

Barneskolelæreres erfaringer i arbeidet med å utvikle elevers emosjonelle kompetanse

En tematisk analyse av læreres erfaringer fra LINK-prosjektet med fokus på utvalgte verktøy og betydningen av trygghet

IDA ØIEN

VEILEDER

Sverre Tveit

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	VI
1 Innledning.....	1
1.1 Relevante begreper i fagfornyelsen	2
1.1.1 Livsmestring.....	2
1.1.2 Emosjonell kompetanse.....	3
1.2 Bakgrunn for studien: LINK-prosjektet.....	4
1.3 Tidligere forskning	6
1.3.1 Forskning på emosjonell kompetanse i skolesammenheng.....	6
1.3.2 Forskning på relasjonens betydning	7
1.4 Problemstilling, forskningsspørsmål og datamateriale.....	9
1.5 Avgrensninger av studien	10
1.6 Oppgavens oppbygning	11
2 Teoretiske perspektiver	13
2.1 Emosjoner	13
2.2 Emosjonell kompetanse	14
2.2.1 Lære å kjenne igjen følelser	15
2.2.2 Sette navn på følelser	22
2.2.3 Emosjonell regulering	23
2.3 Trygghet.....	25
2.3.1 Betydningen av trygghet i relasjoner mellom lærer og elev.....	25
2.3.2 Trygghetssirkelen	27
2.3.3 Reguleringsstøtte	29
2.3.4 Elever som opplever utrygghet i relasjoner.....	31
2.4 Attribusjonsteori	32
2.5 Mestringsforventning.....	34
2.5.1 Mestringserfaring	35
2.5.2 Vikarierende erfaring	36
2.5.3 Sosial overtalelse.....	36

2.5.4	Emosjonelt og fysiologisk energinivå	37
3	Metode	37
3.1	Bakgrunn for datainnsamling av LINK- prosjektet	37
3.1.1	Utvalget	38
3.1.2	Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene	39
3.1.3	Transkribering av intervjudata	41
3.2	Metodiske avveininger i denne oppgaven	41
3.2.1	Metodisk design	41
3.2.2	Hermeneutisk tilnærming	42
3.2.3	Forforståelse	43
3.2.4	Studiens forskningsdesign, pålitelighet og gyldighet	44
3.2.5	Forskningsetiske betraktninger	47
3.3	Tematisk analyse og analyseprosessen	48
3.4	Metodiske begrensninger og svakheter	51
4	Resultater av tematisk analyse	53
4.1	Elevenes forhold seg til egne og andres emosjoner etter å ha startet med LINK	53
4.1.1	Å gjenkjenne følelser	53
4.1.2	Sette navn på følelser	55
4.1.3	Regulering	56
4.2	Verktøy lærerne brukte i arbeidet med å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse	57
4.2.1	Den tredelte hjernen	57
4.2.2	Visuelle representasjoner av følelser	58
4.2.3	Toleransevinduet	60
4.2.4	Verktøy lærerne brukte for å lære om emosjonell kompetanse på eget initiativ ..	60
4.3	Betydningen av elevenes opplevelse av trygghet	62
4.3.1	Tilhørighet	62
4.3.2	Åpenhet	62
4.3.3	Oppleve å bli tålt og forstått i utfordringer	63
4.3.4	Utfordringer knyttet til trygghet	64
5	Diskusjon	66
5.1	Hvordan opplever lærere at LINK har bidratt til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse?	66
5.1.1	Å kjenne igjen følelser	66

5.1.2	Å sette navn på følelser	67
5.1.3	Emosjonell regulering	70
5.2	Hvordan kan bruken av verktøy ses i sammenheng med arbeidet med å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse?	72
5.2.1	Den tredelte hjernen	72
5.2.2	Visuelle representasjoner av følelser.....	74
5.2.3	Toleransevinduet	76
5.3	Hva slags betydning har det at elevene opplever trygghet i klassen?.....	78
5.3.1	Betydningen av å oppleve trygghet i klassen	78
5.3.2	Læreren som rollemodell.....	82
5.3.3	Trygghet i situasjoner med forhøyet emosjonell aktivering.....	82
5.3.4	Elevers attribusjon av erfaringer	84
6	Avslutning	86
6.1	Studiens begrensninger	86
6.2	Videre forskning	87
6.3	Konklusjon.....	88
7	Litteraturliste	90
8	Appendiks.....	96
	Vedlegg nr. 1: Intervjuguide	96
	Vedlegg nr. 2.: Introduksjon til fokusgruppeintervju.....	98
	Vedlegg nr. 3: Godkjenning av NSD-søknaden.....	99
	Vedlegg nr. 4: NSD meldeskjema.....	100

Forord

Tusen takk til min veileder Sverre for gode råd og innspill i arbeidet med denne studien. Og ikke minst at du har tatt deg tid til å forstå mine behov og utfordringer og hjulpet meg til å finne trygghet og troen på meg selv i en til tider kaotisk og overveldende prosess.

En stor takk til RVTS Sør for en utrolig interessant, lærerik og meningsfull mulighet til å kunne fordype seg i et spennende og viktig prosjekt. Takk til informantene og skolene som har blitt intervjuet som en del av studien.

Til mine alle mine medstudenter; takk for et godt klassemiljø og hyggelige stunder. En særlig takk til Veslemøy, Kristian, Linda og Thale. Jeg setter pris på alle gode faglige, utviklingsorienterte, meningsfulle, reflekterte og dype samtaler de siste to årene.

Mamma - Takk for all omsorgsfull og reflekterte innspill. Det har betydd så mye for meg at du alltid har hatt troen på meg og at jeg alltid har visst at du ønsker det beste for meg. Takk også til øvrige venner og familie. Særlig min gode venn Erik – takk for alle forståelsesfulle, trøstende og oppmuntrende ord gjennom alle årene jeg har studert. Og en stor takk til Edisa for at du nærmest tvang meg til å begynne på masterstudiet, og at du stadig ser potensialet i meg og utfordrer og drar meg i nye utviklende retninger.

Sist, men ikke minst en stor takk til min kjære ektemann, Daniel. Jeg har vanskelig for å uttrykke med ord hvor mye du betyr for meg og hvor viktig du har vært for at jeg har fått dette til. Du har virkelig gjort alt du kan for å motivere og tilrettelegge for at jeg skulle lykkes med dette. Takk for at du står tålmodig og støttende ved min side, både gjennom dette studieløpet og i ellers i livet.

Kristiansand, 29.05.2018

Ida Margarita Austenå Øien

Sammendrag

Livsmestring er et av de tverrfaglige temaer i fagfornyelsen i utarbeidingen av den nye læreplanen som kommer i 2020. I den forbindelse trekkes emosjonelle ferdigheter som ett av elementene som har stor betydning for utdanning, arbeid, medborgerskap, helse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Emosjonell kompetanse er en grunnleggende del av vår trivsel og sosiale funksjonsevne, og hjelper oss å handle og å reagere hensiktsmessig i en rekke situasjoner. Det er blant annet en sammenheng mellom barns skoleprestasjoner og deres emosjonelle forståelse (Andersen, Pons, & de Rosnay, 2013).

Studiens problemstilling er som følgende: *Hvordan erfarer lærere i barneskolen arbeidet med å utvikle elevens emosjonelle kompetanse etter å ha arbeidet med LINK i lys av teori om trygghet?* Bakgrunnen for datainnsamlingen er RVTS Sør sitt pilotprosjekt kalt LINK - «Livsmestring i norske klasserom». LINK beskrives som et skoleprogram som retter oppmerksomheten på de bakenforliggende faktorene til atferden til det enkelte barn (RVTS Sør, 2017a). Studiens metodiske tilnærming er en tematisk analyse av en enkel casestudie hvor lærere på tre barneskoler har blitt intervjuet i fokusgrupper.

Oppgavens teoretiske tilnærming relatert til emosjonell kompetanse er basert på Glavin & Lindbäcks (2015) definisjon som innebærer å lære å kjenne igjen følelser, å sette navn på følelser og å regulere følelser. Brandtzæg et al. (2016) beskriver at det elevens trygghet i skolen er basert på om de opplever relasjonell trygghet og at de opplever at sine grunnleggende behov blir ivaretatt. Dette er av betydning for elevenes utvikling av emosjonell kompetanse ettersom det er i trygge relasjoner lærer å håndtere stress og å regulere følelser slik at de etter hvert kan lære dette på egenhånd (Brandtzæg, et al, 2016).

Resultatene av den tematiske analysen er kategorisert etter tre spørsmål relatert til lærernes opplevelser og erfaringer i arbeidet med LINK. Disse handler om hvordan de opplever at elever forholder seg til emosjoner, bruk av verktøy i arbeidet med LINK, og relatert til betydningen av elevenes trygghet i klassen i arbeidet med emosjonell kompetanse.

I studiens drøfting blir funnene fra den tematiske analysen sett i lys av aktuell teori basert på tre forskningsspørsmål som reflekterer analysens oppbygging. I avslutningen avrundes oppgaven med innspill til videre forskning på feltet basert på hva som har kommet frem i denne studien.

1 Innledning

I den overordnede delen av den nye læreplanen som trer i kraft fra 2020 er det presisert at trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne i samarbeid med elevene (Utdanningsdirektoratet, 2018). Læreren skal være en rollemodell som skaper trygghet og skal veilede elevene gjennom opplæringen, noe som er viktig ettersom det slås fast at en opplevelse av utrygghet kan hemme elevenes læring. Grunlaget for empati og vennskap mellom elevene handler om å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer. Dette skal læreren bidra til ved å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Sosial og emosjonell kompetanse ble satt på agendaen i norsk skolesammenheng etter at Ludvigsen-utvalgets utredning *Fremtidens skole* kom med tydelige anbefalinger om at dette bør vektlegges i alle fag (NOU 2015:8). Ludvigsen-utvalgets anbefalinger ble delvis fulgt opp i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Fra Ludvigsen-utvalget forelå det en anbefaling om et bredt kompetansebegrep som omfatter både tenkning, praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling. Dette var med bakgrunn i at sosiale og emosjonelle kompetanser er viktig for hvordan elevene lykkes senere i livet, og at det derfor er viktig at skolen arbeider systematisk med å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Det står videre at sosiale og emosjonelle ferdigheter skal læres og utvikles gjennom arbeidet med faglige mål, og at den nye generelle delen skal omtale læringsstrategier og andre forutsetninger for læring, og gi retning for hvordan opplæringens brede formål kan ivaretas gjennom arbeidet med faglige mål. Det presiseres at elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse er avgjørende for å kunne skape og ta var på et godt læringsmiljø. Det beskrives at slike egenskaper og ferdigheter kan læres, og at OECD-prosjektet *Education 2030* er et eksempel på at sosiale og emosjonelle ferdigheter ses som en viktig del av skolens innhold. Det står beskrevet at sosiale og emosjonelle ferdigheter likevel kan spille en sentral rolle gjennom å bli ivaretatt i andre deler av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Fagfornyelsen som utarbeides før den nye læreplanen i 2020 er basert på dette grunnlaget. Her står det at skolens ansvar for elevenes sosiale kompetanse og andre viktige forutsetninger skal være en viktig del av den nye læreplanen. Dette inkluderer at sosiale og emosjonelle

ferdigheter læres og utvikles gjennom arbeidet med faglige mål, og at dette ikke kan skilles fra sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Ettersom emosjonell kompetanse ble trukket frem som en viktig del av i prosessen i forkant av fagfornyelsen kan dette anses som et dagsaktuelt tema i arbeidet mot fremtidens norske skole. Denne studiens forskningsfelt er overordnet relatert til emosjonell kompetanse og trygghet. Utgangspunktet for studien er en datainnsamling som ble innhentet i form av fokusgruppeintervjuer i forbindelse med pilotstudien LINK i regi av RVTS Sør. I intervjuene ble det ikke differensiert mellom hvilke alderstrinn lærerne arbeider med. På bakgrunn av dette er studiens overordnede problemstilling:

Hvordan erfarer lærere i barneskolen arbeidet med å utvikle elevers emosjonelle kompetanse etter å ha deltatt i LINK-prosjektet?

Videre i denne innledningen presenteres to relevante begreper i fagfornyelsen: *livsmestring* og *emosjonell kompetanse* (kapittel 1.1). Kapittel 1.2 presenterer LINK-prosjektet, som er bakgrunnen for denne studien. I kapittel 1.3 gis en kort oversikt over tidligere forskning på feltet for å vise oppgavens aktualitet og skissere behovet for videre forskning på feltet. I kapittel 1.4 blir studiens problemstilling og tre forskningsspørsmål presentert, før de avgrensningene jeg har gjort gjennomgås (kapittel 1.5). Kapittelet avsluttes (kapittel 1.6) med å skissere resten av oppgavens oppbygning.

1.1 Relevante begreper i fagfornyelsen

I fagfornyelsen som utarbeides før den nye læreplanen i 2020 lanseres flere nye tilnærminger. En av disse overordnede tilnærmingene er *livsmestring*, som framholdes som en ramme for flere viktige aspekter av individets velvære og fremtidstro, inkludert emosjonell kompetanse.

1.1.1 Livsmestring

Det er besluttet at *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* skal være tverrfaglige temaer i de nye læreplanene som kommer i 2020. Rammene for disse fagfornyelsene er fastsatt i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Temaene skal ta utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer og dilemmaer. Målet er blant annet at elevene skal forstå sammenhengen mellom handlinger og valg.

I den overordnede delen av den nye læreplanen i fagfornyelsen trekkes livsmestring og folkehelse frem som tverrfaglige tema. Skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Som aktuelle områder innenfor temaet livsmestring nevnes blant annet fysisk og psykisk helse, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og å respektere andres grenser, og å kunne håndtere tanker, relasjoner og følelser (Utdanningsdirektoratet, 2018). Livsmestring er også et ledd i formålsparagrafen i opplæringsloven:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. (Opplæringsloven §1-1)

Det har de siste tiårene vært et paradigmeskifte innenfor psykologien, hvor utviklingen har gått fra å ha som mål å reparere uttrykk for svakhet og problemer, til å forsterke barnets positive kvaliteter og å forhindre utviklingen av problemer før de oppstår (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). I Livsmestring i skolen-prosjektet (LiS) i regi av Landsrådet for Norges barne og ungdomsorganisasjoner defineres livsmestring for barn og unge som:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. (LiS, 2017, s. 5).

Helsedirektoratet definerer livsmestring på en overordnet måte som: «å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv» (Helsedirektoratet, 2017, fra Lund, Helgeland, & Kovac, 2017 s. 2). Verdens helseorganisasjon (WHO) bruker betegnelsen «life skills» hvor det identifiseres tre kjerneelementer i det som kan betegnes som livsmestring. Disse er ferdigheter i kommunikasjon og mellommenneskelige ferdigheter, ferdigheter i kritisk tenkning og å ta beslutninger, og ferdigheter i å ta vare på seg selv og mestringsferdigheter (WHO - World Health Organization, 1999).

1.1.2 Emosjonell kompetanse

I Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) beskrives det at det foreligger rikelig med forskning på at sosiale og emosjonelle ferdigheter har stor betydning for utdanning, arbeid, medborgerskap, helse og livsmestring. Her opplyses at en del av forskningsgrunnlaget til dette er synteserapporter fra det internasjonale OECD-prosjektet om sosiale og emosjonelle ferdigheter, Education and Social Progress (ESP). Schonert-Reichl & Lawlor (2010) beskriver

at forskning gjennomgående har funnet en positiv korrelasjon mellom barns sosiale og emosjonelle ferdigheter og markører relatert til god psykisk helse. Dette underbygger behovet for å arbeide med å lære barn sosiale og emosjonelle ferdigheter før utfordringer knyttet til psykisk helse kommer til uttrykk.

Emosjonell kompetanse defineres av Glavin og Lindbäck (2015) som «*elevenes evne til å gjenkjenne, sette navn på og regulere følelser*» (s. 52). Emosjonell regulering er en sentral emosjonell kompetanse fordi det har så stor betydning for mange viktige områder i våre liv. Dette kommer frem i følgende definisjonen som beskriver emosjonell regulering som: «*Evnen til å overvåke og kontrollere følelsesmessig erfaring og følelsesmessige uttrykk hos seg selv og tilpasse uttrykkene i henhold til sosiale og kulturelle forhold*» (Campos, Campos og Barrett, 1989, sitert i Solheim, 2013, s.103).

Ifølge Brandtzæg et al (2016) ligger emosjonell regulering i kjernen av vår atferd. Det handler om å håndtere utfordringer, beholde roen utad selv om man er irritert, og håndtere stress. Barn som har vansker med sin emosjonelle regulering og differensiering kan fremstå som ukonsentrerte, hyperaktive og urolige (Svendsen & Hoffart, 2013). Det er derfor viktig å se hva slags følelse som ligger bak atferden som er det synlige smerteuttrykke. Nordanger og Braarud (2014) beskriver at skolen er en nøkkelarena i arbeidet med barn med reguleringsvansker fordi skolens faste rammer og mange relasjoner tydeliggjør disse elevenes reguleringsutfordringer.

1.2 Bakgrunn for studien: LINK-prosjektet

Pilotprosjekt «Livsmestring i norske klasserom – en evaluering», heretter kalt LINK, er et undervisningsopplegg laget av Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS), som har som mål å arbeide forebyggende med psykisk helse blant barn og unge. LINK er et undervisningsopplegg laget av RVTS sin regionale avdeling for sørlandet (heretter kalt RVTS Sør) for å omsette disse bestemmelsene til praktisk arbeid i klasserommene som arbeider med forebyggende psykisk helsearbeid, folkehelse og livsmestring (RVTS Sør, 2017a).

