i følge Vygotskij et av skolens viktigste fortrinn. *Zippys venner* er et strukturert program med et tema og en målsetting for hver time. Det er læreren som leder timen gjennom historie, fortelling, tegning, rollespill, lek og dialog. Aktivitetene skjer i interaksjonen mellom lærer og elev og mellom elevene. Vygotskij er også opptatt av at barna skal få bruke sin kreativitet og være aktive på mange forskjellige måter i læringsprosessen. Det er i aktiviteten sammen med andre at vi kan lære noe nytt (Vygotskij, 2008). Også dette er i tråd med funnene (5.1) som viser at barn trenger forskjellige tilnærminger for å lære å identifisere og snakke om følelser. Aktiviteter som rollespill, lek og dialog skjer i interaksjon med resten av klassen. Tegning er en aktivitet hvor barnet veksler mellom å sitte for seg selv å tegne, se på hva de andre tegner og å være i dialog med klassen.

6.2 Dialog

Dialog er et begrep som kan forstås på mange måter. Forskjellige mennesker legger forskjellige meninger i hva dialog betyr. Derfor vil jeg, før jeg går videre, definere hva jeg legger i begrepet. Seikkula (2000) bygger bl.a. på Vygotskijs teorier. Han hevder at dialog er en vekselvirkning mellom å lytte til hva den andre sier, og med utgangspunkt i hva den andre har sagt, gi et gjensvar. Svaret er derfor avhengig hva den andre sier, og hvordan jeg forstår hva den andre sier. Når vi lytter til andre, vil bl.a. tidligere erfaringer påvirke hvordan vi oppfatter det som blir sagt (ibid). Elevene som lytter til hverandre vil oppfatte og forstå det som blir sagt på sin måte. I dialogen forsøker vi å møte den andre der den andre er, og ta utgangspunkt i det som skjer her og nå. Indre dialog skjer parallelt med den ytre hørbare dialogen (se 6.3).

Dialog er i følge Vygotskij (2008) avgjørende for at barn skal lære og internalisere begreper, og dermed kunne identifisere og snakke om følelser. Funnene i denne studien viser at de voksne brukte dialog når de samtale med barna om barnetegningene, historien, og rollespillet. Dialog ble også brukt etter at barna hadde fylt ut evalueringsskjema.

Vygotskij hevder at dialogen finner sted mellom subjekter, elev-lærer eller elev-elev. Et eksempel som kan illustrere dette er informantene som stod fast og ikke visste hva hun skulle si til barnet som ville bli med en fremmed mann i rollespillet. De andre barna ble spurt om de hadde noen råd, hva de ville ha gjort i en liknende situasjon. I dialog med klassen fikk elevene høre hva det kan bety å bli med en fremmed (5.1.3) Vi kan anta at hun fikk en ny forståelse av dette fenomenet, etter samtalen i klassen.

Informanten hevdet også at hun selv lærte mye av elevenes utsagn. De hadde sitt eget språk for dette, og kunne dele det med de andre. Eksempelet viser at de voksne også kan lære av barna. Vygotskij (2008) hevder at alle parter bidrar med kreativitet inn i den sosiale settingen, men vektlegger at den mest modne kan veilede den som er mindre moden. I dette eksemplet spurte "den mest modne" barna om veiledning. Hun kunne ha gått videre inn i dialogen selv, men valgte å invitere klassen inn i samtalen. Dermed ble flere engasjert, flere stemmer kom fram og både de voksne og barna kunne lære noe nytt.

Programmet legger vekt på at barna kan snakke med en voksen hvis de har det vanskelig, eller det er et problem de ikke kan løse. Funnene viser eksempler på at barn tar kontakt med voksne. Noen informanter hevdet at dette skjedde oftere enn før, blant annet pga. at de hadde fått en bedre relasjon til barna. Dersom barn tar kontakt med voksne for å snakke om hvordan de har det, vil den voksne kunne veilede barna til å finne løsninger på problemet som har oppstått. Dette er helt i tråd med Vygotskij (2008), som nettopp hevder at barnet og den voksne, i fellesskap, kan komme fram til en problemløsning. *I fellesskap* kan bety at den voksne lytter til barnet, og ved åpne spørsmål hjelper barnet å velge en god løsning, slik som det er lagt opp til i programmet (se vedlegg 9).

En av informantene hevdet at det virker som barna "safer". Jeg har tidligere vært inne på hvordan dette kan forstås (5.2.3.). Hvis vi bruker Vygotskijs teori kan det bety at noen av barna som sier: "Gå til en voksen", ikke har internalisert hva dette betyr. Det kan være at de sier det fordi de andre sier det. Dermed er det bare ord uten innhold. Læreren er kanskje fornøyd med svaret og barna lærer at dette er riktig. For å få innhold eller mening i utsagnet, kan det være at de faktisk må prøve det ut. Vygotskij (2008) hevder at internalisering er en prosess som begynner med en opplevelse som skjer i interaksjon med andre. I dette tilfellet har barna lært utsagnet: "Gå til en voksen." Funnene viste også eksempler på at enkelte barn gjorde det i praksis. De barna som har prøvd å gå til en voksen, har fått en opplevelse av hvordan det er. De vil ha en annen forståelse av utsagnet enn de som "bare sier det" fordi det er rett svar. Ut ifra Vygotskijs teorier har allikevel barna begynt prosessen med å internalisere utsagnet ved at de sier det høyt i klassen.

6.3 Indre dialog og modenhet.

Tom Andersen kommer inn på ytre og indre dialog når han tolker Vygotskij:

Jeg forestiller meg, at vi i den ydre samtale får en del ideer, som vi ikke hadde tidligere, og at vi i den indre samtale tenker over, hvilke af disse ideer vi vil opptage i vore talevaner (Andersen, 2005, s. 116)

I følge Vygotskijs teori er barna i første klasse akkurat i skjæringspunktet mellom egosentrisk tale og indre dialog. Undervisningen av *Zippys venner* begynner som regel etter høstferien (Voksne for barn, 2003), slik at de fleste barna er ca 6 år når de starter med programmet.

De eldste barna i klassen fyller 7 år i løpet av vårsemesteret. Vygotskij (2008) hevder at hans forskning viser at barn slutter med egosentrisk tale og går over til indre dialog ved 7 års alderen. Dette kan ha betydning for hvordan barna kan nyttiggjøre seg refleksjon.