RVTS Sør er et kompetansehevings- og formidlingscenter innen psykologiske traumer. Det beskrives på RVTS Sørs nettsider (2017a) at bredt sammensatte fagmiljøet omsetter kunnskap til praksis gjennom kurs, programmer og annet formidlingsarbeid. De driver ikke med

behandling. Deres samfunnsoppdrag er å være en tjeneste for tjenestene innen feltene vold og overgrep, traumatisk stress, selvmordsforebygging, flyktning/tvungen migrasjon og psykososial beredskap. Dette arbeidet baserer seg på flere teoretiske tilnærminger. En av de sentrale grunnlagene er *traumebevisst omsorg*. Det dreier seg om å møte barn og unge som har vært utsatt for traumatiske hendelser på en god måte. De tre hovedaspektene er trygghet, relasjon og affektregulering (Bath, 2008).

Ifølge RVTS Sør sine nettsider skal LINK være enkelt å bruke, og skal kunne gjennomføres av en «vanlig» lærer i et vanlig klasserom uten at det kreves spesiell kompetanse eller spesielt utstyr (RVTS Sør, 2017a). Det opplyses at LINK er utarbeidet av lærere i samarbeid med helsesøstre og ansatte ved RVTS Sør (RVTS Sør, 2017a). Opplegget beskrives som i prinsippet selvinstruerende; til hver samling er det utarbeidet en kortfattet, retningsgivende veiledning slik at læreren blir trygg på temaene som tas opp. Det er i tillegg en generell lærerveiledning hvor overordnede mål, begrunnelser for faginnhold og faglige og forskningsmessig forankring og tips til praktisk gjennomføring. Det beskrives at LINK har fokus på muligheter, mestring, lek og livskraft selv om temaene noen ganger er vanskelige.

LINK har tre overordnede tematiske «skoler» hvorav to av disse temaene er beskrevet å handle om følelser. Den ene av disse er «følelesskolen» som er beskrevet slik: *Her finner du samlinger fordelt på ulike følelser. De første to samlingene gir en introduksjon og forklaring på hva som faktisk skjer i hjernen og hvordan følelser kan ta overhånd*. Den andre er «jeg og de andre», som beskrives slik: *Her finner du samlinger som tar for seg følelser som elever kan oppleve som utfordrende i relasjon med andre*. Det siste temaet «på godt og vondt» er ikke direkte knyttet opp mot følelser. I temaet om sinne står det blant annet «mestring av følelser er sentralt for å leve gode liv» (RVTS Sør, 2017d).

Det opplyses at LINK retter oppmerksomheten på de bakenforliggende faktorene til atferden til det enkelte barn (RVTS Sør, 2017a). Den faglige og samfunnmessige bakgrunnen for utviklingen av dette opplegget er at det i norsk skole i dag mangler strukturerte overordnede opplegg for psykisk helse. Hensikten er å gi et pedagogisk virkemiddel som kan bidra til økt livsmestring og bedre folkehelse for barn og unge. De tre overordnede målene med LINK beskrives å være et positivt selvbilde, opplevelse av tilhørighet og mestring (RVTS Sør, 2017a).

1.3 Tidligere forskning

Emosjonell kompetanse er en grunnleggende del av vår trivsel og sosiale fungering, og hjelper oss å handle og å reagere hensiktsmessig i en rekke situasjoner (Andersen, Pons, & de Rosnay, 2013). Forskning har vist at det er en sammenheng mellom barns evne til emosjonell regulering og utvikling av psykiske vansker (Fredriksen et al., 2011). Bru, Cosmovici Idsøe, & Øverland (2016) beskriver at barns psykiske- og faglige læring står i et gjensidig påvirkningsforhold, og at forskning på dette tyder på at det vanskelig å oppnå gode læringsresultater uten å ha et tydelig fokus på elevenes psykiske helse og emosjonelle velvære.

Webster-Stratton og Reid (2004) beskriver at det er stor risiko for at barn med emosjonelle, sosiale og atferdsmessige utfordringer utvikler eskalerende faglige utfordringer, drop-out – problematikk og antisosial atferd dersom det ikke gjøres intervensjoner for å forhindre denne utviklingen. Fredriksen et al (2011) beskriver at barn med behov for terapeutisk behandling ofte har problemer knyttet til å regulere tanker, følelser og handlinger.

1.3.1 Forskning på emosjonell kompetanse i skolesammenheng

Andersen et al. (2013) trekker frem at det er en sammenheng mellom barns forståelse av emosjoner og deres skoleprestasjoner. Hattie (2009, fra Schjelde, 2015) har vist at positive følelser gjør det lettere å arbeide med å lære, og at å være engstelig og oppleve emosjonelle aktiveringer, slik som angst, er en mulig hindring til skoleprestasjoner. Empirisk litteratur slik som Greenberg et al. (2003, fra Schonert-Reichl & Lawlor, 2010) støtter opp under at barn med positive sosiale og emosjonelle ferdigheter er mer resiliente når de er stå i stressende situasjoner. Glavin & Lindbäck (2014) beskriver at en funksjonell følelsesbevissthet er også en viktig forutsetning for å mestre ulike sosiale ferdigheter.

Webster-Stratton og Reid (2004) poengterer at det er særlig hensiktsmessig å arbeide med å forebygge, redusere og hindre videre utvikling av dysfunksjonelle atferder i skolen ettersom barn enda er veldig formbare i denne alderen. Det å arbeide inn mot dette er også hensiktsmessig og kostnadseffektivt ettersom det er store samfunnsmessige kostnader knyttet til å behandle og gi tiltak til unge voksne og voksne som har opplevd videre eskalering fra utfordringer som startet i tidlig alder, men som de ikke fikk hjelp for i tide (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Selv om betydningen av å utvikle emosjonell kompetanse, særlig i form av emosjonell regulering, i skolen er godt dokumentert er det allikevel lite forskning på *hvordan* dette kan og bør implementeres på en god og helhetlig måte. Schonert-Reichl & Lawlor (2010) beskriver at mange av skoleprogrammene som sikter seg inn på å fremme barn og unges sosiale og emosjonelle kompetanse har en svak vitenskapelig forankring i innhold, struktur og implementering. Mange av disse skoleprogrammene er sentrert rundt ett hovedutviklingsområde for utvikling, for eksempel konflikthåndtering, uten å ha en overordnet og gjennomgående tilnærming relatert til å fremme og utvikle spekteret av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Mange av programmene er også av kort varighet og er vanskelige å integrere i det skolens øvrige pensum. For det siste beskrives det at er mange av de eksisterende skoleprogrammene har hatt mål om å redusere problematferd, men ikke har hatt søkelys på å bygge opp under utviklingen av elevenes positive egenskaper og trekk forbundet med aspekter relatert til velvære og mestring (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

Heller ikke i norsk kontekst er dette et betydelig forskningsfelt. Det er for eksempel kun 26 treff på norsk på søkeordene «emosjonell kompetanse», hvorav kun 12 av disse er relatert til skole eller vinklet mot barn på andre måter. Dette underbygges av Glavin & Lindbäck (2014) som uttrykker at til at følelsene våre er en svært stor del av vår personlighet og preger oss i gjennomgående i livene våre så er det forbausende lite litteratur om hvordan man kan lære bort følelser i skolen.

1.3.2 Forskning på relasjonens betydning

Madsen (2018) beskriver at oppslagsrapporter har økt fokus på stress og press i skolen og medfølgende iverksetting av ulike livs- og stressmestringstiltak. Han beskriver at et mulig utslag av dette kan være et ytterlige punkt for å bygge opp under oppfatningen om at stress er noe det enkelte barn må lære seg strategier for å takle som medfører en ytterligere ansvarliggjøring av enkeltindividet.

I Ludvigsen-rapporten anbefales det at elever må lære å lære gjennom psykologiske tilnærminger slik som *selvregulering* og *metakognisjon* (NOU, 2015). Madsen (2018) stiller spørsmål om også dette medfører at elever i enda større grad blir ansvarliggjort til å sitte igjen med ansvaret for sin egen læring. Han viser til erfaringer Canada, hvor Martin og McLellan (2013) skriver:

I fraværet av et klart og overbevisende skille mellom selvregulering og en lærer eller psykologs regulering av elevens oppførsel eller læring, så er alt som endrer seg en omfordeling av ansvaret for opprettholdelsen av elevoppførsel fra lærerekspertisen til eleven selv. (referert i Madsen, 2018, s. 201).

Forskning viser at elevene tar til seg det læreren formidler bedre avhengig av lærerens evne til å etablere en god relasjon til eleven; når barn opplever at lærere er utilgjengelige eller fiendtlige så lærer elevene dårligere. Elever som derimot føler seg anerkjent og i et tillitsforhold med læreren lærer bedre og mer. Det er av stor betydning at læreren er innstilt på å se eleven innenfra og å se deres ståsted (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2017). Positive relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes blant annet av gjensidig støtte, nærhet, omsorg, involvering, åpenhet og respekt. Dette er ifølge Drugli (2012) viktige faktorer for både å øke elevenes trivsel på skolen, og har også en positiv påvirkning på elevenes læring. Bru et al., (2016) trekker også frem betydningen av at lærere ivaretar sitt eget emosjonelle velvære slik at de kan ha overskudd til å være den omsorgsfulle og engasjerte læreren elevene har behov for.

Bru et al. (2016) beskriver at lærere gjennom sin stabile tilstedeværelse i elevenes liv kan bidra til å gi trygghet til de barna som er utrygge og sliter med psykiske vansker. Brandtzæg et al. (2017) peker på det som påfallende hvor stor tiltro man har til at undervisning om psykisk helse skal hjelpe elevene heller enn å arbeide for å styrke relasjonen mellom lærer og elev. De uttrykker at det er viktigere å arbeide for å få kunnskap og bevissthet om relasjonenes betydning i psykisk helse. De uttrykker at selv om det er positivt at elevene i fremtiden skal få kunnskap om psykisk helse, så er det klart viktigere å få kunnskap og bli bevisstgjort relasjonens betydning for psykisk helse slik at dette ikke blir overlatt til lærerens skjønn (Brandtzæg et al., 2017).

Oppvekstvilkår som er trygge, stimulerende og forutsigbare bidrar til å utvikle barns evner til å håndtere utfordringene de møter i livet. Dette er også med på å beskytte barn med en biologisk sårbarhet mot å utvikle psykiske helsevansker (Bru et al., 2016). Barns nervesystem tilpasser seg når barnet opplever omgivelsene som uforutsigbare og kaotiske. Når barn ikke får den nødvendige reguleringsstøtten til å håndtere stress, kan de fort overveldes av sin utfordrende indre tilstand slik at det har liten kapasitet til å ha oppmerksomhet ut mot verden. Dette gjør at barna har et dårligere utgangspunkt for samspill med andre, styrt oppmerksomhet, og for læring (Nordanger & Braarud, 2014).

Dette danner det forskningsmessige bakteppet for utgangspunktet til denne studien. I Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) kommer frem at emosjonell kompetanse skal vektlegges betydning i den norske skolen i forbindelse med livsmestring i den overordnede delen av den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er likevel få indikasjoner på hvordan dette skal implementeres i skoledagen. Det er på bakgrunn av dette at RVTS Sør (2017a) opplyser at LINK- prosjektet er utformet med en intensjon på hvordan livsmestringsaspekter kan arbeides med i den norske skolen.

Basert på forskningen som er presentert kommer det frem at emosjonell kompetanse er av stor betydning for et barns livsmestring, og at skolen er en arena som er en god posisjon til å arbeide med å utvikle elevenes ferdigheter i dette. Det har også kommet frem at elevenes opplevelse av å oppleve trygghet i skolen er viktig, da spesielt i form av gode relasjoner mellom lærer og elev.

1.4 Problemstilling, forskningsspørsmål og datamateriale

På bakgrunn av dette vil jeg bidra til dette forskningsfeltet gjennom å undersøke læreres erfaringer med LINK. Oppgavens problemstilling er derfor som følger:

Hvordan erfarer lærere i barneskolen arbeidet med å utvikle elevers emosjonelle kompetanse etter å ha deltatt i LINK-prosjektet?

For å belyse problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som blir diskutert opp mot aktuell teori i kapittel 5:

1. Hvordan opplever lærere at LINK har bidratt til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse?
2. Hvordan kan bruken av verktøy ses i sammenheng med arbeidet med å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse?
3. Hva slags betydning har det at elevene opplever trygghet i klassen i arbeidet med å utvikle sin emosjonelle kompetanse?

Denne studien er en hermeneutisk casestudie basert på en tematisk analyse som baseres rundt tre overordnede temaer. Disse er relatert til læreres erfaringer om hvordan LINK-prosjektet bidrar til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse, hvilke *verktøy* som er brukt for å utvikle emosjonell kompetanse, samt betydningen av at elevene opplever *trygghet*. Øvrige detaljer om analyseprosessen presenteres i metodekapittel 3.4.

1.5 Avgrensninger av studien

De teoretiske valgene er gjort for å øke forståelsen av funnene i lys av litteratur og forskning på de aktuelle feltene. Det vil ikke gås i detaljer på hva de ulike følelsene er eller hva de kommer av. Det kommer heller ikke til å presenteres konkrete tilnærminger som er ment å øke emosjonell kompetanse annet enn de to tilnærmingene toleransevinduet og den tredelte hjernen som benyttes i arbeidet med LINK.

Studiens teoretiske grunnlag er ikke basert på teorien LINK bygger på. Det presenteres likevel to underkapitler om den tredelte hjernen og om toleransevinduet som begge er en del av verktøyene i LINK-prosjektet som lærerne beskriver at de har tatt i bruk i gjennomføringen av prosjektet. Det er kun i forbindelse med presentasjon av teori om den tredelte hjernen at samlingene i LINK-prosjektet er direkte referert til. Dette er en bevisst avgrensning for å holde fokus på læreres erfaringer av hvordan arbeidet med LINK ble opplevd, og ikke en evaluering av LINK-prosjektet i seg selv.

Jeg har valgt bort litteratur om selvregulering, selvkontroll og selvdisiplinrelatert til emosjoner hvor jeg tolker det som implisitt at det ikke handler om å lære barna ferdigheter for å møte emosjoner på en hensiktsmessig måte. Mye litteratur omtaler de emosjonelle uttrykkene i seg selv som en utfordring uten å betrakte eller å arbeide med de bakenforliggende faktorene. Det finnes også andre skoleprogrammer som er relatert til psykisk helse, livsmestring og følelser. Disse er det ikke tatt stilling til i denne studien.

I prosessen med å finne litteratur og forskning relatert til trygghet og relasjon er det gjort noen overordnede valg med hensyn til studiens omfang. Teoretiske tilnærminger knyttet til tilknytning og utvikling av barns tidlige utvikling av selvet og emosjoner er valgt bort. Begrunnelsen for dette er at forskningen på dette særlig er knyttet til små barn og deres tidlige utvikling i relasjoner med nære omsorgspersoner.

Det er flere teorier som også kunne vært aktuelle til å belyse funnene knyttet til elevenes behov for trygghet og opplevelse av relasjonell forståelse. Aktuelle teoretiske tilnærminger relatert til dette som er valgt bort i denne oppgaven er for eksempel Løvlie Schibbyes dialektisk relasjonsteori, Habermas kommunikasjonsteori, Baes anerkjennende kommunikasjon, ulike humanistiske tilnærminger, slik som Rogers, samt teori om betydningen av oppmerksomt nærvær og emosjonell tilgjengelighet.

Store deler av forskningen og litteraturen bak LINK-prosjektet bygger på forskning om psykiske vansker, utviklingstraumer, tilknytningsvansker og traumebevisst omsorg. Deler av litteraturen benyttet i denne studien bygger på dette, slik som teori om toleransevinduet, den tredelte hjernen, trygghetssirkelen, og teori om reguleringsstøtte. De potensielle utfordringene dette kan medføre relatert til å overføre disse temaene og tilnærmingene til en skolekontekst er ikke et tema i denne studien.

Det er flere teoretiske tilnærminger som har vært arbeidet med gjennom studien som et supplement til de overordnede tilnærmingene, men som har blitt valgt bort underveis av ulike årsaker. Noen av temaene ble valgt bort fordi de ved nærmere ettersyn ikke var tilstrekkelig dekkende for å belyse studiens funn. Disse var teori om metakognisjon, sosial kompetanse, mestringsstrategier, selvregulert læring, traumebevisst omsorg (TBO) og livsmestring.

Ettersom dette er et felt preget av mange internasjonale føringer og forskning er det i denne studien forsøkt å benytte seg av nyere norsk litteratur på feltet for å ta for seg forholdene i feltet vi har på dette i Norge de senere årene. Dette er også et forsøk på å øke studiens aktualitet fordi den i stor grad er tilpasset norske forhold og i så stor grad som mulig reflekterer den praksisen og forståelsen som råder på feltet i Norge i nyere tid.

1.6 Oppgavens oppbygning

Studiens videre struktur består av seks hovedkapitler. Kapittel 2 handler om teoretiske tilnærminger og består av fem hoveddeler. Dette starter med en presentasjon av teori emosjoner i kapittel 2.1, etterfulgt av kapittel 2.2 om emosjonell kompetanse. Kapittel 2.3 består av teori relatert til elevenes behov for trygghet i skolen, videre fulgt av kapittel 2.4 om attribusjonsteori. Kapittel 2 avsluttes med kapittel 2.5 om mestringsforventning.

Kapittel 3 om metodiske aspekter er delt opp i fire hovedkapitler. Kapittel 3.1 er relatert til datainnsamlingen i regi RVTS Sør. Kapittel 3.2 omhandler studiens metodiske avveininger og tilnærminger i etterkant av datainnsamlingen med fokus på hermeneutisk tilnærming, dette etterfølges av kapittel 3.3 om tematisk analyse og analyseprosessen. Kapittel 3.4 avrundes med metodiske begrensninger og svakheter.