Videre kan det bety at noen av barna i klassen ikke har utviklet indre dialog, eller er helt i startfasen av å overføre egosentrisk tale til indre dialog. I programmet er det også lagt opp til refleksjon. Barna skal selv komme fram til hva som "er lurt å gjøre" eller tenke etter hvordan de ville følt det i enkelte situasjoner i rollespillene. Vi kan stille spørsmål ved om dette kan bli for abstrakt for de yngste eller mest umodne av barna. En av informantene hevdet at for eksempel rollespill fungerte best når barna fikk konkret beskjed om hva de skulle gjøre. Hvis de skulle prøve å sette seg inn i en tenkt situasjon, kunne det bli for vanskelig for enkelte.

Flere av informantene i denne studien ga uttrykk for at barna ikke kan sitte stille og føre samtaler så lenge av gangen. Da mister de konsentrasjonen og blir urolige. En av informantene hevdet at læring gjennom lek og rollespill var viktig fordi barna er for små til å lære "bare ved historier eller dialog". Funnene viste også at flere informanter mente at det ville være en god idé å gjenta eller videreføre programmet i andre klasse, fordi barna er eldre og kan forstå mer.

Samtidig som Vygotskij hevder at indre dialog først oppstår i 7 års alderen, går teorien hans ut på at barn lærer av de som er eldre. Eller som Strandberg (2008) uttrykker det når han forklarer teorien: Barna trenger noe å strekke seg mot, noe som er et hode høyere. I praksis kan dette bety at noen av barna i klassen har utviklet indre dialog, og kan til dels forstå abstrakt tenkning. Andre barn i samme klasse har kommet kortere i utviklingen. Kanskje kan de få muligheten til å si noe høyt, for så å utvikle tanken ut i fra hva de akkurat har sagt. Barna gjør det før de kan det i følge Vygotskij (2008). De uttaler ord før de vet hva det betyr. Flere informanter ga uttrykk for at de var overrasket over hvor mye fornuftig barna kunne snakke om.

6.4 Språket utvikler seg utenfra og innover.

I følge Vygotskij (2008) utvikles språket fra den sosiale arena, som i et klasserom, til det individuelle hos hvert enkelt barn. Gjennom opplevelser i den sosiale samhandlingen som for eksempel når klassen besøker en kirkegård, vil kirkegårder og graver kunne få en ny mening. I utgangspunktet kan begreper som for eksempel tap ha forskjellig mening for det enkelte barn. Noen barn har opplevd tap og sorg i egen familie, andre har blitt fortalt om oldemor som døde for mange år siden, mens andre igjen har mistet katten sin som de var glad i.

Et av eksemplene fra studien er om en elev som hadde mistet en nær pårørende. Han var ikke med da klassen besøkte kirkegården. Informanten beskrev at klassen var opptatt av graven hvor guttens slektning lå. De var der sammen og fikk se graven, og de snakket sammen om at med-eleven hadde mistet en slektning. Etter denne opplevelsen fikk antakeligvis begrepet *tap* en annen mening enn før de hadde vært på kirkegården. Hvis de senere opplever tap av en egen slektning, vil begrepet endres på nytt.

Noen eksempler viser at barna ikke alltid kan uttrykke verbalt hva de føler eller tenker. Informantene hadde erfaring med at barn, som for eksempel har opplevd sorg i nær familie, ikke alltid vil si noe om det. Det kan være mange grunner til at barn ikke vil fortelle i en klassesituasjon. Ikke alle er komfortable med å snakke om vanskelige ting i en såpass stor gruppe, noe man heller ikke kan forvente. Det er heller ikke sikkert at barna har ord for det som er vanskelig. Funnene viser eksempler på barn som tegnet det som var vanskelig å snakke om. De uttrykte seg dermed om det som hadde skjedd, uten å bruke ord. Følger vi Vygotskijs teori, kan tegningen være starten på et verbalt språk. Først tegner de det, så kan de etter hvert få hjelp av de voksne til å finne ord og begreper som uttrykker det som er vanskelig.

Tegning er som nevnt mye brukt i terapeutiske tilnærminger, og er ofte et godt utgangspunkt for dialog (Eide og Rohde, 2009). Seikkula (2000) hevder at enkelte opplevelser i livet kan være så vanskelige at vi ikke har ord for det som har skjedd. Følelsene kan være så sterke at det er vanskelig å fortelle dette til andre. Mangelen på språk kan også skyldes at vi ikke har opplevd noe liknende tidligere. Dette er i tråd med Vygotskijs teorier og kan være en forklaring på hvorfor barn som har vanskelige livserfaringer ikke forteller dette til andre.

Seikkula og Arnkil (2007) hevder i likhet med Vygotskij at i dialog med andre kan vi få en forståelse av det som har skjedd. Nye begreper og en felles forståelse kan utvikles.

Funnene viser at noen barn "hermet" etter andre. De svarte det som de andre svarte, eller tegnet det samme som den som satt ved siden av. Alle som jobber og er sammen med barn, har sett dette fenomenet som informantene beskrev. Barn kan for eksempel prøve å kopiere tegningen til en som litt eldre og flinkere til å tegne. Som regel blir ikke dette sett på som noe positivt fra de voksnes perspektiv. De voksne prøver å få barna til å tenke selvstendig, og ikke se etter den som sitter ved siden av, eller svare det samme som vennen svarte.

Vygotskij hevder derimot at det å imitere andre en viktig del av læringsprosessen (Strandberg, 2008). Følger vi Vygotskij kan det å imitere en som er flinkere, nettopp være en god måte å lære på. Etter hvert når barnet for eksempel har lært å tegne en hest ved å se etter et eldre barn, kan han/hun utvikle tegningen selvstendig.

I klasserommet befinner barna seg i en utviklingssone hvor de kan lære av de som er mer modne i en trygg setting. Etter hvert vil barna kunne stå alene uten støtte fra de andre barna eller læreren. Dette kan innebære at det også er lærdom i å herme eller imitere andre. Akkurat som når barna imiterer de voksne for å lære å snakke, kan de lære av å se etter en medelev som har kommet litt lenger i utviklingen (ibid).

6.5 Begrepsdannelse i Zippytimen

En av informantene fortalte et eksempel (5.1.2) som jeg synes er en god illustrasjon på hvordan begrepsdannelse kan finne sted. Hun fortalte at når barna ikke vet hva de skal tegne, må de voksne hjelpe dem i gang. Dette konkrete eksempelet var en elev som ikke visste hvordan han skulle tegne en gang han var glad. I stedet for å komme med konkrete forslag spurte informanten om han hadde vært glad noen gang. Eleven kunne ikke huske det. Informanten spurte så om eleven visste hva det er å være glad. Det visste han ikke. Her er vi inne på kjernen av Vygotskijs teori om begrepsdannelse. Eleven kunne snakke om å være glad, i den forstand at han kunne uttale ordet. Han hadde derimot ikke internalisert selve begrepet. Glad hadde ingen mening for han. Det var på en måte et tomt ord som han brukte

sammen med de andre elevene, men da han skulle tegne en gang han var glad, visste han ikke hva det innebar å være glad.

Utgangspunktet var en tegneoppgave. Gjennom dialogen med en av de voksne i klassen, fikk han etter hvert en forståelse av hva glad betyr. Begrepet ble internalisert, det fikk mening, og han kunne tegne en gang han var glad. Når begrepet hadde mening, var det ikke så vanskelig lenger. Nå visste han hva han skulle tegne.

Begreper er ikke statiske, men utvikles og utvides i dialog med andre hevder Vygotskij. I feltstudiet fikk jeg observere dette i praksis. Læreren la fram begrepet *spenning*, og spurte barna hva det betyr. Det kom mange forskjellige svar fra elevene. Barna forstod begrepet forskjellig. Noen av svarene liknet på hverandre, men hadde nyanseforskjeller. Dette kunne være med på å utvide og berike forståelsen av begrepet. En av elevene kom med en forståelse av begrepet som betydde noe helt annet enn det de andre hadde foreslått. Denne eleven forholdt seg til et begrep på den lokale dialekten (Spenning = sparking). Gjennom dialogen i klassen kunne elevene få en ny forståelse av begrepet spenning. I tillegg til at begrepet hadde flere nyanser, kunne det bety noe helt annet i en annen kontekst og på den lokale dialekten.

6.6 Barnet gjør det før det vet det

Overskriften til dette avsnittet er hentet fra boka "Vygotsky i praksis" (Strandberg, 2008).

Dette at barnet gjør det før det vet det, er en konsekvens av at læringen skjer i det ytre miljøet før det internaliseres i tanke og bevissthet. Med andre ord kan vi lære eller forstå noe etter at vi har sagt det. Eller for å bruke Tom Andersen (2005) sin forklaring om at jeg forstod det ikke før jeg sa det. En av informantene er inne på dette fenomenet når hun forteller om at barna vet at de kan gå til en voksen og fortelle. Informanten hevder at barna på den måten får satt ord på noe som de kanskje vil forstå mer av senere.

I utgangspunktet kan dette se ut som et litt merkelig utsagn, dersom vi er av den formening at vi tenker før vi taler. Vi er nå ved kjernen av Vygotskij's teori om at vi ikke kan skille tale og tenkning og at talen mange ganger kommer først. Hvis vi kan sette ord på noe som vi vil forstå senere, må det bety at vi snakker om noe vi ikke har forstått med intellektet. I

dialogen kan vi lære noe nytt. Denne informanten hevdet at barnet kanskje senere vil forstå mer av det som ble snakket om. Dette er i tråd med Vygotskijs teorier om at tenkning og tale er en dialektisk prosess, og at begreper er i stadig forandring etter hvert som vi opplever og tar til oss nye erfaringer.

6.7 Å identifisere følelser ved hjelp av hukommelsen

Hukommelsen utvikler seg etter hvert slik at barna kan huske og forestille seg tidligere opplevelser ved bruk av *tegn* som for eksempel historier og bilder, i følge Vygotskij (2008). Funnene viser at mange barn kunne gjenkjenne egne følelser gjennom historier og rollespill som programmet legger opp til. Vygotskij (ibid) hevder at det er selve interaksjonen i den sosiale settingen som gjør at vi kan huske. Det er flere eksempler på at barna husket opplevelser fra eget liv som liknet på eksemplene i historien eller rollespillet.

Eleven som ble stengt ute i rollespillet (5.1.3) hadde opplevd noe liknende i en annen sosial kontekst. Hun hadde blitt holdt utenfor av to venninner og kjent på såre følelser som ensomhet og tristhet. Da hun opplevde noe som liknet i en annen kontekst, husket hun hva som hadde skjedd da venninnene ikke ville være sammen med henne. Gjennom rollespillet i klassen og senere i dialog med de voksne, fikk hun kanskje en ny forståelse av hva som hadde skjedd. Hun fikk snakket om følelsene og ord, som ensomhet og tristhet kunne få et nytt innhold. For å bruke Vygotskijs forklaring, hun hadde blitt bevisst sin egen opplevelse og dermed utviklet seg psykologisk.

Jeg vil vise til et annet eksempel som er hentet fra feltstudiet. Barna fikk høre historien om Sandy som skulle besøke pappaen sin. Fordi foreldrene var skilt, var Sandy hos pappa bare av og til. Et av barna i klassen trakk fram egne opplevelser om å være hos sin pappa. Hun hadde opplevd at det var litt leit fordi hun ikke kunne leke med vennene sine som bor der mamma bor. Hun hadde også opplevd at hun var glad for de andre vennene der pappa bor. I følge Vygotskij kunne historien som ble fortalt om Sandy hjelpe eleven til å huske en sosial kontekst hun selv hadde opplevd. I dette tilfellet var det en parallell opplevelse, nemlig når det er pappa sin helg. Ved at dette blir uttalt i et klasserom, kan flere lære av det som blir sagt. De som har to hjem fordi foreldrene ikke bor sammen, har med seg noen erfaringer som de andre ikke har. Dialoger hvor barna deler erfaringer med hverandre kan føre til at

flere kjenner seg igjen. Det kan også føre til økt forståelse hos de som ikke har to hjem, som i dette tilfellet. Dette er også i tråd med Vygotskijs teori om å lære av hverandre.

6.8 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på funnene i lys av noen sentrale elementer i Vygotskijs teori. Det har kommet fram at det er samsvar mellom teorien om språkutvikling og funnene i studien. Vi kan derfor anta at *Zippys venner* er et program som kan være nyttig for barns språkutvikling, og at det er sannsynlig at målet om å lære barn å identifisere og snakke om følelser blir nådd.