I kapittel 4 presenteres resultatene og tolkningene basert på den tematiske analysen knyttet til hvordan elevene forholder seg til emosjonell kompetanse, verktøy og betydningen av trygghet i arbeidet med LINK. Kapittel 4.1 presenterer resultatene av *hvordan opplever lærere at*

elever forholder seg til egne og andres emosjoner etter å ha startet med LINK? I kapittel 4.2 presenteres hvilke verktøy forteller lærere at de har tatt i bruk i arbeidet med LINK for å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse? Kapittel 4 avsluttes med 4.3 som omhandler hva slags betydning beskriver lærere at elevenes opplevelse av trygghet i klassen for arbeidet med emosjonell kompetanse?

I kapittel 5 diskuteres resultater av den tematiske analysen opp mot teori. Dette diskuteres med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. Kapittel 5.1 er relatert til læreres opplevelse av LINKs bidrag med å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse, og kapittel 5.2 drøfter bruken av verktøy i arbeidet med å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse.

Diskusjonskapitlet avsluttes med en drøfting av kapittel 5.3 om betydningen av opplevd trygghet i arbeidet med å utvikle emosjonell kompetanse. Studien avrundes i kapittel 6 med kapittel 6.1 konklusjon, kapittel 6.2 som tar for seg studiens begrensninger og kapittel 6.3 som beskriver aktuelle tilnæringer for videre forskning på feltet.

2 Teoretiske perspektiver

Denne studiens formål er å undersøke barneskolelæreres erfaringer med å arbeide med å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse, og studere hva slags betydning verktøy for å arbeide med emosjonell kompetanse og trygghet kan ha i dette arbeidet.

De første to kapitlene av teorikapitlet er relatert til emosjoner og emosjonell kompetanse. Dette inkluderer underkapitler om de tre komponentene som utgjør emosjonell kompetanse etter Glavin & Lindbäcks (2015) definisjon; å lære å kjenne igjen følelser, å sette navn på følelser og å regulere følelser. I kapittel 2.2.1 om å lære å kjenne igjen følelser inngår det også delkapitler om emosjonell aktivering, toleransevinduet og den tredelte hjernen.

Kapittel 2.3 tar opp temaene trygghet, temaet handler om ulike tilnærminger relatert betydningen av trygghet i relasjon mellom lærer og elev, etterfulgt av teori om trygghetssirkelen, reguleringsstøtte og elever som opplever utrygghet i relasjoner. Kapittel 2.4 handler om attribusjonsteori som omhandler teori om hvordan individet har ulike årsaksforklaringer. I kapittel 2.5 presenteres teori om mestringsforventning, inkludert temaene mestringserfaring, vikarierende erfaring, sosial overtalelse, og emosjonelt og fysiologisk energinivå.

2.1 Emosjoner

Det er flere begrep som brukes for å betegne det vi i dagligtalen kaller *følelser*, som ofte brukes om hverandre. Et av disse er *affekt* som er det tidligste systemet for å gi nevrologiske tilbakemeldinger som man ser på tvers av alle dyr. Ofte brukes begrepet *følelser* til å beskrive den subjektive og bevisste opplevelsen, mens *emosjoner* ofte brukes for til å betegne den kroppslige og fysiologiske opplevelsen (Rogndal, 2017, Stiegler, 2015). I denne studien brukes begrepene *følelse* og *emosjoner* om hverandre ettersom dette gjøres både i litteraturen og i intervjudataene. Dersom det refereres direkte til den fysiologiske kroppslige aktiveringen er dette som regel omtalt som *emosjonell aktivering*.

Andersen et al. (2013) skriver at ettersom emosjoner opptrer i alle livsfaser og i de fleste aspekter av livet er følelser et komplekst forskningsfelt. Mennesker har et fleksibelt system av emosjoner som er naturlig knyttet til blant annet motivasjon, atferdsregulering og sosial kommunikasjon. Mye av vår sosiale interaksjon og opplevelse er en del av vår emosjonelle

opplevelse. Et eksempel på dette er når vi føler på hva det andre føler i form av empati, eller den følelsesmessige tilknytningen vi har til andre i form av kjærighet eller tilhørighet eller å oppleve sosiale tap (Andersen et al., 2013).

Ifølge Stiegler (2015) har det i psykologien vært ulike syn på følelser; fra å betrakte dem som elementer som forstyrrer rasjonalitet, rester av en mer primitiv fungering til å bli ansett som sentrale komponenter i menneskelig fungering. Det har vært en tendens til å se på emosjoner som enten må ventileres eller kontrolleres (Greenberg, 2010, fra Stiegler, 2015). Stiegler (2015) beskriver at den nye forståelsen av emosjonene forklarer det som prosesser som både påvirker, blir påvirket av og bygger på et spekter av psykologiske, nevrologiske og biologiske faktorer. Dette innebærer en rekke fysiske, kognitive og meningsdannende prosesser som i interaksjon bidrar til å registrere, analysere, tolke og gi mening til emosjonelle inntrykk og aktivering. Funksjonen til dette emosjonelle systemet er å sette kroppen og psyken i stand til å håndtere ens omgivelser og opplevelser (Stiegler, 2015).

2.2 Emosjonell kompetanse

Emosjonell kompetanse har sitt opphav i en humanistisk og utviklingspsykologisk tradisjon. Begrepet er ifølge Andersen et al. (2013) orientert rundt å forstå prosessene som ligger til grunn for emosjonell utvikling, menneskets psykologiske trivsel, og det sosiale miljøets betydningsfulle rolle for emosjonell utvikling. Emosjonell kompetanse gjelder både positive og negative emosjoner, og brukes til å opprettholde, øke og minske gradene av emosjonell aktivering (Andersen et al., 2013). I denne studien brukes Glavin & Lindbäcks (2015) tre komponenter av hva emosjonell kompetanse innebærer. Disse er evne til å gjenkjenne, sette navn på og regulere følelser.

Andersen et al. (2013) understreker at emosjonell kompetanse skiller seg fra det utbredte populærvitenskapelige begrepet *emosjonell intelligens* som legger vekt på voksenpsykologi og orientering mot sosial suksess. Dette begrepet er heller ikke like omfattende som emosjonell kompetanse-begrepet; emosjonell intelligens er avgrenset til å handle om evnen til å oppfatte, vurdere og uttrykke emosjoner.

Hvordan vi reagerer på følelser er ifølge Kvello (2013) også en sentral del av personligheten vår fordi det handler om hvordan følelsene kommer til uttrykk, og hvordan vi forstår oss selv basert på dette. Glavin og Lindbäck (2015) bemerker at alle elever har ulike erfaringer, ulikt

temperament og personlighet, og vil de derfor reagere svært ulikt på samme sosiale utfordringer. Denham, Bassett og Zinsser (2012) beskriver at lærere kan bidra til utvikling av elevenes kompetanse gjennom å modellere følelsesuttrykk, etablere en kultur hvor det snakkes åpent om følelser, og ved å ha støttede responser til elevenes følelser.

2.2.1 Lære å kjenne igjen følelser

Barn som har vansker med å skille emosjonelle inntrykk fra hverandre, kalt emosjonell differensiering, og emosjonell regulering kan fremstå som hyperaktive, urolige og ukonsentrerte (Perry, 1997, fra Hoffart & Svendsen, 2013). For å lære å kjenne igjen en følelse er det viktig at man er bevisst på hvor følelsen kommer fra. Dersom det bare oppleves som at følelsene er en byrde og man ikke forstår dem kan dette lett lede til at man ønsker å holde dem på avstand, fortrenge dem eller ønske å endre dem (Kvello, 2013). Følelsene er til en viss grad koblet fra den kognitive delen av hjernen, men kan likevel kontrolleres og endres gjennom tanker og språk (Glavin & Lindbäck, 2014). Dette handler om å gjenkjenne og være bevisst egne og andres følelser og å ha kunnskap om hvordan ulike følelser kan kontrolleres og vekkes under ulike betingelser.

Stiegler (2015) beskriver at det er en rekke utfordringer relatert til å lære å kjenne igjen hvilke følelser andre har fordi følelser oppleves og uttrykkes på ulike måter fra individ til individ. Hvordan vi forholder oss til andres følelser tolkes gjennom våre egne erfaringer og opplevelser med følelser. Når man utvikler ferdigheter med å forstå andres følelser baserer man seg i stor grad basert på hvordan vi selv opplever og forholder oss til egne følelser. I møte med andre som opplever eller uttrykker følelser kan det være utfordrende å skille mellom egne og andres følelser. Dette innebærer om det er ens egne følelser som dukker opp, eller om følelsen som vekkes er basert på hvordan man tror og opplever at den andre føler seg i situasjonen sett fra deres ståsted. Sistnevnte kan ifølge Stiegler (2015) betraktes som et uttrykk for *empati*.

Kjennskap til hva emosjoner og følelser er gir et grunnlag for å forstå hvorfor man reagerer på dem på den måten man gjør når man opplever ulike emosjonelle aktiveringer. For å gjøre dette er det hensiktsmessig å innta stille seg observerende til følelsene (Rogndal, 2017). Ved å vie oppmerksomhet til kroppen kan man fange opp kroppslige signaler på emosjonelle tilstander, slik som spenninger, uro i magen og rastløshet. Ved å innta en observerende

posisjon til emosjonene hvor fokuset er å legge merke til hva som skjer i kroppen. Ettersom emosjoner i seg selv verken er gode eller dårlige er det et poeng å ikke vurdere eller dømme emosjonene, og dersom fokuset vris over til å evaluere dem kan dette derimot øke den emosjonelle aktiveringen (Rogndal, 2017).

Ved å lære og å kjenne igjen følelsene kommuniserer man med kroppens signaler slik at man kan ta en bevisst vurdering på om man skal lytte til emosjonen (Rogndal, 2017). I arbeid med å lære barn å identifisere følelser beskriver Fredriksen et al (2011) at kan benyttes ferdig trykte ansiktsfigurer som forestiller ulike følelser. Fredriksen et al (2011) beskriver at de i egen affeksjonsterapi med barn tegner ansiktsfigurer som representerer glede, tristhet, sinne og redsel sammen med barna. Disse ansiktene bruker de som referanse for på spørsmål om hvilke ansikt barnet kjenner mest igjen hos seg selv. Fredriksen et al (2011) beskriver at selv om barna er i stand til å kjenne igjen følelsesansiktene som er ikke dette det samme som at barnet vet hvordan de ulike følelsene føles i kroppen.

For å arbeide med ansiktsfigurer som representerer følelser beskriver Fredriksen et al (2011) at de bruker følelsesansiktene som et referansepunkt for å arbeide med å få barna til å reflektere rundt hvordan de ulike følelsesansiktene oppleves ellers i kroppen. De yngste barna beskriver ofte negative følelser knyttet til en kroppsdelt, som vondt i hodet eller i magen. Eldre barn kan gi mer detaljerte beskrivelser av metaforisk art, slik som at det snører seg i halsen, er en svart klump i brystet, eller en eksplosjon i hodet. De arbeider også ved å få barnet til å kjenne igjen disse følelsene hos seg selv ved å be barnet beskrive følelsens styrke hos seg selv på en skala fra 1-10. Dette kan bygge videre på å se sammenhenger mellom ulike følelsetilstander og hva som påvirker variasjon i følelsen. Denne reflekterende prosessen kan i seg selv være regulerende (Fredriksen et al., 2011).

2.2.1.1 Emosjonell aktivering

I en publikasjon for helsedirektoratet beskrives det at ikke alle aktiverte tilstander av fysiologisk stress er negative (Samdal, Wold, Harris, & Torsheim, 2017). Dette er tilfellet når pulsen går raskere og hormonene endres, men det ikke er en opplevd frykt eller trussel og stresset oppleves som opprømtthet eller spenning (Samdal et al., 2017). Dette såkalt «sunne stresset» oppleves for eksempel sammenhenger knyttet til utfordrende arbeidsoppgaver, forelskelse eller sportslige aktiviteter. Å oppleve en slik aktivering betegnes av som avgjørende for positiv utvikling og et godt liv. Bjørk og Sørli (2018) beskriver dog at dersom

aktiveringsnivået blir for høyt blir læringshjernen sine erfaringer og styringssystemer mindre tilgjengelige. Dette skjer fordi hjernen går i en tilstand hvor emosjonshjernen og det automatiserte selvbeskyttende systemet kobles inn. Når dette skjer blir reaksjonene mer primitive og i stor grad preget av en fight/flight-reaksjon. Dette gjør hjernen lite tilgjengelig for kognitiv læring.

Ifølge Hoffman et al. (2017) medfører et forhøyet stressnivå at det kognitive systemet relatert til bevisste tankeprosesser, hukommelse, oppmerksomhet og problemløsning skruser av. Dette kommer at barn som er overveldet av stress er så forberedt på fare at de ikke kan konsentrere seg om annet, og har derfor store vansker med å lære nye ting. Brandtzæg et al. (2016) beskriver at dersom et barn har forhøyet stressnivå så vil dette påvirke muligheten til å lære, tenke og prestere. Det kan også føre til at elevene vegrer seg for å utforske nye ting fordi de er engstelige eller usikre.

Årsakene til et forhøyet stressnivå henger sterkt sammen med systemet for emosjonell aktivering. Stiegler (2015) beskriver at emosjoner ikke aktiveres tilfeldig, selv om ikke det alltid er lett å identifisere årsaken eller den utløsende faktoren, også kjent som den *triggende* faktoren. Emosjonene aktiveres grunnleggende sett dersom det skjer noe i omgivelsene som det oppfattes at kan ha betydning for ens behov. Dette innebærer blant annet behov som er viktige for overlevelse og reproduksjon, slik som trygghet, tilhørighet, omsorg, makt, lek og utforskning (Stiegler, 2015). Stiegler (2015) beskriver at noen av våre emosjonelle oppfattelser og aktiveringer er ulærte og medfødte, og helt separat fra kognitive prosesser. Et eksempel på dette er å skvette til ved høye lyder; hvordan vi oppfatter og forstår våre emosjonelle opplevelser og aktiveringer har for eksempel stor betydning for hvordan vi forholder oss til dem og reagerer på dem.

Når man har en emosjonell fryktaktivering vil man for eksempel vurdere inntrykk basert på om man opplever dem som trygge eller farlige, beskriver Stiegler (2015). Fryktaktiveringer er utviklet for at man skal kunne forutse og håndtere farer. Ved høy aktivering medfører dette en opplevelse av at det er fare for livet. Mildere former for vedvarende aktivering kan blant annet medføre lettere angstlidelser og mistenksomhet. Levine (2010, fra Stiegler, 2015) trekker frem at det kan synes som at kroppen påvirker hjernen mer enn hjernen påvirker kroppen. Årsaken til dette er at mengden informasjon som går til hjernen for å informere om kroppens tilstander er ni ganger større enn hjernens nevrologiske påvirkning på kroppen. Stiegler

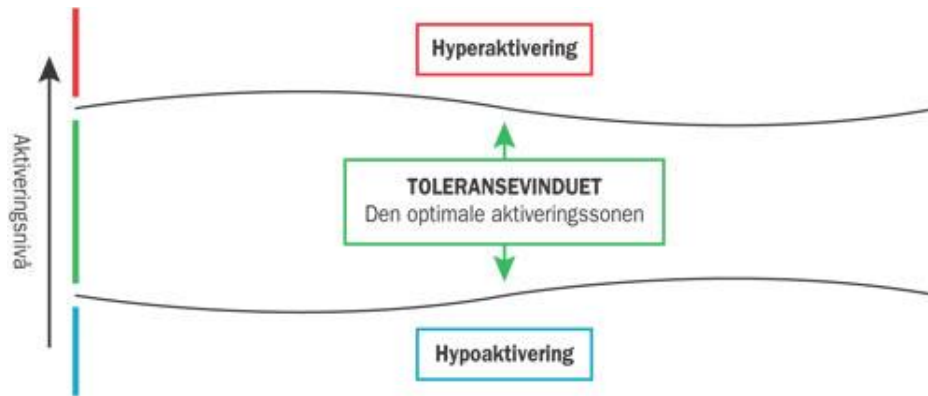
(2015) hevder man kan forstå forholdet mellom tanker og følelser som at det emosjonelle systemet presenterer problemer som fornuften trenger å finne ut av.

Elever tar med seg følelsene sine inn i de sosiale aktivitetene i skolehverdagen, beskriver Glavin og Lindbäck (2014). Dette har stor betydning for om eleven opplever situasjonen som vellykket eller mislykket. Dersom et barn går inn i en sosial situasjon med et høyt angstnivå vil barnets alarmsystem allerede være skrudd på slik at barnet er klart til å gå i angreps- eller fluktmodus. Når barnet har dette emosjonelle utgangspunktet i en sosial situasjon øker dette sannsynligheten for at barnet vil føle seg krenket. Som en respons på den opplevde krenkelsen er det en overhengende sannsynlighet at barnet enten blir trist og ønsker å forlate situasjonen, eller å gå til angrep med fysiske handlinger eller skjellsord (Glavin & Lindbäck, 2014).

Stiegler (2015) beskriver at emosjonell aktivering ikke primært er basert på rasjonelle vurderinger, og derfor kan mange av de emosjonelle aktiveringene være falske alarmer. Emosjoner er stilt inn på en føre-var-modus; fra et evolusjonsperspektiv er det bedre å bli redd noen ganger for ofte enn å overse en potensiell fare. Bru (2011) beskriver at redsel, frykt og angst i utgangspunktet er normale reaksjoner på stimuli som barnet opplever som truende. Disse reaksjonene er ment å motivere oss til å beskytte oss selv fra farene som oppfattes, men kan bli et problem når disse reaksjonene også blir en generalisert reaksjon på farer som ikke er objektivt farlige. Angst har ofte en sammenheng med unngåelse av utfordrende situasjoner (Bru, 2011).