7.0 STUDIENS GYLDIGHET

Gyldighet i kvalitativ forskning innebærer at studien dreier seg om det den skal dreie seg om, eller at man har undersøkt det studien er ment å undersøke (Brinkmann og Kvale 2009). Problemstillingen i denne studien var hvilke opplevelser og erfaringer helseøstre som har deltatt i *Zippys venner* kan fortelle om, og på hvilken måte de mener at programmet kan medvirke til at barn lærer å identifisere og snakke om følelser. Gjennom kvalitative intervjuer med fem helseøstre har jeg fått fram mange eksempler og erfaringer som er relatert til problemstillingen. Videre har feltstudie og barnetegninger vært med å utfylle datamaterialet med samme tema.

I kvalitativ forskning er det ikke snakk om måleinstrumenter som vekt og centimetermål, men at man bruker godkjente forskningsmetoder og design. Dette innebærer at man er kritisk og reflektert over egen forforståelse og påvirkning i forhold til kunnskapen som produseres (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har lagt vekt på å være reflektert og bevisst min forforståelse og har beskrevet dette bl.a. i innledningen og i punktet om egen forskerrolle. Videre har jeg vært åpen på metoder for innsamling av data, tolkning og analysering av data samt valg av teoriperspektiv og andre prioriteringer som er gjort underveis i studien. Åpenhet om valg og prioriteringer er i følge Larsson (2005) viktig for å ivareta studiens gyldighet.

Gjennom intervjuene har informantene gitt meg sin tolkning ved å fortelle om sine opplevelser og eksempler fra klasserommet. Under intervjuprosessen brukte jeg bevisst den hermeneutiske sirkel ved å gå tilbake og spørre om jeg hadde forstått eller tolket informanten rett (Kvale og Brinkmann, 2009). Intervjuene ble transkribert ordrett etter lydopptakene for å få en best mulig overgang fra muntlig til skriftlig form. Videre fikk informantene tilbud om å lese igjennom de transkriberte intervjuene i etterkant, slik at de kunne korrigere eller komme med tilleggsopplysninger. To av informantene fikk intervjuet tilsendt, men kom ikke med korrigeringer.

Ved å bruke metodetriangulering kan et mer mangfoldig bilde av virkeligheten komme fram og validiteten ivaretas på en bedre måte (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne studien har jeg valgt metodetriangulering i form av kvalitative intervjuer av fem helsesøstre i tillegg til

feltstudie og bruk av barnetegninger. Jeg opplever at funnene fra de tre metodene utfyller hverandre, samtidig som de er sammenfallende. Tegningene er et annet uttrykk enn det skriftlige materialet, men viser at barn kan tegne om følelser. Eksempelene fra informantene fortalte hvordan de opplevde fenomenet i sin livsverden. Direkte utsagn fra barna i klasserommet fortalte om noe av det samme, om enn på en litt annen måte. En av styrkene med å bruke feltstudie i tillegg til intervju, er at eksempler fra klasserommet og direkte utsagn fra barna og kunne skrives ned umiddelbart slik at de ble korrekt gjengitt.

Studiens funn er sammenfallende med tidligere forskning. Studien i Danmark og Litauen viste at barna som hadde deltatt i programmet bl.a. oftere sa at de var lei seg eller snakket med en venn i stedet for å bli sinna eller skrike (Mishara og Ystgaard, 2006). Studien i Irland viste at barna hadde et bedre vokabular for følelser etter at de hadde gjennomført programmet (Clarke & Barry, 2010). Dette er med på å styrke sannsynligheten for denne studiens gyldighet.

Jeg har vært inne på at min rolle som kursholder for helsesøstre og lærere, kan ha påvirket uttalelsene til informantene. I studien har jeg vært åpen om egen rolle, og forsøkt å være bevisst egen forforståelse. Jeg anser det som en styrke at barna i studien og en av informantene, ikke kjente meg fra før. Ellers kan vi stille spørsmål ved om informantene har vært representative i den forstand at de alle var positive til *Zippys venner*. Dette var vanskelig å unngå fordi jeg i utgangspunktet spurte etter helsesøstre som hadde vært med i programmet. Jeg er ikke kjent med at helsesøstrene er pålagt å være med i programmet. Det innebærer at de i utgangspunktet må være positive til programmet, og opplever at det er så nyttig at de prioriterer det.

En vanlig innvendig mot kvalitative intervjuer er i følge Kvale og Brinkmann (2009) at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Spørsmålet er om de samme funnene ville kommet fram dersom flere og andre informanter hadde blitt intervjuet. Det kan ikke utelukkes at andre funn og flere perspektiver ville kommet fram ved et større utvalg. På den annen side er funnene sammenfallende med tidligere forskning. Sammen med metodetriangleringens styrke, tenderer det mot at studien er gyldig i den forstand at det er sannsynlig at fellestrekkene vil være overførbare til liknende situasjoner.

8.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING

Denne kvalitative studien bekrefter tidligere studier som viser at barn som har gjennomført *Zippys venner* har et større vokabular for å snakke om følelser, og en økning i å sette ord på hvordan de har det (se 2.0). I tillegg har studien vist *hva* det er i programmet som kan føre til at barn lærer å identifisere og snakke om følelser.

Funnene i denne studien er løftet fram gjennom presentasjon av sitater fra kvalitative forskningsintervju med fem helsesøster i tillegg til tegninger, eksempler og utsagn fra feltstudie i klasserommet. Fire utvalgte barnetegninger er lagt fram i studien og tolket ved hjelp av en fenomenologisk analysemodell, sammen med barnas utsagn om sin egen tegning. Funnene fra de tre metodetilnærmingene var sammenfallende, samtidig som det viste noen nyanseskjeller.

Barn har mange arenaer hvor de kan lære å identifisere og snakke om følelser. Barna i en klasse har forskjellig utgangspunkt og bringer med seg forskjellige erfaringer. Noen snakker kanskje mye om følelser hjemme, andre gjør ikke det. Funnene viser eksempler på hvordan barn kan lære å identifisere og snakke om følelser gjennom programmets forskjellige tilnærminger. I tillegg er det eksempler på at barn kan videreutvikle begreper som de allerede har lært hjemme eller på andre arenaer. Det ser ut til at de forskjellige tilnærmingene utfyller og forsterker hverandre i tillegg til at de fører til repetisjon eller gjentakelse av samme tema.

Videre viser funnene at *Zippys venner* skaper en arena på skolen hvor barn og voksne kan snakke sammen om følelser. Dialogen mellom voksne og barn og mellom barna kan føre til at klassen får et felles språk for følelser. Dialog i forbindelse med historiefortelling, tegning, rollespill og evalueringsskjema kan være et viktig bidrag til at barn utvikler språket og kan internalisere begreper som handler om følelser. Funnene viser at bruk av evalueringsskjema i enkelte tilfeller kan oppdage barn som sliter eller opplever problematiske forhold på skolen eller hjemme. I praksis kan dette være et viktig funn i diskusjonen om skjemaets nytteverdi.

Studien viser også at helsesøstre opplever at de får en tettere og bedre relasjon til barna i klassen, samtidig som de får en felles opplevelse og et felles språk gjennom å delta i

programmet. Helsesøstrenes innenfra perspektiv kommer fram gjennom studien, og kan være verdifull kunnskap i diskusjonen om tverrfaglig arbeid og forebyggende psykisk helsearbeid (Barne-, Likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2010). Videre kan det være et viktig funn med tanke på programmets tverrfaglige struktur som kun er gjennomført i Norge. Studiens funn som viser at de voksne møter barna på en annen måte etter gjennomført program, er et interessant men mer usikkert funn (se 5.3.2).

Funnene i denne studien har blitt diskutert i lys av Lev Vygotskij teori om høyere psykologisk utvikling med vekt på språket. Videre har Vygotskijs teori vært med på å belyse hvordan skolen gjennom *Zippy venner* kan lære barn i første klasse å identifisere og snakke om følelser, og internalisere aktuelle begreper.

I denne studien har jeg spurt spesielt etter eksempler i forhold til problemstillingen. Jeg har valgt ut noen eksempler og latt andre ligge. Gjennom intervjuene, feltstudiet og barnetegningene har vi fått ny kunnskap om hvordan barn kan lære å identifisere og snakke om følelser gjennom skoleprogrammet *Zippys venner*. Funnene om helsesøsters relasjon til barna kan ha betydning for diskursen i praksisfeltet vedrørende hva som skal prioriteres i forebyggende psykisk helsearbeid.

8.2 Nye forskningsspørsmål

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har flere problemstillinger som kan være aktuelle for videre forskning kommet fram. Forslagene vil jeg kort skissere i dette kapittelet.

I studien har det kommet fram at helsesøstrene opplever at de får en bedre og tettere relasjon til barna i klassen. Dette kan være interessant å forske videre på. Når barna blir eldre kan man se for seg et forskningsprosjekt hvor barn blir intervjuet om sin relasjon til helsesøster, og om dette har konsekvenser for barnas benyttelse av skolehelsetjenesten. I et slikt prosjekt kan man i tillegg intervju en kontrollgruppe med barn som ikke har hatt *Zippys venner*.

Et annet forskningsprosjekt kan være å studere en av modulene i programmet, "Forandring og tap". Det kan være interessant å forske på om barn som har opplevd forandring og tap

har hatt nytte av programmet. Jeg ser for meg at dette vil være et krevende prosjekt med mange usikkerhetsmomenter. En mulig design kan være er å intervju foreldre til barn som har mistet besteforeldre, snakke med barna selv, og spørre om å få tilgang til barnetegninger.

Et tredje prosjekt kan være å forske på barnetegningers kommuniserende budskap om følelser i et forebyggende psykisk helse perspektiv. Tegninger fra flere klasser og flere timer hvor barna tegner følelsene sine kan være et interessant prosjekt å forske på.

Et fjerde forskningsprosjekt kan være en kvalitativ studie med intervju av lærere, for å få flere perspektiver på utvikling av et språk for følelser. Lærerens innenfra perspektiv og syn på sin egen rolle kan også komme fram.

Flere av informantene i denne studien opplevde at de voksne som er med i *Zippys venner* forandret måten de møtte barna, for eksempel i konfliktsituasjoner. Kvalitative intervjuer av lærere som har gjennomført programmet er en mulighet for å belyse temaet. Dette er en femte problemstilling som kan utforskes videre.

Gjennom kvalitativ forskning kan flere perspektiver og historier fra praksisfeltet komme fram (Aase og Fossåskaret, 2009). Slik jeg ser det, er dette verdifull kunnskap som er med på å utfylle kvantitative studier. I praksis kan det bety at i tillegg til at vi vet at *Zippys venner* har effekt (se kapittel 2 om tidligere forskning) kan vi få kunnskap om hva i programmet som virker og hvordan dette kommer til uttrykk i klassen. Flere kvalitative studier kan gi utfyllende kunnskap og flere perspektiver.

Litteratur

- Andersen, T. (2005) 3 udgave: *Reflekterende processer*. Dansk psykologisk forlag
- Antonovsky, A. (2005): *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bagge, R.F (2011): *Hvordan bruke for forståelsen når jeg ikke kan vite noe om den andre?*
Fokus på familien: Nordisk tidsskrift for familie- og relasjonsarbeid side 25-44.
Årgang 39. nr 1 2011.
- Barne-, Likestillings- og inkluderingsdepartementet (2010): *Satsing på barn og ungdom. Regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet 2010*. Publikasjonskode: Q-1166B.
- Bråten, I. (2002): *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk forlag.
- Clarke, A.M., & Barry, M.M. (2010): *An evaluation of Zippy`s Friends emotional wellbeing programme for primary schools in Ireland. Summary report: Health Promotion Research Centre, National University of Ireland Galway.*
- Dreyfus, H.L & Dreyfus S.E. (1986): *Mind over machine*. New York: Free press.
- Georgi, A. (1988): *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh.PA: Duquesne university press.
- Haugsgjerd, S, Jensen, P og Karlsson, B. (1998): *Perspektiver på psykisk lidelse. En innføring for helse- og sosialfagene*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Helsedirektoratet (oppdatert 2009): *Ungdom og psykisk helse*. Hentet 25 april 2011 fra:
<http://www.helsedirektoratet.no/psykiskhelse/ungdom/>
- Iwarsson, P. (2008): *Samtal med barn och ungdomar*. Stockholm: Gothia forlag.