2.2.1.2 Toleransevinduet

Toleransevinduet er en modell laget av Daniel Siegel som forklarer hvordan en forhøyet stressaktivering kan lede til at man ikke lenger opplever å håndtere og regulere aktiveringen (Siegel, 1999). Hvert enkeltindivids toleransevindu er av ulik størrelse, og varierer også innad i en person som en følge av forskjellige faktorer. Når man er innenfor sitt toleransevindu opplever individet å få til å regulere stresset selv på en adekvat måte. Når ens toleransevindu er stort innebærer det individet har et større spenn på hvor store stressaktiveringer det opplever å være komfortabel med å håndtere på egenhånd. Når toleransevinduet er lite skal det derfor mindre til for å havne utenfor det aktiveringsnivået som oppleves som overkommelig å håndtere. Det er derfor ønskelig å være innad i toleransevinduet så mye som mulig for å øke den sonen man opplever at man er i en tilstand hvor man opplever å håndtere og kunne regulere egen stressaktivering (Siegel, 1999).



Figur 1. Toleransevindumodellen (Hentet fra Nordanger & Braarud, 2014, tilpasset fra Ogden, Minton & Pain, 2006)

Toleransevinduet referer til ens optimale individuelle aktiveringsnivå. Når aktivering ikke er for høy og ikke for lav så er man mest oppmerksomt tilstede i relasjoner og situasjonene man er i. Det er i denne aktiveringssonen man lærer lettest (Nordanger & Braarud, 2014). Når man går over grensen for optimal aktivering går man i en *hyperaktivert* tilstand. Dette er kroppens alarmreaksjon som innebærer en fysiologisk sterk aktivering hvor hjertet pumper mye blod, respirasjonsraten er forhøyet, og kroppsmuskulaturen spennes slik at kroppen tilføres energi til å flykte. Dersom man derimot er under grensen for optimal aktivering er man i en *hypoaktivert* tilstand som blant annet kjennetegnes av fysiologiske tegn som at hjertet pumper senere enn vanlig, respirasjonsfrekvensen er lav, og musklene slappe (Nordanger & Braarud, 2014).

Grensene for når man går utenfor toleransevinduet varierer fra person til person, og vil også variere innad i en den enkelte relatert til en rekke ulike påvirkningsfaktorer. Dette handler om trekk av mer stabil karakter, slik som temperament og våre erfaringer. Ens emosjonelle tilstand i øyeblikket har stor betydning, samt om man opplever trygghet, da de fleste tåler mer når de er sammen med noen de er trygge på (Siegel, 2012, fra Nordanger & Braarud, 2014).

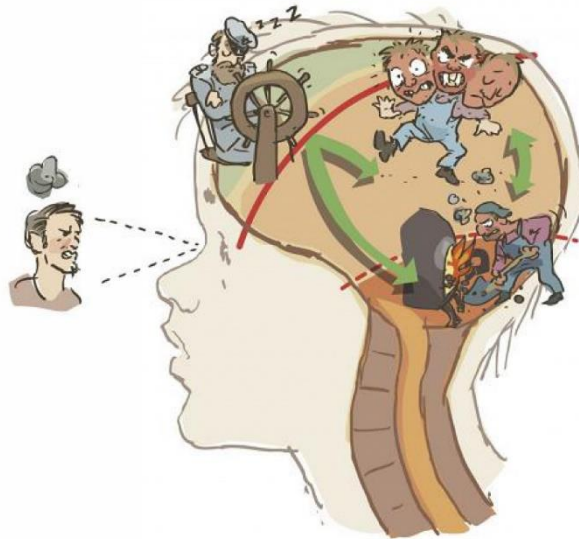
Nordanger forklarer i Dønnestad (2016) at dersom toleransevinduet er veldig smalt er det større sjanse for at man havner utenfor sitt toleransevindu. Dersom man er stressaktivert og utenfor toleransevinduet sitt vil dette føre til at hjernen og kroppen går i en alarmmodus. Dersom dette skjer ofte og over lenger tid vil toleransevinduet minske, og det skal mindre til for at personen går ut av vinduet sitt ved neste hyperaktivering. De fleste mennesker kan oppleve hendelser som gjør at man går utenfor sitt vindu, og voksne har ofte utviklet gode strategier for å regulere seg tilbake i toleransevinduet igjen.

Nordanger uttrykker i Dønnestad (2016) at når barnet store deler av tiden er utenfor toleransevinduet og ikke har fått reguleringsstøtte har barnet heller ingen gode strategier på å komme inn i toleransevinduet igjen. Nordanger sier videre at barnet kan ikke lære seg å utvide toleransevinduet sitt ved å få en kognitiv forståelse for det ettersom toleransevinduet utvides ved å selv sanse og ha gjentatte kroppslige erfaringer av å være i toleransevinduet. Dette skjer hovedsakelig gjennom reguleringsstøtte slik at barnet blir regulert tilbake i toleransevinduet sitt. For å gjøre dette er det viktigste man kan gjøre å gi dem reguleringsstøtte. Et eksempel på hvordan man kan møte et barn som er hypoaktivert med god reguleringsstøtte kan være å gå en tur med dem, bruke berøring eller rytme for å få dem tilbake i toleransevinduet igjen. Når barnet får god reguleringsstøtte over tid, så får barna et større emosjonelt spillerom, og kan lære seg å regulere seg tilbake i toleransevinduet sitt selv (Dønnestad, 2016).

2.2.1.3 Den tredelte hjernen

I situasjoner hvor man har sterke følelser vil disse overstyre tanker og følelser. Sterke følelser kan derfor sette en elev helt ute av stand til å handle på en sosialt akseptabel måte. Dette kan skje selv om eleven har kunnskap om hva som er en sosial akseptabel måte å handle på, og tidligere har handlet på en annen måte i en tilsvarende situasjon (Fredriksen et al, 2011).

For å forstå dette eksemplet kan man bruke modellen om den tredelte hjernen (Figur 2). Denne modellen brukes hyppig av RVTS Sør, og er en sentral del av LINK-opplegget (RVTS Sør, 2017c) Den tredelte hjernen er en teori presentert av nevrofysiologen MacLean som på en forenklet måte presenterer hvordan de ulike delene av hjernen er bygget opp og hvordan de samarbeider med hverandre. MacLean beskriver at mennesker har tre ulike hjerner som arbeider på ulike måter, har ulike responser, og snakker ulike språk (Jervell, 2014).



Figur 2. Modell av den tredelte hjernen, stresset - Illustrert av Oscar Jansen – RVTS, 2015

Nordanger og Braarud (2014) beskriver at den første av disse er *overlevelseshjernen* som består av hjernestammen og lillehjernen. Denne styrer blant annet hjerterytme, pust, temperatur, blodtrykk og reflekser. Den andre er *emosjonshjernen* som er det limbiske system. Denne styrer emosjonelle tilstander som frykt og sinne, og styrer hormoner og hukommelsesfunksjoner knyttet til stressreaksjoner. Den siste er *logikkhjernen* som består av neokorteks. Denne hjernedelen er knyttet til språk, bevissthet, resonneringsevne og viljestyrte handlinger.

RVTS Sør bruker en modell av den tredelte hjernen hvor hjernens tre deler blir forklart basert på en modell hvor de ulike delene av hjernen illustreres som en metafor til et skip, slik som illustrert i Figur 1. Det er denne modellen som brukes som et av verktøyene i LINK. I lærerveiledningen (RVTS Sør, 2017b) til arbeid med den tredelte hjernen (RVTS Sør, vises det til Nordanger og Braarud (2014), og til YouTube-klipp av Steinkopf fra RVTS Sør som forklarer modellen. Også i Dønnestad (2015) beskriver Steinkopf den tredelte hjernen basert på de samme illustrasjonene og forklaringene.

Steinkopf (i Dønnestad, 2015) beskriver at den første hjernen kalles «tenkehjernen». Det er her kapteinen sitter. Her sitter fornuften som gjør at vi kan tenke, lære, reflektere, ha kontroll og planlegge. Den neste hjernen er «følelhjernen» hvor maskinisten sitter i maskinrommet. Det er her følelsene er. De lagres vonde hendelser og gode hendelser. Den siste hjernen er

«sansenhjernen» hvor fyrbøteren sørger for kraft og temperatur i maskinen. Her oppfattes og lagres sanseintrykkene våre; det vi hører, lukter, kjenner, smakker (Dønnestad, 2015).

Når hjernen opplever stress eller sterke følelser så går det en alarm i maskinrommet og det sendes en melding ned til fyrrommet, beskriver Steinkopf i Dønnestad (2015). Her jobber fyrbøteren hardt og temperaturen stiger. Da øker stressaktiveringen enda mer, og etterhvert stikker kapteinen og fornuften kobler ut. Når dette skjer overtar følelhjernen og maskinrommet med flukt, kjemp eller å bli lammet, også kjent som fight, flight og freeze- responser. Det er en automatisk respons i slike situasjoner hvor kapteinen og fornuften ikke lenger styrer. Det kommer av at noe vekker vonde følelser i følelhjernen som gjør at man går i beredskap slik at ikke noe vondt skal skje deg.

Steinkopf i Dønnestad (2015) beskriver at disse mekanismene kan oppsummeres i at vonde ting kan bli vekket og slik at alarmen går. Dette leder til at fyrbøteren begynner å jobbe, men trykket blir for høyt som igjen leder til at kapteinen og fornuften trer av. Dette er en helt naturlig reaksjon hvor hjernen automatisk vil beskytte en fra fare. Det innebærer at hjernen lett går i alarmberedskap når den kjenner igjen tegn som ligner på tidligere alarmberedskapsaktiveringer. For å stoppe alarmaktiveringen må man la kapteinen få vite hva som skjer. Da kan kapteinen bruke fornuften til å se på situasjonen med et nytt blikk slik at han kan gi beskjed til maskinisten om at alt er OK, og at det er trygt. Når dette skjer er dette en måte å regulere følelsene på, og kapteinen kan være på plass i situasjonen som var utfordrende (Dønnestad, 2015).

2.2.2 Sette navn på følelser

Den andre komponenten i utviklingen av emosjonell kompetanse handler om å sette navn på følelsene, og å uttrykke dem. Glavin og Lindbäck (2014, 2015) beskriver at når elever skal utvikle og utøve sin emosjonelle kompetanse er det viktig for elevene å lære et felles følelsesspråk. Et slikt felles følelsesspråk kan deles opp i tre elementer: At elevene lærer å sette navn på grunnleggende følelser. At elevene lærer å oppdage hvordan følelsene kommer til uttrykk hos seg selv og andre. Og den siste dimensjonen; at elevene må oppleve hvordan tanker, følelser og handling påvirker hverandre gjensidig (Glavin og Lindbäck, 2014).

Andersen et al. (2013) beskriver at det er en nær sammenheng mellom barns regulering av følelser og kontroll av emosjonelle uttrykk. Ved å kontrollere hvordan man uttrykker en

følelse vil dette kunne brukes som en strategi for å regulere emosjonsopplevelsen. Et eksempel på dette er ifølge Andersen et al. (2013) å anstrenge seg for å se glad ut selv om man gruer seg. Barn starter fra toårsalderen med å bevisst overdrive sine følelsesuttrykk i spesielle situasjoner, blant annet for å få trøst og oppmerksomhet. Når barnet blir eldre utvikler det måter å gjøre dette på som er mer sofistikerte. Fredriksen et al. (2011) beskriver at det har en regulerende funksjon i seg selv når barnet kan identifisere følelser hos seg selv og hos andre. Ifølge Rogndal (2017) kan det å benevne følelsene kan i seg selv virke nedregulerende, blant annet fordi det gir en viss avstand til opplevelsen, og kan være med på å konkretisere og ufarliggjøre det.

Glavin og Lindbäck (2014) beskriver at det kan være en utfordrende oppgave å hjelpe elever å lære å sette navn på følelser og å beskrive følelsenes kjennetegn. Det er lett å ta utgangspunkt i hvordan en selv opplever og forholder seg til egne følelser. Dette er dog vanskelig å vite om andre opplever følelsene på samme måte. I denne forbindelse mener Glavin & Lindbäck (2014) at elever burde lære seg å kjenne igjen 10 hovedfølelser. Disse handler om å føle seg glad, ulykkelig, redd, sint, skuffet, sjalu, ensom, stolt, irritert og å føle skyld. I arbeid med å lære elevene om følelser mener Glavin & Lindbäck (2014) det er nødvendig å lære dem hva som skjer men kroppen når man opplever en følelse, å vite hvordan følelsen blir uttrykt, og å lære å gjenkjenne følelser hos andre.

Fredriksen et al. (2011) beskriver at det kan være vanskelig for barn å forstå sammenhengen mellom tanker og følelser. For å gjøre dette forutsetter det at barnet har evne til å observere å skille mellom egne indre tilstander som å føle, ønske og å tenke osv. Fredriksen et al (2011) beskriver at man ved å ta i bruk tegninger, bilder, tegneserier og historier kan hjelpe barnet å forstå at hvordan vi tenker om en hendelse har betydning for hvordan barnet opplever det som skjer. Når barnet arbeider med å uttrykke følelser og tanker gjennom fortellinger og bilder blir barnet etter hvert vant til å beskrive tankene og følelsene sine. Ved å arbeide med tanker og følelser på denne måten kan man legge opp til å lære barna å identifisere i hvilke situasjoner de kan kjenne igjen ulike følelser (Fredriksen et al, 2011).

2.2.3 Emosjonell regulering

Den tredje komponenten som utgjør emosjonell kompetanse er knyttet til emosjonell regulering. Andersen et al. (2013) tydeliggjør at emosjonell regulering er en viktig del av utviklingen av emosjonell kompetanse, og er en avgjørende del av individets funksjonsevne

og sosiale samhandlinger. Denham (1998, fra Andersen et al., 2013) betegner det som svært utfordrende å definere emosjonsregulering ettersom det beskrives som å være uløselig knyttet både til individets opplevelse av følelser, og hvordan emosjonene uttrykkes. En definisjon av emosjonell regulering som tar hensyn til dette beskriver emosjonell regulering som: «*Evnen til å overvåke og kontrollere følelsesmessig erfaring og følelsesmessige uttrykk hos seg selv og tilpasse uttrykkene i henhold til sosiale og kulturelle forhold*» (Campos, Campos og Barrett, 1989, sitert i Solheim, 2013, s.103)

Emosjonell regulering handler ifølge Kvello (2013) om hvordan man håndterer følelsene man har slik at de kan komme til uttrykk på en passende måte. Dette går ut på å lære å styre følelsesuttrykkene på sosialt hensiktsmessige måter i passende form, situasjon, kraft og sted. Schonert-Reichl og Lawlor (2010) beskriver at ett av måtene å arbeide for å utvikle emosjonell regulering i barndommen er gjennom å arbeide med følelsesmessig bevissthet. De trekker også frem at dette kan komplimentere og styrke emosjonell regulering, redusere stress og å utvikle et oppmerksomt fokus. Også Rogndal (2017) beskriver at ved å være bevisst hva emosjonene er og hvordan de påvirker oss står man bedre rustet til å regulere dem. Hun beskriver at dette for eksempel kan gjøres ved å anvende teknikker for å regulere den fysiologiske aktiveringen eller å modifisere den subjektive opplevelsen av den emosjonelle aktiveringen.

Brandtzæg et al (2016) betegner emosjonsregulering som viktig fordi det handler om hvordan vi møter og håndterer utfordringer og stress. Hvordan emosjonelt stress og utfordringer håndteres utgjøres av en kombinasjon av gener, temperamentstil, egne tidligere erfaringer og faktorer knyttet til tilknytning. Andersen et al. (2013) beskriver at emosjonsreguleringsbegrepet kan brukes til å betegne de strategiene som brukes for å påvirke hvilke emosjoner man har, hvordan de oppleves, når man har dem, og hvordan de uttrykkes. Ifølge Solheim (2013) vil det innebære å holde den følelsesmessige aktiveringen på et slikt nivå at den kan håndteres og uttrykkes atferdsmessig på en hensiktsmessig måte.

Selvkontroll er en av de fem ferdighetene Gresham & Elliott (1990) beskriver at utgjør vår sosiale kompetanse. Ettersom selvkontroll ifølge Ogden (2015) innebærer å bringe følelser under intellektuell kontroll og regulere forholdet mellom følelser og atferd, kan denne forståelsen av selvkontroll betraktes som en form for emosjonell regulering. Ifølge Ogden (2015) innebærer ikke selvkontroll at følelsene i seg selv er uønskede og skal undertrykkes,

men handler om å bevisst tilpasse og viljestyre når og hvordan følelsene skal uttrykkes. Dette er særlig aktuelt i situasjoner hvor individet opplever frustrasjon, motgang, uenighet eller konflikter.

Selvkontroll forutsetter at barna er bevisste på sine egne følelser i anspente situasjoner og kan kontrollere dem når det kommer til fristelser, frustrasjoner og nederlag. Dette er ferdigheter det forventes at barn behersker i skolen hvor elevene stadig må kontrollere sin impulsivitet og atferd (Ogden, 2015). Ferdighetene som sammen med selvkontroll utgjør sosial kompetanse er selvheldelse, ansvarlighet, samarbeid og empati (Gresham & Elliott, 1999). Glavin og Lindbäck (2015) beskriver at disse fem ferdighetsdimensjonene er gjensidig avhengige av hverandre slik at arbeid med den ene dimensjonen også vil styrke de andre dimensjonene.

2.3 Trygghet

Brandtzæg et al. (2016) betegner det å føle seg trygg i en skolekontekst som å være rolig og harmonisk på innsiden, og regne med at andre ser på én som verdifull, viktig og «god nok». Utrygghet i en skolekontekst stammer derimot fra en usikkerhet på om egne grunnleggende behov blir møtt. Det er i trygge relasjoner med tilknytningspersoner at barnet lærer å håndtere stress og å regulere følelser slik at de etter hvert kan gjøre dette på egenhånd (Brandtzæg, et al, 2016).

Dette kapitlet starter med en del om betydningen av trygge relasjoner mellom lærer og elev, og introduserer også betydningen av *mentaliserings*. Behovet for trygghet blir videre presentert gjennom teori relatert til *trygghetssirkelen* hvor elevenes behov for en trygg base å utforske fra, og å ha en trygg havn å returnere til belyses. Det neste underkapitlet er relatert til *reguleringsstøtte* som omhandler barnets behov for å få hjelp med emosjonell regulering og aktivering. Kapitlet om trygghet avrundes med teori om elever som opplever utrygghet i relasjoner.

2.3.1 Betydningen av trygghet i relasjoner mellom lærer og elev

Ifølge Brandtzæg et al (2016) er elevers utrygghet i skolesammenheng ofte knyttet til relasjonelle bekymringer; fra en engstelse eller frykt for å ikke være likt, akseptert, godtatt eller beskyttet. Bru et al. (2016) beskriver at gode relasjoner mellom lærer og elev bygger på at eleven opplever at læreren bidrar til å tilfredsstille elevens grunnleggende behov, slik som

trygghet, tilhørighet og kompetanse. Brandtzæg (2016) vektlegger at det er gjennom trygge relasjoner til voksne at barnets nervesystem utvikles og reguleres slik at barnet lærer å roe seg selv og å søke hjelp hos andre når det er behov for det. Denne utviklingen skjer kontinuerlig i alle relasjoner hvor barnet utvikler tilknytning i form av et følelsesmessig bånd.

Ifølge Drugli & Nordahl (2013) etablerer lærere som regel lett en god relasjon elever med et enkelt, positivt temperament og har god oppmerksomhets-, konsentrasjons-, - og tilpasningsevne. Selv om disse relasjonene utvikler seg lettest er det viktig at læreren arbeider for å etablere og opprettholde en så god relasjon som mulig med alle elevene i klassen (Drugli, 2012). Bø og Hovdenak (2011) argumenterer for at positive relasjoner mellom lærer og elev er en viktig grunnmur for elevene. Dette er fordi gode relasjoner mellom lærer og elev blant annet er knyttet til i hvilken grad elevene føler seg lyttet til, forstått og tatt på alvor. Dette kan for eksempel innebære at elevene føler seg respektert og opplever at de kan uttrykke sine egne meninger, og at læreren utviser forståelse overfor elevene.

Ifølge Nyborg og Mjelve (2017) er en viktig del av lærerens oppgave å være oppmerksom på både klassens, enkelteleven og sine egne tanker, holdninger og følelser. Dette innebærer både at læreren er bevisst hvordan han selv forholder seg til seg selv og elevene, og at læreren også er bevisst på hvordan elevene forholder seg til seg selv og hverandre. Brandtzæg et al. (2017) beskriver at for å etablere en trygg relasjon med elevene er det viktig at lærerne utøver *mentalisering*. Dette innebærer at læreren må mestre å ha blick på sine egne reaksjoner overfor eleven, og samtidig forstå hva eleven har behov for i øyeblikket. Ifølge Allen et al. (2008, fra Brandtzæg et al, 2016) handler mentalisering om den egenskapen mennesker har til å forstå egen og andres mentale tilstand, og atferden som følger av disse. Det å forstå egen og andres mentale tilstand henviser blant annet til individets behov, ønsker og følelser. En sentral form for mentalisering handler om å ha evne til å se både sitt eget perspektiv og andres perspektiv i samme situasjon. Ved å gjøre dette vil læreren i større grad være *følelsesmessig inntonet* og bevisst på elevenes behov (Brandtzæg et al., 2016).

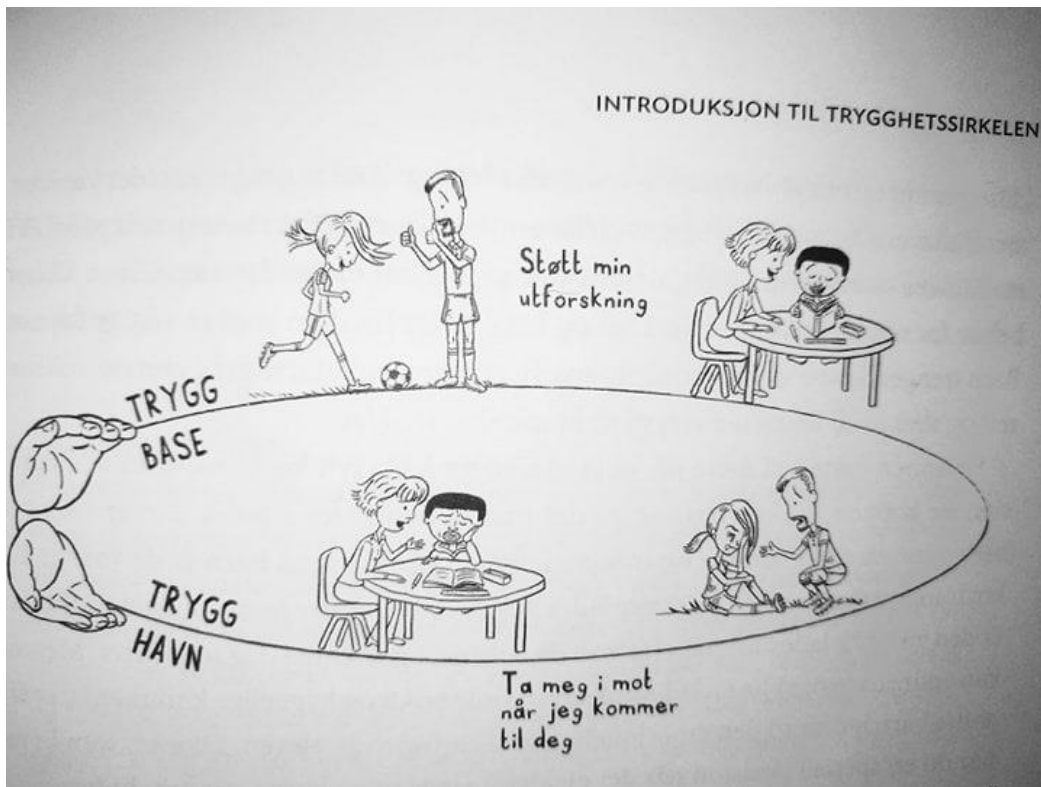
Brandtzæg et al. (2016) beskriver at det å ha mentaliseringsevne er en forutsetning for å «koble seg på» andres følelser, opplevelser og behov. Mye av mentaliseringen som gjøres er ubevisst, men man kan også bevisst tenke aktivt over disse tilstandene og signalene for å aktivt forsøke å forstå og å finne løsninger. Man har ulik evne og kapasitet til å mentalisere, og en persons mentaliseringskapasitet er heller ikke et stabilt trekk, men blir svekket av å

oppleve stress, angst eller sterke følelser. Når mentaliseringskapasiteten svekkes blir man mindre fleksibel, er dårligere til å stabilisere seg selv og andre, er mindre mentalt tilstede, opplever håpløshet og glemmer å se andre perspektiver enn ens eget (Brandtzæg et al., 2016). Drugli (2012) beskriver at dersom læreren opplever å ha et høyt stressnivå eller viser følelsesuttrykk som sinne kan dette påvirke relasjonen til elevene på en negativ måte.

2.3.2 Trygghetssirkelen

Elevers behov for trygghet i en skolekontekst kan også forstås på bakgrunn av modellen om *trygghetssirkelen* (Brandtzæg et al. (2016), som er vist i Figur 3. Den blir på engelsk kalt Circle of security, ofte forkortet som COS. Trygghetssirkelen er en modell som ifølge (Hoffman et al., 2017) er basert på Bowlby og Ainsworths utformet av tilknytningssystemet. I dette systemet beskrives tre sentrale behov; barns søken etter omsorg, utforskning og omsorgsgivning. Med utgangspunktet i dette er trygghetssirkelen sentrert rundt betydningen av omsorgsfulle personer som fungerer som en trygg base og trygg havn for barnet. Ifølge Hoffman et al, (2017) er modellen opprinnelig konstruert for å beskrive de minste barnas behov for trygg tilknytning. Brandtzæg et al. (2016) benytter seg av en anvendelse av trygghetssirkelen som er tilpasset elever i barneskolen.

Barn har behov for en trygg base for tørre å starte å utforske i like stor grad som de trenger den trygg havn for å få trøst. Ifølge Hoffman et al. (2017) er det nødvendig å dekke disse behovene både for å skape en trygg tilknytning, og for å lære barnet å utvikle ferdigheter i emosjonsregulering. I relasjoner med kjente og trygge voksne lærer barnet å regulere følelsene sine og å roe seg ned på egenhånd. Ved å være tilstede sammen med barna i alle delene av trygghetssirkelen fremmer den voksne også barnas emosjonelle regulering (Hoffman et al., 2017). Før barna føler seg klare til å utforske trenger de ifølge Brandtzæg et al. (2016) å oppleve at de har en trygg base å utforske fra i form av en kjent og trygg voksen. Det er også her barna kommer tilbake når de har vært ute i sirkelen og utforsket, hvor de har behov for å tas vare på i en trygg havn.



Figur 3: Trygghetssirkelen for skole. Den enkle sirkelen. (Cooper, Hoffman & Powell, 2016, hentet fra Brandtzæg et al., 2016)

Ifølge Hoffman et al. (2017) våkner barns nysgjerrighet og utforskertrang til omverden når de opplever seg trygge. Barnet er da klar for selvstendig utforskning oppover i trygghetssirkelen, og er i denne fasen veldig mottakelig for nye stimuli og læring. Ifølge Brandtzæg et al. (2016) er det viktig at elevene under utforskningen føler seg trygge og passet på i klasserommet slik at barnet kan oppleve at det er trygt selv om det er borte fra den trygge basen. Dette er viktig for at elevene skal tørre å utforske selvstendig uten direkte oppfølging eller nærvær av en lærer. Dersom barn opplever utrygghet har de blant annet et kortere oppmerksomhetsspenn, og barnet vil bevege seg kortere avstander ut i sirkelen for å utforske før de har behov for en trygg havn på å returnere til, ifølge Brandtzæg et al. (2016).

Etter en stund med selvstendig utforskning når barnet den nedre delen av sirkelen og har igjen behov for å «fylle koppen» sin igjen. For å gjøre dette returnerer barnet til den trygge havnen for å få påfyll av trygghet før det på nytt føler seg klart til å utforske verden igjen (Hoffman et al., 2017). Brandtzæg et al. (2016) bruker begrepet å «lade» for å beskrive det Hoffman et al. (2017) omtaler som å «fylle koppen». Brandtzæg et al. (2016) beskriver at dette behovet kan ha tydelige årsaker slik som at barnet ble redd eller lei seg, eller komme av en mer diffus uro

hvor barnet har behov for emosjonelt påfyll og ytre stabilisering og regulering. Ifølge Brandtzæg et al (2016) har noen barn ofte et større behov for lading enn andre. Dette gjelder for eksempel barn som har opplevd stressende hendelser eller elever med utrygghet hjemme. Det er også slik at barn som har mer utfordrende temperament trenger mer lading enn barn med enklere temperament.

Bowlby (1988) beskriver at ettersom barna blir eldre og er trygge på at de har en trygg base å returnere til vil de stadig søke lenger bort fra den trygge basen, og utforske over lengre tid av gangen før de returnerer til den trygge havnen. Barn som opplever at den trygge havnen er lett tilgjengelig ved behov, og ellers oppmuntrer til barnets selvstendighet er generelt sett mer stabile emosjonelt sett enn barn som ikke opplever dette (Bowlby, 1988). Ifølge Brandtzæg et al. (2016) er den viktigste ladestasjonen i skolen de voksne i personalet, ofte i form av en lærer.

For større barn i skolen kan også andre barn bidra til å emosjonelt stabilisere hverandre. Når barn opplever å stå uten muligheter til å gå til en trygg havn for å «lade» beskriver Brandtzæg et al. (2016) at barna blir uregulerte, engstelige og ofte urolige. Brandtzæg et al. (2016) beskriver at behovet for en ladende oppmerksomhet er tilstede i alle barn i løpet av en skolehverdag. Dette kan være i form av å søke og møte barnets blikk, gi barnet ros, smile, le og tøyse sammen, ha varme øyne og å bruke barnets navn, eller å sette ord på det man tror barnet føler. Det kan også gjøres ved å sitte ved siden av barnet eller å gi vennlig berøring når er naturlig, for eksempel i form av en klem eller å legge en hånd på barnets skulder.

2.3.3 Reguleringsstøtte

Det er i trygge relasjoner med tilknytningspersoner at barnet lærer å håndtere stress og å regulere følelser slik at de etter hvert kan lære dette på egenhånd (Brandtzæg, et al, 2016). Inntil barnet har lært selvstendig emosjonsregulering trenger barnet reguleringsstøtte for å mestre overveldende følelsesaktivering (Bath, 2008). Barn som ikke selv får til å nedregulere sine vanskelige følelser og aktiverte tilstand har behov for å få hjelp til å regulere dem. Wenneberg (2011) beskriver at dersom barnet ikke får hjelp til dette blir det overlatt til seg selv, og får heller ikke erfare at disse følelsene kan være håndterbare. Dersom dette skjer hyppig kan det hindre hjernens utvikling av reseptorer for nedregulering av stress. Dette medfører at barnet bli sårbart og stiller dårligere rustet til å takle motgang.

Jørgensen & Steinkopf (2013) presiserer at emosjonsregulering er en evne som ikke er medfødt, men er lært fra man er spedbarn ved at omsorgspersoner trøster, roer ned og setter ord på opplevelsene de små barna har. Kvello (2013) beskriver at barn lærer indre regulering gjennom ytre regulering ved at barnet internaliserer den måten omsorgspersoner bruker for å roe barnet ned, trøste og å sette grenser. Jørgensen & Steinkopf (2013) viser til at omsorgspersonenes rolle er å trygge, trøste, bekrefte og forstå barnas følelser knyttet til de situasjonene barna erfarer. Når dette gjøres hjelper omsorgspersonene også barna med å bli kjent med deres egne følelser. Ved å gjøre dette bidrar den voksne som en reguleringsstøtte for barnet før det selv har forstått og internalisert hvordan følelsen skal fortolkes og reguleres på egenhånd.

Alle emosjonelle tilstander reguleres og moduleres i relasjonen, ikke bare de stressende og utfordrende følelsene. Trygge voksne med ansvar for barn er derfor med på å regulere barnas følelser kontinuerlig (Brandtzæg, 2016). Når barnet gjennom barndommen har gjentagende erfaringer med voksne som er sensitive og gode resulterer dette i en hjerne som etter hvert lærer seg å roe høy aktivering og å regulere emosjoner (Cassidy, 1994, fra Brandtzæg, 2016). Hoffman m.fl. (2017) viser til en studie om at trygge barn var mer åpne og fleksible i møte med uvante situasjoner og problemløsning. Det beskrives at det også i studien at barn som var trygge også møtte utfordrende læringssituasjoner med mindre frustrasjon og angst.

Brandtzæg et al. (2016) beskriver at for at barnet skal oppleve at det tør å inngå i relasjoner hvor det får tilgang på trygge voksne som kan fungere som en reguleringsstøtte er det viktig at barnet opplever trygg tilknytning til læreren. Når et barn opplever utrygg tilknytning i relasjonen med en voksen handler det om at de føler at det er utrygt å vise frem sine sanne behov. Brandtzæg et al. (2016) beskriver at dette for eksempel kan være knyttet til om barnet opplever at læreren er følelsesmessig tilgjengelig i øyeblikket. Kvello (2013) beskriver at det dog slik at voksne som selv har utfordringer med egen emosjonsregulering har vansker med å hjelpe barn med å utvikle god emosjonsregulering. Årsaken til dette er at det er vanskelig å gi barnet noe man ikke mestrer selv.

Bath (2008) beskriver at når barn får reguleringsstøtte av en voksen lærer barnet over tid å internalisere de beroligende responsene til den voksne. Barnet vil internalisere en tro på at hjelp vil komme og at følelsene kan bli beroliget. Schore (2014) beskriver at hjernen er mest mottakelig for å lære dette når barna er små, men emosjonsregulering kan også læres når

barna blir eldre ved å ta i bruk de samme prosessene gjennom å gi reguleringsstøtte. Bath (2008) beskriver i arbeidet med å lære å regulere følelser og stressresponser trenger barnet også å lære å utøve rasjonell kontroll over egne følelser uten å motta reguleringsstøtte. Eksempler på tilnærminger til dette er at barnet lærer å sette ord på egne følelser og arbeider med å lage egne rasjonelle responser på de overveldende følelsene.

Brandtzæg et al. (2016) beskriver at når barn ikke opplever å være i kontroll over egen aktivering kan dette medføre at barnet uttrykker dette ved å utagere. Dette kan oppleves som utfordrende atferd både for barnet det gjelder, og også for de voksne som kan bli usikre på hvordan de skal forholde seg til elevenes sterke uttrykk. Bath (2008) beskriver at reguleringsstøtte hjelper barn til å lære å beherske umiddelbare emosjoner og å utvikle vedvarende selvkontroll. Det kan forstås som en form for emosjonsregulering via tilknytning til trygge omsorgspersoner som roer barnet ned og modellerer atferd og emosjonsregulering for dem (Bath, 2008).