- Juul, J. & Jensen, H. (2002): *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Killèn, K. (2007): *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Larsen, I.B. (2008): ”*Det sitter i veggene,*” *Materialitet og mennesker i distriktpsikiatriske sentra*. Bergen: Phd Universitetet i Bergen
- Larsen,I.B. (in press). *Materiality talks. Including materiality in mental health research*. In *Andrea Salvini & Anders Johan W. Andersen (eds.), Interactions, health and community - Theories and practices from Italy and Norway*. Pisa: EDIZIONI PLUS Pisa University Press.
- Larsson, I.B.(2009): *Om kvalitet I kvalitative studier*. København: Nordisk förening för pedagogisk forskning.
- Lazarus, R.S & Folkmann, S. (1984): *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer
- Malterud, K. (2003) 2 utgave: *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. (2006) *Forebyggende innsatser i skolen*.Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Norsk Sykepleier Forbund (oppdatert 2009): *Yrkesetiske retningslinjer for sykepleiere*. Hentet 25 april 2011 fra:
https://www.sykepleierforbundet.no/ikbViewer/Content/282884/Yrkesetiske_retningslinjer.PDF

- Mishara, B.L. & Ystgaard, M. (2006): *Effectivness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy`s Friends*. Early Childhood Research Quarterly 21. 110-123.
- Mishara B.L. & Ystgaard M. (2000): *Exploring the potential of primary prevention: evaluation of the Berfreunders International Reaching Young Europe Pilot Programme in Denmark*. Chrisis 21(1) 4-7
- Monkevicienè, O., Mishara, B.L., & Dufour, S. (2006): *Effects of the Zippy`s Friends Programme on Chrildren`s Coping Abilities During the transition from Kindergarten to Elementary School*. Spinger Science + Buisness media, Early Childhood Education Journal.
- Psykisk helse i skolen (2005): *Brosjyre – opplæringsprogrammer*. Hentet 25 april 2011 fra: http://www.psykiskhelseiskolen.no/postmann/dbase/bilder/Brosjyre_phis_2007.pdf
- Raundalen, M & Schultz (2007): *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seikkula, J. (2000): *Åpne samtaler*. Oslo: Tano Aschehoug
- Seikkula, J. & Arnkil T.E.(2007): *Nettverksdialoger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Strandberg, L. (2008): *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Stänicke, E. (1998): *Kognitive funksjoners sosiale opphav: En teoretisk problematisering av Vygotskys internaliseringsbegrep*. Impuls, årgang 52 nr1, side 36-45.
- Sølvberg, H.A.(2010): *Oppvekst med psykiske lidelser*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Tranøy, K.E. (2007): *Vitenskapen – samfunnskraft og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet /kunnskapsdepartementet (2006): *Læringsplanverket for kunnskapsløftet*. Publisering: www.udir.no/lk06

Vygotskij, L.S. (2008): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

Voksne for barn (oppdatert 2003) *Zippys venner informasjonsbrosjyre*. Hentet 25 april 2011

fra: <http://www.vfb.no/xp/pub/zippys/venstre/gul/hoved>

Voksne for barn (2009) revidert utgave: *Arbeidsperm/lærermanual for Zippys venner og Råd og vink til læreren*. Gamlebyen Grafiske AS

Voksne for barn (2011) *Zippys venner*: Hentet 4. mai 2011

<http://www.vfb.no/xp/pub/zippys/venstre/orange/forskning>

Aase, T & Fossåskaret, E. (2010) 2.opplag: *Skapte virkeligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Kvalitativt forskningsintervju med vekt på eksempler

Foreløpig og justerbar intervjuguide slik:

Intervjuguide:

- Hvilke opplevelser og eksempler fra Zippytimene kan du fortelle om?
- På hvilken måte mener du at programmet kan medvirke til at barn kan lære å identifisere og snakke om følelser?
 - Har du noen eksempler eller historier fra klassen?
- På hvilken måte opplever du at barna kan ha nytte av de forskjellige tilnæringsmåtene i *Zippys venner*/ er det noe som er mer eller mindre nyttig?
 - Historiefortelling
 - Tegning
 - Rollespill/lek
 - Evalueringsskjema
 - Er det noe av dette som du opplever hjelper barna til å identifisere følelser
 - Eller til å utvikle et språk for følelser?
- Tror du det er det noen barn som har spesiell god nytte av *Zippys venner*?
- Er det noen barn som du opplever har hatt lite eller ingen nytte av *Zippys venner*?
- Er det noe mer du har lyst til å tilføye?

Vedlegg: 2

Informasjons og samtykke skriv

Til helsesøstre som deltar i skoleprogrammet Zippys venner i Vest-Agder

Bakgrunn og hensikt:

Mitt navn er Marit E. Reinertsen. Jeg er utdannet sykepleier med videreutdanning i psykisk helsearbeid. Jeg er nå student med masterstudiet i psykisk helsearbeid ved Universitetet i Agder, og holder på med en masteroppgave der jeg ønsker å se på hvordan skoleprogrammet Zippys venner kan hjelpe barn til å identifisere og sette ord på følelser. Voksne for barn kontakter deg på mine vegne, siden du har deltatt på kurset (work shop) for å være med å gjennomføre Zippys venner i din kommune. Jeg kjenner ikke din identitet før du eventuelt samtykker til deltakelse.

Gjennom intervjuer/samtale med helsesøstre som har vært med på gjennomføring av programmet minst en gang, og har vært til stede i minst halvparten av timene, ønsker jeg å få vite mer om deres erfaringer med programmet. Intervjuet vil vare ca 1 ½ time, og vil bli tatt opp på bånd. Intervjuet kan finne sted på din arbeidsplass eller egnet møtested etter avtale. Planen er å foreta intervjuene i januar/februar i din arbeidstid, dersom dette er klarert med din arbeidsgiver.

I tillegg til å gjennomføre intervjuer med helsesøstre, vil jeg delta 4 "zippytimer" i en førsteklasse og observere hvordan Zippys venner blir brukt i klassen.

Jeg vil minne om at informasjon vedrørende enkeltelever er taushetsbelagt. Dersom du forteller eksempler eller historier om enkeltelever, må disse være anonyme – dvs at eksemplene ikke skal kunne tilbakeføres til en enkeltperson.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og alle opplysninger vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven. Jeg vil registrere navn og kontaktopplysninger, men navnelisten vil bli oppbevart separat fra det øvrige datamaterialet. Lydopptak slettes etter at intervjuet er transkribert, innen mai 2011. Intervjuene vil bli nummerert slik at det er mulig for meg å ta kontakt med deg igjen for eventuelt å komme med noen utdypende spørsmål.

Senest ved prosjektslutt, 01.11.11, vil navnelister og kontaktopplysninger og eventuelle andre personidentifiserende opplysninger bli slettet.

Ved spørsmål til studien kan du kontakte meg på telefon 466 20 718 eller på mail: st-re@online.no. Du kan også kontakte min veileder, førsteamanuensis Inger Beate Larsen på telefonnr 37 23 30 00 eller email: inger.b.larsen@uia.no.

Studiet er meldt til personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og fakultetets etiske komitè.

Frivillig deltakelse:

Det er helt frivillig å delta i intervjuet. Du kan når som helst trekke deg, uten å måtte oppgi noen grunn til dette. Dersom du ønsker å delta kan du undertegne samtykkeerklæringen nederst på siden og sende den tilbake til meg.

Marit E. Reinertsen
Mastergradsstudent

Samtykke til å delta på intervju vedrørende Zippys venner

Jeg har mottatt informasjon og er villig til å delta i studien

Sted: _____ Dato: _____ underskrift: _____

Du har fått to kopier av dette skrevet, et leverer du tilbake ferdig underskrevet, det andre beholder du selv.

Vedlegg 3

Forespørsel

Informasjon og samtykke skriv vedrørende evaluering av Zippyprogrammet

Til foresatte til elever i klasse..... vedskole

Bakgrunn og hensikt:

Mitt navn er Marit E. Reinertsen, og jeg er utdannet sykepleier med videreutdanning i psykisk helsearbeid. Jeg er nå student ved masterstudiet i psykisk helsearbeid ved Universitetet i Agder.

I 2010/2011 gjennomfører skole programmet Zippys venner. Programmet har som formål å medvirke til at barn lærer å identifisere og snakke om følelser. Jeg ønsker å se hvordan programmet kan være til hjelp for barna, og hvordan noen av målsettingene i programmet kan nås.

I forbindelse med min masteroppgave, ønsker jeg å være tilstede som observatør i 4 zippytimer, slik at jeg kan få erfaring med hvordan programmet fungerer i praksis. Etter hver time vil jeg ta notater.

Studien innebærer følgende innsamling av data:

Jeg vil samle inn informasjon fra ulike kilder:

- Fra klasserommet –
 - Tegninger
 - Utsagn fra barna/eksempler fra klassen
- Intervju av helsesøstre i Norge som deltar i programmet

Det er helt frivillig å delta. Det får ingen konsekvenser for ditt barn dersom du ikke samtykker til barnets deltakelse i dette prosjektet. Opplysningene jeg får tilgang til vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede som har tilgang til disse notatene, og de vil bli makulert når masteroppgaven er ferdig innen november 2011.

Dersom du samtykker i at jeg kan bruke tegninger og utsagn fra ditt barn, vil jeg be deg undertegne samtykkeerklæringen nederst på siden. Opplysningene vil bli anonymisert i oppgaven.

Min deltakelse/observasjon i timene er klarert med rektor og lærer. Det kan selvfølgelig virke forstyrrende når det kommer en ukjent person inn i klasserommet. Jeg vil forsøke å gjøre min tilstedeværelse så lite forstyrrende som mulig, og delta på mest mulig lik linje med andre voksne som er til stede.

Studiet er meldt til personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og Fakultetets etiske komité (FEK).

Ved spørsmål til studien kan jeg kontaktes på mail: st-re@online.no eller telefon 466 20 718. Du kan også kontakte min veileder, førsteamanuensis Inger Beate Larsen, ved Universitetet i Agder, på telefon 37 23 30 00 eller email: inger.b.larsen@uia.no

Marit E. Reinertsen

Samtykkeerklæring

Sett ring

Observasjon i klasserommet:	ja	nei
Bruk av tegninger	ja	nei
Utsagn/eksempler fra klassen	ja	nei

Jeg har mottatt informasjon og er villig til å la mitt/vårt barn delta i studien. Jeg/vi kan når som helst trekke samtykket tilbake, uten å begrunne dette nærmere.

Sted: _____ Dato: _____ underskrift: _____

Du har fått to kopier av dette skrivet, et leveres tilbake til skolen ferdig underskrevet, det andre beholder du selv.

Vedlegg 4

Transkribering av intervju nr:

Informantens svar	Mine spørsmål	Kommentar ang tema/stemme/kroppsspråk:
<p>He,he, ja det var jo et åpent spørsmål. Og det er veldig mye, mange gode erfaringer, mange sånne gyllne øyeblikk. Der elever plutselig forstår en følelse for eksempel. Husker tilbake til en eller annen opplevelse også kan de hente den fram og så kan de forstå at; å ja jeg var jo redd for eksempel. Ja og mange sånne gode stunder der vi kan leke sammen, le, mange gode aktiviteter syns jeg at jeg har opplevd. En del sånne aha opplevelser i forhold til når det blir vanskelig, at de blir urolige. Litt sånn urolige. Og at det er tydelig at det er vanskelig det vi snakker om. Det syns jeg at jeg ser ganske ofte egentlig.</p> <p>Eller hvis vi snakker lenge om gangen. Om hva som helst egentlig, hvis det blir mye snakking. Men de blir fortere urolig egentlig hvis det er vanskelige tema.</p> <p>Ja, forrige Zippy time, det var den om erting og plaging og mobbing. Og den timen begynte med en konflikt mellom to av guttene i klassen, som ikke var god. De var veldig sinna på hverandre og det var tydelig at det var noe som hadde vært fra dagen før, og på morgenen og sånn. Så de var jo litt inni det da. Men vi tok den saken i timen, og snakket litt om det. Hva kunne dere ha gjort og...så de fikk jo litt fokus og det tror jeg var greit for de.</p> <p>Ja vi prøver det. Men nå er jo jeg der bare en time i</p>	<p>Hvilke opplevelser og erfaringer fra Zippy timene kan du fortelle om?</p> <p>Hvis det blir vanskelig det dere snakker om så begynner de å bli urolige?</p> <p>Vanskelige tema – kan du si noe mer om det?</p> <p>Hvis det skjer noe i klassen, så tar dere det inn i Zippytimen?</p>	<p>Kjenner igjen en følelse de har opplevd før</p> <p>(stemme: aha..)</p> <p>Tydelig betoning av <i>veldig sinna</i></p>

Vedlegg 5

Matrise inndeling av tema:

Tema	Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3	Intervju 4	Intervju 5
Forskjellige tilnæringer er viktig for å identifisere og snakke om følelser <ul style="list-style-type: none">• Tegning• Historien• Rollespill og lek• Min mening ark					
Det skapes en arena for dialog og felles språk: <ul style="list-style-type: none">• Zippys venner skaper en arena for å snakke om følelser.• Det skapes et felles språk.• Barna lærer å si det til en voksen					
Ringvirkninger: <ul style="list-style-type: none">• Relasjonen mellom barna og helsesøster• Å møte barna en på annen måte					

Vedlegg: 6

Etikkomité 2010 - Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Egenvurdering: Søknad til FEK (4 sider pluss 3 vedlegg er lagt i samme dokument.