2.3.4 Elever som opplever utrygghet i relasjoner

Ifølge Brandtzæg et al. (2016) kan det være utfordrende for voksne å forstå at barn opplever utrygghet ettersom barn ofte gir ambivalente og villedende signaler. Barn har ulike erfaringer og behov; noen kan for eksempel prøve å skjule behovet for nærhet og forsøke å unngå voksenkontakt fordi det frykter å bli avvist, mens andre har utfordringer med å være selvstendige og å klare seg på egenhånd. Det er derfor viktig at den voksne er oppmerksom og analytisk i forsøket på å forstå hva som ligger bakenfor atferden til barna (Brandtzæg et al., 2016). Brandtzæg et al. (2016) understreker at det er viktig å justere eller avkrefte barnets negative forventninger i relasjonsarbeid mellom lærer og elev. Årsaken til dette er at barns utrygghet handler om at de har erfart at voksne ikke tar deres behov på alvor. Drugli og Nordahl (2013) beskriver at disse elevene trenger å bli sett og møtt med anerkjennelse av læreren slik at de etablerer en trygg relasjon hvor de får hjelp til å utforske og mestre skolehverdagen.

For å arbeide med å hjelpe de utrygge barna sier Brandtzæg et al. (2016) at det er nyttig å arbeide for å normalisere opplevelsen av utrygghet slik at barna kan slappe av og føle seg forstått. Brandtzæg et al. (2016) har et eksempel på et barn som føler lettelse når det hører fra en voksen at: «Ja, mange barn kan ha vanskelig for å be om hjelp når de trenger det». Når

barnet føler seg sett, forstått og møtt med en vennlig, tålmodig og aksepterende holdning vil dette kunne gjøre at barnet synes det er lettere å be om hjelp neste gang, og gjør det lettere å utforske og bevege seg i trygghetssirkelen. Ved å normalisere gjør den voksne det tryggere for barna å tørre å si ifra når noe er galt, eller å uttrykke hva de har behov for heller enn å trekke seg unna.

2.4 Attribusjonsteori

I prosessen med å utvikle kjennskap til de ulike følelsene er det ifølge Glavin og Lindbäck (2014) nyttig at barnet lærer hvordan tanker, følelser og handling påvirker andre gjensidig. En tilnærming relatert til dette er attribusjonsteori. Woolfolk (2004) beskriver at attribusjonsteori er en kognitiv tilnærming relatert til hvordan man prøver å skape sammenheng i opplevelsen av egen og andres atferd ved å lete etter årsaksforklaringer. Weiner (1992) står bak en mye brukt variant for å forklare hvordan man attribuerer basert på tre ulike faktorer. Disse elementene innebærer hva slags forklaringer vi har på vår egen og andres atferd.

Ifølge Weiner (1992) er den første faktoren knyttet til om man forklarer årsaken som noe som er lokalisert internt i en person, eller eksternt utenfor personen. Lokaliseringsdimensjonen er forbundet med oppfattelse av selvverd på den måten at om man tilskriver resultater til indre faktorer, så vil gode resultater føre til økt motivasjon, mens dårlige resultater vil føre til en følelse av at man har mislykkes, og selvbildet vil svekkes. Den andre faktoren Weiner (1992) beskriver er knyttet til om forklaringen er et stabilt eller et ustabilt trekk, altså om det kan endre seg eller vil bestå. Stabilitetsdimensjonen har betydning for forventninger om fremtiden ved at om man oppfatter at årsakene til at man mislykkes er stabile, så vil man også forvente å mislykkes med den samme oppgaven i fremtiden. Om man heller knytter resultatene til faktorer som er ustabile, slik som humør eller lignende, så har man en forventning om at utfallet kan være annerledes neste gang.

Den siste faktoren er knyttet til hvorvidt årsakene oppleves som kontrollerbare. Denne kontrollerbarhetsdimensjonen er ifølge Weiner (1992) forbundet med følelser. Om man føler ansvar og kontroll over utfallet av en oppgave kan man føle stolthet om man lykkes, og skyldfølelse om man mislykkes. Om man opplever å mislykkes med en oppgave som ikke oppfattes som kontrollerbar så kan dette føre til en følelse av skam eller sinne hos individet.

Sammensetningen mellom disse tre faktorene virker ifølge Weiner (1992) inn på individets forventninger og opplevelse av selvverd.

Weiner (1992) betegner det som vanlig at man attribuerer i favør seg selv. Dette innebærer at man gjerne attribuerer internt når man får noe til, slik som at det var ens egne ferdigheter som gjorde at man lykkes. I situasjoner hvor man ikke får til noe er det vanlig å tillegge årsaken til dette til ytre, situasjonsbetingede faktorer heller enn å legge skylden på seg selv. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) er det dog slik at noen elever utvikler et motsatt attribusjonsmønster som innebærer at de forklarer positive resultater med eksterne og ustabile årsaker, slik som at oppgavene var lette eller det var flaks (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette er ofte elever som har opplevd faglige utfordringer over tid.

Skaalvik & Skaalvik (2015) beskriver at elever med uheldige attribusjonsmønstre også har en tendens til å forklare årsaken til nederlag med internale og stabile faktorer som ikke er kontrollerbare. Elevenes attribusjon av det å mislykkes som et internalt trekk vil si at eleven opplever at det er trekk ved ham selv som gjør at han ikke lykkes, slik som lave evner. Når elevene attribuerer dette til stabile årsaker innebærer dette at de forventer at det samme resultatet vil gjenta seg. Dette innebærer videre at elevene ikke tror de kan gjøre noe for å forhindre at lignende nederlag skjer igjen, og at de derfor ikke opplever at innsats, vanskelighetsgrad, forstyrrelser, relasjon med læreren, ulike strategi eller arbeidsform påvirker resultatet (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Woolfolk (2004) beskriver at om et individ opplever liten grad av kontroll over utfallet vil det miste motivasjon til å i det hele tatt prøve å løse oppgaven. Dette er en form for attribusjon som er svært vanskelig å snu på fordi følelsen av å ikke ha kontroll sitter så dypt. Dersom man gjentatte ganger opplever å utsettes for negative situasjoner man ikke har kontroll over kan dette ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) medføre at eleven utvikler en form for lært hjelpeløshet. Ifølge Seligman (1972) kan lært hjelpeløshet er et begrep brukes for å beskrive en tilstand som kan oppstå om man har en opplevelse av at hendelsene og utfallene i livet stort sett er utenfor deres egen kontroll.

Lært hjelpeløshet medfører at man etter flere mislykkede forsøk utvikler problemer med å se sammenhengen mellom egen handling og ønsket resultat. Dette kan føre til at det utvikles en innstilling om at det er lite å vinne på å forsøke seg på en oppgave, og ingenting å tape ved å la vær å forsøke. Ifølge Gaber & Seligman (1980) er det ikke erfaringen om at man ikke kan

påvirke utfallet av en situasjon i seg selv som er avgjørende. Det er selve forventningen om at utfallene av fremtidige situasjoner er ukontrollerbare som fører til at noen opplever lært hjelpeløshet. Ifølge Peterson & Seligman (1984, fra Skaalvik & Skaalvik, 2005) vil lært hjelpeløshet kunne beskrives som en parallell til depresjon.

2.5 Mestringsforventning

Mestringsforventning, eller self-efficacy, er en teori av Albert Bandura som defineres som «troen på ens egne evner til å organisere og utføre de handlingene som er nødvendig for å nå gitte mål» (Bandura, 1997, sitert i Woolfolk, 2004, s. 293). Ifølge Bandura (1997) har man ulike forventninger til egne evner knyttet opp mot spesifikke typer oppgave eller handlinger. Dette innebærer hvorvidt man forventer at man kommer til å vurdere egen mestring som god nok. Opplevd mestringsforventning er ifølge Bandura (1997) kort fortalt ikke relatert til antallet ferdigheter man har, men hva man forventer å kunne gjøre med det man har under ulike omstendigheter. Ifølge Bandura (1997) har mestringsforventning stor betydning for et individs læringsprosess og måloppnåelse. Årsaken til dette er at individer som opplever høy grad av mestringsforventning på et område antageligvis vil sette seg høyere mål og vil være mindre redde for å mislykkes i prosessen.

Ifølge Qualter, Pool, Gardner, & Ashley-Kot (2015) er det sannsynlig at emosjonell mestringsforventning vil påvirke en rekke kognitive og sosiale situasjoner. Det er også sannsynlig at emosjonell mestringsforventning vil ha en positiv påvirkning på sosiale og kognitive faktorer selv om de faktiske emosjonelle ferdighetene ikke er like høye som individet selv oppfatter. Ifølge Qualter et al. (2015) er det påvist at barns emosjonelle mestringsforventning knyttet til egen emosjonell kompetanse er en preindikator på positive utdanningsrelaterte og psykologiske utfall senere i livet. Både gode evner i emosjonell intelligens og emosjonell mestringsforventning bidrar til å mestre stressende situasjoner på en hensiktsmessig måte.

Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli (2001) argumenterer for at dersom man ikke har mestringsforventning på at man kan nå ønskede emosjonelle tilstander, slik som å redusere angst eller å roe ned stress, så har man få insentiver til å fortsette å arbeide med å håndtere emosjonelle vansker. Pool, Gardner, & Ashley-Kot (2015) trekker frem at å oppleve å ha ferdigheter slik at man kan kontrollere negative følelser er en spesielt viktig indikator for å

håndtere symptomer på angst og depresjon. Dette bidrar til å forebygge barn og unges utvikling av emosjonelle utfordringer.

Individer med høy grad av mestringsforventning vil også ha større sannsynlighet for å fortsette å finne og ta i bruk nye strategier dersom forsøk på en oppgave mislykkes første gangen. Bandura (1997) bemerker at dersom ens mestringsforventning derimot er lav så er sannsynligheten stor for at individet unnlater å forsøke å løse oppgaven overhode. Årsaken til dette er at individet har en lav forventning til at de kommer til å få til oppgaven selv om de arbeider hardt og lenge med det. På samme måte vil individer med lav mestringsforventning heller ikke komme til å legge mye innsats i å arbeide mot noe de forventer at vil føre til negative konsekvenser slik som tap av status. Det er ifølge Bandura (1997) fire faktorer som utgjør et individs mestringsforventning: *Mestringserfaring, vikarierende erfaring, sosial overtalelse og emosjonelt og fysiologisk energinivå*. Disse presenteres utfyllende i de påfølgende delkapitlene.

2.5.1 Mestringserfaring

Bandura (1997) beskriver at egne tidligere mestringserfaringer er knyttet til hva slags utfall man har opplevd å ha på tidligere oppgaver av samme art. Dette innebærer at dersom man tidligere har erfart å mislykkes i en tilsvarende konkret situasjon så vil man antageligvis forvente å mislykkes igjen neste gang man befinner seg i en lignende situasjon. Dette vil gjøre at ens mestringsforventning synker. Tilsvarende vil det påvirke ens mestringsforventning positivt dersom man tidligere har opplevd å lykkes i en lignende situasjon, og man vil i større grad forvente å mestre en lignende situasjon ved fremtidige forsøk.

Slik vil utfallene av våre tidligere erfaringer i stor grad «lære» oss om vi antageligvis komme til å mestre den samme oppgaven ved et fremtidig forsøk, eller ikke. Ifølge Bandura (1986) er det særlig uheldig om den lærende opplever å mislykkes i tidlige stadier av en læreprosess, og vil svekke vår forventning til å mestre tilsvarende oppgaver ved en senere anledning. Om man derimot opplever å mislykkes med oppgaver i et senere stadium av læringsprosessen vil dette ikke få like stor konsekvens for vår mestringsforventning. Bandura (1986) forklarer dette med at når man tidligere har opplevd å mestre en situasjon så vil man lettere attribuere nederlag til situasjonsbetingede faktorer, og ikke som en refleksjon av eget potensiale.

2.5.2 Vikarierende erfaring

Den neste faktoren som påvirker vår mestringsforventning er de erfaringene man har gjort seg på bakgrunn av å observere andre (Bandura, 1997). Dette kalles også modellering eller observasjonslæring, og man blir spesielt påvirket av mennesker man anser som rollemodeller. Ifølge Bandura (1997) innebærer dette at individet observerer det andre gjør og hvilke konsekvenser denne atferden får for dem som gjorde oppgaven eller handlingen. Ved å lære via å observere andre lærer man også hva slags atferd som regnes som passende og sosialt akseptabel i miljøet til den man observerer. Slik vil man kunne lære atferd som gjør en mer sosialt tilpassningsdyktig. Modellering består ifølge Bandura (1986) av de fire elementene oppmerksomhet, hukommelse, gjennomføring og motivasjon.

Ifølge Bandura (1997) vil individet likevel ikke modellere alle de møter på eller observerer. Det er en sentral faktor at det er noen individet identifiserer seg med og føler seg sammenlignbar med, og er av særlig betydning og styrke dersom det er noen som individet anser som en rollemodell som de ønsker å være som. Årsaken til at individet må oppleve at det er en viss sammenlignbar overføringsverdi mellom dem som blir observert og seg selv, beskriver Bandura (1997). Slik vil individet tenke at det er større sannsynlighet for at de selv greier å løse en oppgave som de har observert at en person de identifiserer seg med fikk det til. På denne måten vil et individs mestringsforventning til å løse en oppgave ha en stor overføringsverdi fra å observere om andre får til en oppgave til å tro man får til å løse den samme oppgaven selv. Slik vil modellering være en betydningsfull faktor i å bygge mestringsforventning

2.5.3 Sosial overtalelse

Følge Bandura (1997) påvirkes ens mestringsforventning påvirkes av sosiale tilbakemeldinger og innspill slik som å oppmuntres eller å frarådes til å opptre på en bestemt måte i en situasjon. Overtalelse er ikke en faktor som påvirker individets mestringsforventning i det lange løp, men kan påvirke direkte i en situasjon slik som å oppmuntre til å gjøre en ekstra innsats eller å oppfordre til å prøve nye strategier. Dette vil kunne bidra til å øke sannsynligheten for at individet ikke gir opp underveis, men holder ut til målet er nådd. Ifølge Bandura (1986) kan slike tilbakemeldinger for eksempel ta form som «pep-talks» eller konstruktive tilbakemeldinger. Hvor stor påvirkning sosial overtalelse har på et individs

mestringsforventning er avhengig av hvor troverdig, dyktig og pålitelig man oppfatter at den som forsøker å overtale er (Bandura, 1997).

2.5.4 Emosjonelt og fysiologisk energinivå

Den siste overordnede faktoren Bandura (1997) beskriver at påvirker et individs mestringsforventning er hvordan individet selv tolker kroppens emosjonelle og fysiologiske tilstand. Dette er særlig knyttet til hvordan man forventer å bli påvirket av kroppslige og fysiologiske faktorer. Woolfolk (2004) beskriver at et konkret eksempel på dette er om «sommerfugler i magen» blir tolket og attribuert som nervøsitet eller en kriblende spenning av glede. Dersom man tolker det som et uttrykk for nervøsitet vil dette kunne være et hinder i ens mestringsforventning i arbeidet med oppgaven. Dersom man derimot attribuerer det til å være positiv spenning vil dette kunne lede til at mestringsforventningen øker. I lys av dette er det altså ikke de emosjonelle og fysiologiske tilstandene i seg selv som er avgjørende, men hva slags forventninger man får knyttet til hvordan man kommer til å bli påvirket av det (Bandura, 1997).

3 Metode

Metodekapittelet er delt opp i fire hoveddeler. Kapittel 3.1 er knyttet til metodiske valg RVTS Sør har gjort og bakgrunnen for datainnsamlingen. Dette inkluderer en redegjørelse for hvordan jeg ble involvert i å skrive en oppgave på grunnlag av LINK-prosjektet, informasjon om utvalget, gjennomføring av fokusgruppeintervjuene og transkriberingen av intervjudataene. I kapittel 3.2 kommer mine metodiske avveininger. Her vil jeg presentere mine metodiske tilnærminger og fremgangsmåter i møte med intervjuene og intervjudataene. Temaene som presenteres her er metodisk design, hermeneutisk tilnærming, egen for forståelse, studiens pålitelighet og gyldighet, samt forskningsetiske betraktninger. I kapittel 3.3 presenteres analyseprosessen og tematisk analyse etterfulgt av kapittel 3.4 om studiens metodiske begrensninger og svakheter.

3.1 Bakgrunn for datainnsamling av LINK- prosjektet

RVTS Sør tok kontakt med UiA våren 2018 for å presentere LINK-prosjektet for masterstudenter i pedagogikk. Studentene ble invitert til å skrive masteroppgave basert på kvalitative intervjuer etter et år med pilotgjennomføringer av LINK-prosjektet. Studenter som

var interessert i mer informasjon ble invitert på et nytt møte med RVTS Sør for å få utfyllende informasjon om prosjektet. Denne informasjonen var relatert til når og hvordan intervjuene skulle gjennomføres, samt gjennomgang av de ferdiglagede intervjuguidene.

Dette møtet ble holdt av en annen representant fra RVTS Sør som fortalte om intervjuguidene og viste nettsidene til LINK (RVTS Sør, 2017a). Vi ble fortalt at det var en kommune i Agder hvor 3 skoler hadde hatt LINK som pilotprosjekt i skoleåret 2017/2018. Det var 9 intervjuer som skulle gjennomføres totalt: Ett fokusgruppeintervju på hver skole i 4. og 6. klasse, og ett fokusgruppe intervju av lærere på de respektive skolene.