Kommentar fra lærer: FEK har følgende kommentarer: Det er en forutsetning at alle foreldre samtykker til observasjon for at observasjon i klassen kan gjennomføres. Dersom en eller flere nekter studenten å observere må datainnsamling basere seg på intervjuer med helsesøstre. Foreldre må i samtykket krysse av for om de tillater observasjon (ja/nei), tillater bruk av tegning (ja/nei) og tillater utsagn fra barna/eksempler fra klassen (ja/nei). Det må stå eksplisitt at deltagelse er frivillig. Stryk "vennlig hilsen", og "håper du kan tenke deg å delta" da forespørsel skal være nøytral. Sjekk telefonnummeret til veileder da det ser ut som et Arendals nummer. I forespørselen skal foreldre krysse av som nevnt over og ellers bare signere på "Jeg er villig til at mitt/vårt barn deltar i studien". Det må stå at de leverer ferdig underskrevet dersom de lar barnet delta. Fakultetets etiske komité behandlet søknaden til masterstudent Marit Elisabeth Reinertsen i møte 10. desember 2010 og fattet følgende råd: Godkjent for prosjektoppstart som beskrevet i søknaden og etter revisjon i samsvar med FEKs kommentarer. FEK forutsetter at prosjektet er godkjent av Personvernombudet hos NSD før oppstart.

Vedlegg: 7

Fra: post@helseforskning.etikkom.no [mailto:post@helseforskning.etikkom.no]

Sendt: 12. januar 2011 08:45

Til: Marit Reinertsen; inger.b.larsen@uia.no

Emne: REK sør-øst Et språk for følelser? En kvalitativ studie av skoleprogrammet Zippys venner

Hei

Vi viser til henvendelse av 21.12.2010 om framleggingsplikt angående prosjektet "Et språk for følelser? En kvalitativ studie av skoleprogrammet Zippys venner." Av beskrivelsen går det fram at målet med studien er å beskrive helsesøstres opplevelser og erfaringer. Det skal innhentes data ved intervju. Unders forutsetning av at det gis samtykke vil en også være til stede for å observere under 4 "Zippytimer".

Slik vi forstår opplegget skal det ikke innhentes og registreres identifiserbare helseopplysninger. Det dreier seg heller ikke om nye metoder for diagnose eller behandling. Målet er ikke å vinne ny kunnskap om helse og sykdom, diagnose og behandling men å utforske erfaringer for noen av aktørene i skoleprogrammet Zippys venner, som ser ut til å ha et pedagogisk og forbyggende formål.

En slik undersøkelse kan gjennomføres uten godkjenning av REK. I den grad en vil registrere personopplysninger er det nødvendig å innhente tillatelse fra personvernombud/NSD.

Mvh

Jørgen Hardang

Vedlegg: 8.a.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Inger Beate Larsen
Institutt for psykososial helse, Grimstad
Universitetet i Agder
Postboks 509
4898 GRIMSTAD

Vår dato: 21.01.2011

Vår ref: 25645 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25645
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Et språk for følelser? En kvalitativ studie av skoleprogrammet Zippys venner
Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder
Inger Beate Larsen
Marit Elisabeth Reinertsen

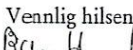
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

✓ Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kcpi: Marit Elisabeth Reinertsen, Markeveien 22, 4550 FARSUND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25645

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer helsesøstre som har deltatt i Zippys venner har gjort seg, og på hvilken måte programmet kan medvirke til at barn lærer å identifisere og snakke om følelser. Zippys venner er et forebyggende, mestringsbasert skoleprogram med fokus på psykisk helse.

Utvalget består av 5-7 helsesøstre som har deltatt på gjennomføringen av skoleprogrammet Zippys venner. I tillegg vil utvalget bestå av en 1. klasse på barneskoletrinnet. Førstegangskontakt med helsesøstre opprettes via organisasjonen Voksne for barn. Skoleklassen kontaktes gjennom rektor ved skolen. Helsesøstre og barnas foreldre informeres skriftlig om prosjektet (jf. informasjonsskriv mottatt per e-post 20.01.2011) og samtykke skriftlig til deltakelse. Skoleklassen inkludert lærer blir muntlig informert om prosjektet og samtykker muntlig til deltakelse.

Det tas høyde for at det behandles sensitive personopplysninger om barnas helseforhold (jf. pol § 2 nr 8 bokstav c).

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju med helsesøstre og observasjon i 4 klasses timer. Det vil bli brukt lydopptak under intervjuene. Det registreres direkte personidentifiserende opplysninger om helsesøstre ved at det registreres navn og kontaktopplysninger. Direkte personidentifiserende opplysninger lagres separat fra det øvrige datamaterialet, men navnelisten kan kobles mot det øvrige datamaterialet ved hjelp av en referansekode som kun student har tilgang til.

Datamaterialet anonymiseres senest ved prosjektslutt, 01.11.2011, ved at navn, kontaktopplysninger og lydopptak slettes, mens eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes.

Vedlegg:9

Lastet ned fra:

<http://www.vfb.no/xp/pub/zippys/venstre/orange/larere/448331>

Oppfølgingsspørsmålene

Denne veiledningen og disse spørsmålene er ment som en støtte til å sikre at dialogen med eleven er basert på deres egen refleksjon. Samtidig er det viktig å ivareta verdisynet i Zippy om at løsninger ikke skal skade noen.

En gutt i klassen er sint....

Lærer kan bekrefte og anerkjenne følelsen:

Jeg forstår at du er sint, og jeg forstår at dette er vanskelig.

Hva kan du gjøre da? Jeg slår når jeg blir sint

Hva skjer da? Jeg får kjeft

Får du det bedre? Neiii!

Får den andre det bedre? Neeiii....

Har du andre forslag? Er det noe annet du kan gjøre?

Be så de andre barna komme med forslag/andre løsninger, og hør med eleven om dette er noe som passer og han kan tenke seg å prøve. Hør om eleven tror han får det bedre selv om den andre får det bedre.