I møtet ble studentene fortalt at elevene før oppstart av prosjektet hadde svart på en kvantitativ undersøkelse utformet i et samarbeid mellom RVTS Sør og Regionscenter for barn og unges psykiske helse (R-BUP). Ved enden av skoleåret ble den samme undersøkelsen tatt på nytt av de samme elevene med intensjon om å evaluere resultatene etter et år med LINK. Den kvantitative delen av undersøkelsen er det tatt utgangspunkt i standardiserte validerte spørreskjemaer som er klippet og limt sammen til det skjemaet som ble endelig resultat. Disse resultatene er enda ikke publisert og vises derfor ikke til i denne studien.

Det ble opplyst om at det skulle foretas en kvalitativ undersøkelse av elever og lærere i fokusgruppeintervjuer i juni 2018 etter at de hadde hatt LINK-opplegget i et skoleår. RVTS Sør inviterte studentene til å gjennomføre intervjuene basert på intervjuguider utformet av ansatte ved RVTS sør. Det er opplyst om at intervjuene er laget enkle med intensjon om å ikke være for styrende. Studentene fikk beskjed om at det gjerne måtte stilles oppfølgings spørsmål underveis. Dette innebærer at intervjuene er semistrukturerte (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.1 Utvalget

Ifølge Karen Ringereide, kontaktperson for LINK-prosjektet i RVTS Sør, så hadde skolene selv funnet ut om LINK-prosjektet og henvendte seg til RVTS Sør for mer informasjon pr. telefon. Det var en rektor som representerte et knippe skoler som var interessert, og tre av disse skolene valgte å takke ja til å være med i forskningsprosjektet. Disse skolene samarbeidet på bakgrunn av en felles plan for psykoemosjonell kompetanse i regionen, hvor disse skolene ønsket å bruke LINK som opplegg. I planen for å øke psykoemosjonell kompetanse for skolene var det også et annet opplegg kalt "mitt valg".

Rektoren som representerte skolene sendte en forespørsel om RVTS Sør kunne komme for å gi de ansatte en innføring i LINK. Våren 2017 var RVTS på en samling for alle skolene i forkant av oppstart av prosjektet den følgende høsten. Der ga de informasjon om den tredelte hjernen, toleransevinduet mm. Deltakerne ble så delt i grupper hvor hver gruppe gjennomførte en samling med en representant fra RVTS Sør som gruppeleder. RVTS var i etterkant i kontakt med den samme rektoren for å besvare spørsmål og diskutere utfordringer.

Da fokusgruppeintervjuene skulle gjennomføres ble lærerne og andre ansatte valgt ut av rektor direkte i forkant. Denne prosessen bar preg av å være en blanding av et forhåndsbestemt utvalg, samt andre ansatte rektorene vurderte at det kunne være aktuelt at ble med også ble med på fokusgruppeintervjuene. Dette innebærer at utvalget ikke er randomisert, noe som medfører at funnene ikke er generaliserbare (Ringdal, 2013). Denne metodiske svakheten relatert til at utvalget ikke er tilfeldig har dog ingen konsekvenser for denne studien, ettersom studien ikke benytter seg av metodiske tilnærminger med mål om å generalisere funnene som fremkommer.

Elevene som ble intervjuet på de tre skolene gikk på 4. og 6. trinn. Lærerne som ble intervjuet på de tre skolene var derimot et tilfeldig blandet utvalg med et spenn mellom 1-7. klasse. Det ble heller ikke registrert hvilke klassetrinn lærere fra de ulike skolene var på. Dette kan regnes som en betydelig svakhet ettersom det er stor utviklingsmessig forskjell mellom barn på 5-6 år som kommer rett fra barnehagen, og barn på 12-13 som nærmer seg ungdomsskolealder. Dette påvirker også studiens generaliserbarhet og gyldighet.

3.1.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

I denne studien ble fokusgruppeintervju brukt for å innhente intervjudata. I et fokusgruppeintervju innhenter forskeren data gjennom å intervjuer en gruppe mennesker samtidig. Her sitter intervjuobjektene samlet i en gruppe, og reflekterer og svarer over de samme spørsmålene (Creswell, 2012). Ettersom gruppedynamikken er unik for hvert fokusgruppeintervju fører dette til at intervjuene kan utvikle seg på veldig ulike måter. Ettersom gruppen er sammensatt av mange ulike deltakere som samlet skal svare på sine egne meninger om spørsmålet, førte dette til at mange ulike synspunkter kom fram. Dette er et av de sentrale formålene med å ha fokusgruppeintervjuer fremfor separate intervjuer med hver enkelt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Gjennomføringen av intervjuene med barneskolelærerne foregikk på de respektive skolene. Studentgruppen fra UiA som gjennomførte intervjuene hadde fått tilsendt intervjuguidene på forhånd. Det var ingen representanter fra RVTS Sør med på intervjuene. Intervjuene ble gjennomført på lukkede grupperom med de lærerne som rektor hadde valgt ut, og med en gruppe elever fra hvert trinn som var valgt ut av sine lærere. Ringdal (2013) beskriver at en fordel med å intervju i fokusgrupper er at det kan oppstå en gruppedynamikk internt i gruppa som kan gi innsikt som ikke ville kommet frem i individuelle intervjuer. En potensiell ulempe er på den annen side at det er en eller flere av intervjudeltakerne dominerer gruppediskusjonen med sine egne meninger (Ringdal, 2013).

En fokusgruppe vanligvis består av 5-10 personer som deltar i en styrt diskusjon (Ringdal, 2013). På intervjuene med lærerne var det mellom 6-10 lærere som ble intervjuet på hvert intervju og 2-3 studenter som ledet diskusjonen. I starten av intervjuene ble det informert om hvem vi var og at vi kom fra UiA for å gjennomføre intervjuer om LINK-prosjektet på vegne av RVTS Sør. Før intervjuene ble det informert om at personsensitive opplysninger kom til å behandles konfidensielt og anonymiseres slik at de ikke kan spores tilbake til enkeltpersoner (Befring, 2015).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) varierer det fra om spørsmålene og rekkefølgen er bindende i semistrukturerte intervjuer. Det er opp til intervjuers skjønnsutøvelse i hvor stor grad man skal følge intervjuobjektets svar og å åpne opp for nye spørsmål som ikke var planlagt i utgangspunktet. Kvale og Brinkmann (2015) belyser også at det kan være til hinder dersom intervju spørsmålene er for begrepsmessige og bruker et språk som er så teoretisk at det kan betraktes som unaturlig for intervjuobjektet å tenke og formulere seg i slike termer.

Jacobsen (2015) beskriver at en fordel med fokusgruppeintervjuer er at det ofte medfører at diskusjonen i gruppa leder til at intervjudeltakerne i større grad må argumentere for sine synspunkter og det de uttrykker. Dette kan lede til et dypere og mer nyansert innblikk i intervjudeltakernes perspektiver. Jacobsen (2015) beskriver også at ettersom fokusgruppeintervjuer ofte er mer samtaledrevet enn andre intervjuformer så kan dette medføre at intervjudeltakernes synspunkter utvikles eller endres i løpet av diskusjoner som oppstår.

3.1.3 Transkribering av intervjudata

Etter at intervjuene ble gjennomført delte en student fra hver gruppene sine inntrykk om hvordan intervjuene hadde gått kort over telefon med en representant fra RVTS Sør. Studentene transkriberte selv intervjuene, og delte mellom seg etter hvem som ønsket tilgang på intervjuene av elevene eller lærerne. RVTS Sør ønsket ikke kopier av transkripsjonene, men ba i august 2018 om å få tilsendt noen sitater som kunne gi innblikk i hvordan prosjektet hadde gått. Disse sitatene brukte de på en internasjonal konferanse de var på i september 2018 hvor de fortalte om LINK. I etterkant av dette har ikke studentgruppen hatt direkte kontakt med RVTS Sør annet enn tilknyttet konkrete metodiske spørsmål til bruk i oppgaven.

3.2 Metodiske avveininger i denne oppgaven

I kapittel 3.1 ble RVTS og datainnsamlingsprosessen presentert. I denne delen vil jeg vise frem hvilke valg jeg har gjort i denne studien med rammene gitt av RVTS Sør som utgangspunkt. Fremgangsmåten metodisk sett etter gjennomførelsen av intervjuene har vært å bearbeide, strukturere og analysere intervjudataene tematisk for så å forklare funnene i lys av aktuell teori for å få en forståelse av funnene som fremkommer. Dette innebærer ikke å finne årsaksforklaringer eller sikre funn, men å tolke funnene fra intervjuene i lys av aktuell teori. Ettersom miljøet og studien det forskes på i denne studien allerede i stor grad har blitt gjort av RVTS Sør så er det allerede lagt en del føringer for forskningsprosessen (Ryen, 2002). Det er derfor slik at denne studien i stor grad baserer seg på intervjudataene som fremkommer, ettersom det var liten grad av delaktighet og påvirkningsmuligheter over studiens utforming og gjennomførelse. Dette kapittelet vil derfor beskrive de metodiske valgene jeg selv har tatt i møte med intervjudataene, samt betraktninger knyttet til oppgavens overførbarhetsverdi, gyldighet og forskningsetiske vurderinger.

3.2.1 Metodisk design

En kvalitativ studie legger til rette for å forske på et avgrenset tema i dybden ved å beskrive, analysere og tolke (Creswell, 2012). Ettersom studentene ble involvert i prosjektet først under selve gjennomførelsen av intervjuene, og heller ikke har skrevet intervjuguiden, så har ikke studien et intendert metodisk design fra starten av. Det metodiske designet til denne studien er derfor basert på de begrensningene som forelå i å bli involvert i studiet såpass sent i

prosessen. Jeg har valgt å ramme inn det metodiske designet til denne studien som en casestudie.

Casestudie er ikke et entydig begrep, men brukes ifølge Ringdal (2013) i flere ulike betydninger. Forståelsen av casestudie som legges til grunn for denne oppgaven innebærer at en casestudie anses én eller få caser som er gjenstand for intensiv undersøkelse over et begrenset tidsrom. Pilotprosjektet LINK kan anses som én samlet casestudie hvor de tre skolene betraktes som ett samlet case, kalt en *unik casestudie* (Ringdal, 2013). Dette kalles også en indre (intrinsic) casestudie av Stake (1995, fra Ringdal, 2013). Unike casestudier søker å fange kompleksiteten i en case ved å fokusere på det spesielle heller enn det generelle. Ved å forske på denne måten er det ifølge Stake et mål å forstå og å forklare en case, ikke å bidra til generelle forklaringer eller å bruke casen som et instrument til å utvikle eller teste en teori (Ringdal, 2013).

Ettersom studien tar for seg LINK-piloten som én case vil det ikke være en form for komparativ analyse hvor funnene på hver skole blir sammenlignet med hverandre (Ringdal, 2013). En medvirkende årsak til dette er at det er utfordrende å gjøre en komparativ analyse av fokusgruppeintervjuer basert på semistrukturerte intervjuguiden, blant annet fordi de semistrukturerte intervjuguiden innebar at det ble lagt til rette for stor grad av variasjon mellom de ulike intervjusituasjonene (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.2 Hermeneutisk tilnærming

Den overordnede arbeidsprosessen i denne studien er gjort etter en hermeneutisk tilnærming ettersom den baserer seg på å avdekke erfaringer og kunnskap om feltet i en prosess hvor egen forforståelsen og fortolkningsgrunnlaget stadig øker. Hermeunitikk kalles også *fortolkningslære*, ettersom forskeren er bevisst den kontinuerlige subjektive fortolkningen mellom eksisterende og nyutviklede kunnskap og erfaringer som kontinuerlig utvikles gjennom forskningsprosessen (Krogh, 2012). Dette innebærer en bevissthet over at man i forskningsprosessen ikke starter med blanke ark, men har tanker på forhånd og underveis i forskningsprosessen som påvirker valgene man tar.

Postholm (2010) beskriver at forskeres bevissthet over egen subjektivitet i arbeidet med forskningen er en utfordring i kvalitativ forskning. Forskerens tolkning av egen førkunnskap spiller derfor ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en viktig rolle i hermeneutisk

forskningstradisjon. Jeg har derfor forsøkt å la prosessen være så transparent som mulig slik at valgene som er tatt og fremgangsmåten i studien er mulig å følge og å forstå basert på mine beskrivelser.

3.2.3 Forforståelse

Dalland (2015) beskriver at det i hermeneutisk forskningstradisjon er sentralt å være bevisst at ens egen forforståelse har stor innflytelse på forskningsprosessen. Dette innebærer at jeg som forsker bevisst søker mot å forstå og fordype meg i den nye kunnskapen som avdekkes, og fortolker denne i lys av egen forforståelse. Dette er en gjentakende prosess hvor forskeren avdekker og tolker ny kunnskap i lys av sine tidligere forforståelser. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) blir denne prosessen ofte beskrevet som en hermeneutisk spiral. Ettersom forskeren øker sin forståelse vil denne stadig økende kunnskapen påvirke hvordan forskeren forstår og fortolker det han forsker på

Ifølge Postholm (2010) er det i en hermeneutisk tilnærming viktig at forskeren også er reflektert over sitt vitenskapelige og teoretiske ståsted. Dette inkluderer subjektive perspektiver i forskningen ervervet ved å lese teori som igjen gir videre retning for forskningen. Underveis i arbeidet med studien har undertegnede selv lest store mengder forskning og teori særlig relatert til teorier om sosial og emosjonell kompetanse, selvregulering, trygghet og mestringsforventning. Dette har også påvirket den tematiske analysen av de empiriske funnene. Ifølge Creswell (2012) styrker bevissthet knyttet til hvordan de subjektive perspektivene påvirker arbeidet med studien forskerens refleksivitet i forskningsprosessen.

Hermeneutikk er en prosess hvor forskeren utvikler sin forståelse for et felt eller fenomen. Ettersom man har subjektive erfaringer og kunnskaper om ulike tema er det i et hermeneutisk perspektiv sentralt å være bevisst sin egen forforståelse som forsker. I et samfunnsvitenskapelig vitenskapsståsted er det viktig at forskeren er bevisst på at ens tolkninger er subjektive. Forskningsprosessen er derfor i stor grad preget av ens eget subjektive utgangspunkt, og man tenker heller ikke at man skal avdekke universelle sammenhenger eller årsaksforståelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forkant av arbeidet med denne studien så hadde jeg overordnet kjennskap om temaet livsmestring. Jeg har over tid vært interessert i å lære mer om hvordan man kan hjelpe

mennesker å utvikle en opplevelse av å kunne påvirke hvordan de har det i eget liv. Min faglige bakgrunn er at jeg er sosionom, samt at jeg har en bachelorgrad i pedagogikk. Som sosionom hadde jeg i forkant kjennskap til RVTS Sør sitt arbeid, og var kjent med traumebevisst omsorg (TBO) og om teori om toleransevinduet. Jeg har også arbeidet på arbeidsplass i møte med barn hvor det ble arbeidet etter prinsippene om TBO. Jeg har hatt en faglig interesse for livsmestring og menneskers påvirkningskraft over eget liv over flere år. Bacheloroppgaven min på sosionomstudiet handlet om «empowerment»-begrepet, og bacheloroppgaven min i pedagogikk handlet om utvikling av mestringsforventning basert på teori av Bandura om self-efficacy.

I løpet av prosessen med å skrive denne oppgaven har jeg også søkt på jobber. Jeg har fått en jobb i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i arbeidet med barne- og ungdomsskoleelever hvor jeg skal starte i høsten 2019. Dette har også påvirket min for forståelse relatert til oppgavens tema ettersom emosjonell stressaktivering og trygghet også er svært aktuelle og utfordrende arbeidsområder fra et PPT-perspektiv.

I løpet av arbeidet med denne studien har jeg hatt mange runder mellom teori, metode, analyseprosessen og drøfting hvor jeg stadig har økt min for forståelse knyttet til ulike aspekter ved feltet. Det har vært en lærerik prosess på mange måter. Jeg har utviklet en faglig forståelse for at emosjonell kompetanse en viktig del av elevers livsmestring, skoleresultater og for å utvikle emosjonell regulering. Relasjonell trygghet i skolen er også noe arbeidet med studien har lært at er av større betydning enn jeg var klar over tidligere.

3.2.4 Studiens forskningsdesign, pålitelighet og gyldighet

Reliabilitet og validitet er begge begreper som tradisjonelt er blitt ansett som positivistiske kvalitetskriterier og er slik sett nært knyttet opp til kvantitativ måling, ifølge Ringdal (2013). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er derfor disse begrepene kontroversielle og omdiskuterte fenomener innenfor kvalitativ forskning, i samfunnsvitenskapelig forskning brukes derfor heller gjerne heller gyldighet og pålitelighet for å vise til henholdsvis validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.4.1 Gyldighet

Oppgavens validitet, eller gyldighet er i samfunnsvitenskapene en måte å vurdere hvor egnet en metode er til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom

studien er basert på en tematisk analyse i etterkant av transkriberingen av intervjudataene så var ikke intervju spørsmålene formulert basert på disse forskningsspørsmålene.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil gyldighet innebære hvorvidt studien undersøker det den er ment å skulle undersøke. Jacobsen (2015) skiller mellom intern og ekstern gyldighet. Intern gyldighet er relatert til hvorvidt konklusjonene som trekkes i oppgaven har dekning i empirien den tar utgangspunkt i, og om resultatene oppfattes som riktige. I denne forbindelse spiller det inn at studien er hermeneutisk og at forskerens egne tolkninger og vurderinger spiller en stor rolle i hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ifølge Jacobsen (2015) handler ekstern gyldighet på om resultater fra et avgrenset område er gyldige også i andre sammenhenger, som i denne studien relatert til spørsmålet det er mulig å generalisere lærernes erfaringer i denne studien til å gjelde i andre kontekster. Ifølge Jacobsen (2015) er generalisering vanskelig å få til med kvalitativ tilnærming blant annet fordi det er for få enheter undersøkt til at dette reflekterer eller kan være representative for en større gruppe. Denne studien er ikke mulig å generalisere av flere årsaker. Den er blant annet basert på et lite pilotprosjekt uten et intendert design hvor utvalget var lite. Det er også en begrensning at intervjudeltakerene har spredning fra hele barneskolen. Ettersom barnas alder og utvikling er av stor betydning når man skal undersøke temaer som emosjonell kompetanse og emosjonsregulering, så burde en eventuell senere undersøkelse ha en tydeligere aldersmessig innramming dersom målet er å gjøre funnene mer generaliserbare.

Ifølge Jacobsen (2015) har alle forskningsprosesser feil, svakheter og manglende presisjon. Målet er ikke å fullstendig unngå slike feil, men å redegjøre for hvordan de ulike svakhetene er knyttet til resultatet. I denne studien er en slik svakhet knyttet til studiens gyldighet at den tematiske analysen ble utviklet uavhengig etter intervjuguide som omhandler de samme temaene. Dersom en ny studie på LINK-prosjektet gjennomføres vil det derfor regnes som gunstig å ha en kongruent sammenheng mellom spørsmålene i intervjuguiden og forskningsspørsmålene i studien.

3.2.4.2 Pålitelighet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) dreier en oppgaves pålitelighet seg om troverdigheten til resultatene fra forskningen. Dette blir ofte vurdert på om resultatene lar seg reprodusere under samme forhold og forutsetninger av en annen forsker på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom denne studien bruker fokusgruppeintervjuer er det nært sagt

umulig å gjenskape forholdene under intervjuene på en måte som kan anses som pålitelig. Ifølge Ringdal (2013) er en av årsakene til dette er at bruk av fokusgruppeintervju for å innhente data har mange variabler som spiller inn knyttet til dynamikken intervjudeltakerne seg imellom. Det er derfor også flere tilfeller av at intervjuobjektene har snakket om tema som avviker fra spørsmålet de fikk. Et annet element som bidrar til dette er at det er brukt en semistrukturert intervjuguide, og derfor har kommet spontane oppfølgings spørsmål underveis. Dette kan ifølge Ryen (2002) gi føringer for intervjuobjektens svar, og spørsmålene har kunnet være ledende og slik sett gitt føringer for svarene.

Ifølge Jacobsen (2015) er en trussel mot forskningens pålitelighet er at registreringen og analyseringen av data kan være slurvete utført. Dette kan dreie seg om unøyaktig gjengivelse av intervjuene eller tilordning av enheter i kategorier som bærer preg av å være tilfeldig valgt. På grunnlag av dette er den tematiske analyseprosessen grundig gjort rede for og gjennomført for å få til så høy grad av pålitelighet som mulig gitt omstendighetene. I arbeidet med denne studien har jeg derfor vært opptatt av å være åpen og transparent om hvordan jeg har arbeidet med studien i alle ledd. Dette inkluderer åpenhet relatert til datainnsamlingsprosessen, min forforståelse, analyseprosessen, oppgavens avgrensning og struktur. Ved å strebe mot transparens i alle delene av prosessen øker dette mulighetene for å replikere studien. Dette er et viktig bidrag jeg har gjort for å øke studiens pålitelighet. Dette er særlig viktig i denne studien ettersom det er svakheter i studiens design og datainnsamling i form av jeg ikke har vært delaktig i denne delen av prosessen som ofte regnes å være av stor betydning.

3.2.4.3 Svakheter ved forskningsdesignet i LINK-prosjektets datainnsamling

Det kan betraktes som en svakhet ved studien at RVTS Sør i forkant hadde utformet intervjuguiden, men samtidig ga studentene fritt spillerom til hva de ville studere basert på intervjudataene. Dersom studentene selv hadde formulert spørsmålene knyttet til tema de var interessert i å forske på hadde dette styrket oppgavens gyldighet. Et annet alternativ for å styrke studiens gyldighet kunne vært å fastholde et mer stringent forskningsdesign med en mer strukturert intervjuguide. Det er viktig å være oppmerksom på at mellomløsningen som ble valgt har klare metodiske ulemper som får konsekvenser for verdien av studiens funn. Som en pilotundersøkelse vil imidlertid denne studien kunne være et viktig bidrag til å styrke en eventuell større datainnsamling senere.

3.2.5 Forskningsetiske betraktninger

Et viktig etisk grunnlag til hvordan man forholder seg til forskningsprosessen er relatert til konfidensialitet, ifølge Befring (2015). Dette har medført at det gjennom forskningsprosessen har vært en bevissthet på å sikre at intervjudeltakernes interesser har blitt ivaretatt på en god måte. Dette innebærer blant annet at opplysninger som fremkommer i forbindelse med intervjuene blir behandlet konfidensielt, og svarene er anonymisert for å etterstrebe å sikre at enkeltindivider ikke kan gjenkjennes basert på intervjuene (Befring, 2015). I tråd med Befring (2015) har også lærerne som ble intervjuet har også blitt gjort oppmerksom på at lydopptakene og det transkriberte materialet slettes når oppgaven er skrevet ferdig og levert inn.

Et sentralt etisk aspekt som det er viktig å ha en kritisk refleksjon rundt er relatert til at RVTS Sør har hatt svært stor rolle relatert til selve LINK-prosjektet og i forbindelse med datainnsamlingen. RVTS Sør har blant annet både utformet LINK-prosjektet og vært involvert i implementeringen av LINK i form av kursing av lærerne. RVTS Sør har også tatt initiativ til å involvere studenter til å forske på LINK, og har holdt informasjonsmøter for studentene om LINK og hvordan de så for seg at intervjuprosessen skulle gjennomføres. Det er også RVTS Sør selv som har utformet intervjuguidene. Etter at studentene fikk opplysninger om hvordan intervjuguidene så ut og litt om hvordan intervjusituasjonene var lagt opp så var videre kontakt med RVTS Sør via mail. Intervjuguidene kom på mail, og føringene vi fikk for gjennomførelse gikk på å få frem elevene og lærernes erfaringer og opplevelser av hvordan det var å ha gjennomført et år med LINK-opplegg.

Ettersom RVTS Sør i så stor grad har vært involvert i studiens forarbeid har det vært veldig viktig for meg å arbeide så selvstendig som mulig med datamaterialet, og å gjøre det tydelig hvor RVTS Sør sin rolle sluttet og min startet. RVTS Sør var ikke direkte involvert i gjennomføringen av intervjuene, og kontakten mellom meg og RVTS Sør har etterkant av dette utelukkende bestått av formaliteter relatert til å innhente nødvendig informasjon og å få tilsendt de nødvendige vedleggene. Dette innebærer blant annet å ikke basere oppgavens teorigrunnlag på forskning direkte relatert det direkte kildegrunnlag til LINK-samlingene eller kilder fra materialene i seg selv.

Ett unntak til dette er i forbindelse med arbeidet med *den tredelte hjernen* hvor det både er benyttet og redegjort for teori gjort av RVTS Sør som er i forbindelse med, og i tilknytning til

LINK-samlingene. Årsaken til dette er at denne modellen tillegges betydelig vekt både i studiens funn og diskusjon. Ettersom det kom tydelig frem på LINK (RVTS Sør, 2017c) sine sider hva slags teoretisk forankring den tredelte hjernen som var blitt brukt i opplegget, og at det var en tydelig modell og en fremstilling av hva slags forståelsesramme elevene hadde blitt formidlet om dette gjennom Steinkopfs begreper i Dønnestad (2015), så ble dette presentert for å øke transparens der det har vært mulig. Både Steinkopf og Nordanger har hatt ansettelsesforhold i RVTS og har derfor en tilknytning til RVTS Sør som har benyttet deres forskning i utformingen av LINK-prosjektet (Dønnestad, 2015; 2016)

3.3 Tematisk analyse og analyseprosessen

Analyseverktøyene i denne studien er hermeneutikk og tematisk analyse. Den tematiske analysen er gjort ved å følge Johannessen, Witsø Rafoss og Børve Rasmussens (2018) beskrivelser av prosessen i en tematisk analyse. Ifølge dem kan tematisk analyse sies å være den mest grunnleggende tilnærmingen til kvalitativ analyse. Analyse i denne tilnærmingen beskrives som å lete etter svar på spørsmål. Tematisk analyse innebærer at forskningsspørsmålene oppdages og blir til underveis i prosessen med å arbeide med å kode og kategorisere dataene. Ifølge Johannessen et al., (2018) er kjerneaktiviteten i hver analyse er å stille et spørsmål, i denne forbindelse regnes et godt spørsmål for å være mulig å besvare. Stegene i en tematisk analyseprosess er ifølge Johannessen et al. (2018) først en forberedelsesfase, så arbeid med koding etterfulgt av å kategorisere. Det beskrives at en slik analyseprosess sjelden består av klare steg, og man går også ofte frem og tilbake mellom stegene. Dette kan gjøre det vanskelig å vite hvor et steg slutter, og neste begynner. I forberedelsesfasen beskrives det som viktig å få oversikt over og bli kjent med dataene. I arbeidet med å kode så kan ifølge Johannessen et al. (2018) data som åpenbart ikke er relevante unnlates å kodes. Data som regnes som potensielt relevante bør kodes, men det trenger ikke å være veldig grundig. Data som helt klart er relevante bør markeres nøyte. Dette innebærer at de delene av dataene man anser som av betydning markeres. Det beskrives at det ofte gjøres flere runder med koding fordi spørsmålene man har i prosessen med å analysere dataene endrer seg underveis. Johannessen et al. (2018) beskriver at når dataene er kodet så er neste trinn å kategorisere. Dette innebærer å sortere data i mer overordnede kategorier, kalt temaer. Et tema er i denne sammenheng en gruppering av data som har viktige fellestrekk.

Det er en forskjell på tema og spørsmål, men spørsmålene tar utgangspunkt i temaene og kategoriene man har arbeidet med.

Ifølge Jacobsen (2015) er en innholdsanalyse basert på en antakelse om at det intervjudeltakerne sier i løpet av intervjuet kan reduseres til færre meningsfulle og overordnede kategorier. Det sentrale blir i denne prosessen å finne relevante kategorier og å fylle dem med mening, beskriver Jacobsen (2015). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at koding av intervjudata er et analytisk verktøy som innebærer å bryte ned teksten i forståelige biter som man gir navn slik at man kan kjenne dem igjen.

Den tematiske analysen er basert på transkripsjoner av fokusgruppeintervjuer med lærere som har arbeidet med LINK. Undertegnede transkriberte selv fra fokusgruppeintervjuene med elevene, da det i utgangspunktet var planen å undersøke LINK-prosjektet fra et elevperspektiv. Basert på LINKs fokus på livsmestring var tilnærmingen originalt å studere om elevene opplevde å ha utviklet bevisste ferdigheter i livsmestring som de også tok i bruk utenfor LINK-timene. Basert på dette var planen å gjøre en deduktiv analyse basert på teori om mestringsforventning, agens og metakognisjon.

Under intervjuene med tre elevgrupper fra tre skoler i 4. klasse og 3 elevgrupper fra 3 skoler i 6.klasse kom det tydelig frem at det var svært varierende i hvor stor grad lærerne hadde fulgt LINK-opplegget på en strukturert måte. Under flere av intervjuene kjente elevene bare til navnet LINK som spørreundersøkelsen de hadde tatt på starten av skoleåret før de startet med opplegget, og den evaluerende spørreundersøkelsen de nylig hadde tatt etter et år med LINK. Da kontaktlærere ble spurt om hvorfor noen av elevgruppene ikke elevene kjente igjen LINK og temaene fra LINK-samlingene var svaret at de hadde arbeidet med det, men heller integrert det i timene ellers uten å markere at det var LINK de holdt på med.

Etter å ha transkribert intervjuene og startet med å kode elevintervjuene basert på en deduktiv tilnærming opplevde jeg at det var få relevante resultater, og at svarene generelt sett var veldig deskriptive og anekdotiske. Jeg fikk tilbakemeldinger på masterskisseseminaret om å utvide dataene ved å analysere intervjuene med lærerne også basert på den samme temaene for kodingen. Jeg hadde tilgang på transkripsjonene og lydopptaket fra disse, ettersom gruppen som var delaktig i prosjektet delte disse mellom seg. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er en styrke å selv ha vært delaktig under hele forskningsprosessen og å transkribere materialet selv slik at man blir godt kjent med det. Fordi jeg selv ikke var tilstede under disse

intervjuene ble transkripsjonene lest grundig gjentatte ganger, og lydopptakene hørt gjennom slik at jeg ble godt kjent med innholdet. I etterkant av denne første gjennomlesningen av lærerdataene gjorde jeg en deduktiv tematisk koding basert på teori om mestringsforventning, metakognisjon, selvregulering og verktøy for selvregulering. En deduktiv tilnærming innebærer ifølge Kvale og Brinkmann (2015) at man tar utgangspunkt i en eller flere konkrete forankringer og ser datamaterialet i lys av dette. Resultatene av denne kodingen opplevde jeg som lite givende, da det ikke ble avdekket noen overordnede synlige mønstre knyttet til disse temaene. Jeg gjorde derfor en 2. gangs gjennomlesning fra et induktivt perspektiv. Et induktivt perspektiv innebærer ifølge Kvale og Brinkmann (2015) at man har en åpen tilnærming basert på å finne og avdekke ulike former for mønstre i utvalget, som igjen kan brukes for å forstå aspekter ved utvalget i et nytt lys.

Temaene som utmerket seg som aktuelle på dette tidspunktet ble kodet som «struktur», «verktøy», «følelser» og «forebygging». I etterkant av dette ble det kodet på nytt med utgangspunkt var sentrert rundt tre overordnede tema: Den første var relatert til hvilke *verktøy lærerne hadde tatt i bruk i arbeidet med LINK*, den andre var hva slags *utfordringer de opplevde i arbeidet med LINK*, og den tredje var knyttet til hva slags *utbytte lærerne opplevde at elevene har hatt av å arbeide med LINK*. Ifølge Jacobsen (2015) er det viktig å være godt kjent med dataene man jobber med for å hindre slurvearbeid og feiltolkninger. Dette kan blant annet være tilfelle dersom dataene kodes i kategorier som bærer preg av å være tilfeldige eller gir en unøyaktig refleksjon av datamaterialet. Det har derfor vært viktig for studiens pålitelighet å foreta en grundig og gjennomarbeidet analyseprosess.

Etter en analyse av de nye kodene ble det avdekket flere interessante mulige tema og nøkkelpunkter. Det ble valgt ut to tema for å foreta en ny deduktiv analyse av datamaterialet i sin helhet. Disse temaene var teori om emosjonell regulering og teori om sosial kompetanse i lys av Gresham og Elliott (1990). Resultatene av denne tematiske analysen var at det var interessante treff knyttet til emosjonell regulering, og at det var utslag basert på kodingen av to av de fem ferdighetene som ifølge Gresham og Elliott (1990) utgjør sosial kompetanse. De to ferdighetene det var utslag i var *empati* og *selvkontroll*. Dimensjonen selvkontroll ble også kodet etter om funnene var knyttet til underkategoriene konflikthåndtering eller sinnemestring (Gresham & Elliott, 1990). Basert på at det kun var delvis dekkende funn knyttet til å tolke

datamaterialet i lys av sosial kompetanse ble det gjennomført supplerende runde med koding relatert til emosjonell regulering, empati og selvkontroll.

På bakgrunn av de nye kodingene av dette ble det foretatt en ny deduktiv tematisk analyse på hele datamaterialet. Da dette ble gjort i denne omgangen ble det kodet etter temaene verktøy, emosjonell kompetanse, trygghet og utfordringer, hvorav hele datamaterialet ble gjennomgått nok en gang for å kode etter disse temaene.

Kodingen for emosjonell kompetanse var basert på tre komponenter basert på Glavin og Lindbäcks (2015) definisjon. Disse tre er å gjenkjenne følelser, å sette navn på følelser, og å regulere følelser. Kodingen på «trygghet» var basert på Brandtzæg et al. (2016) sin beskrivelse av trygghet i en klasseromskontekst. Her blir trygghet betegnet som å være rolig og harmonisk på innsiden, og å regne med at andre ser på én som verdifull, viktig og «god nok» Utrygghet i skolesammenheng blir beskrevet som å være engstelse eller frykt for å ikke være likt, akseptert, godtatt eller beskyttet Brandtzæg et al. (2016). I etterkant av dette ble den tematiske analysen gjennomført, viss resultatene blir presentert i kapittel 4.

3.4 Metodiske begrensninger og svakheter

Jeg har alt pekt på en del metodiske begrensninger ved denne oppgaven (se kapittel 3.2.4). Pilotprosjektet til LINK har ikke hatt en prosjektskisse, og det intenderte designet for gjennomføringen av intervjuene er derfor uklar. I søknaden til NSD er studien omtalt som en evaluering, uten at dette er noe studentene som deltok i datainnsamlingen hadde fått opplyst i forkant. Studentene har heller aldri fått beskjed om at forskningen er ment som en evaluering, og denne studien er ikke gjennomført som en evalueringsstudie.

Ettersom RVTS Sør utformet intervjuguiden uten innspill fra studentene som skulle benytte seg av intervjudataene bærer spørsmålene preg av å være av veldig generell art. Spørsmålene fra intervjuguiden var for eksempel blant annet «*hvordan liker dere å jobbe med LINK?*» «*Hva kunne dere tenkt dere annerledes?*» og «*Ser dere endringer i klassen etter at dere begynte med LINK, i tilfelle hvilke?*»

Ettersom jeg i utgangspunktet hadde plan om å ha et barneperspektiv på oppgaven, og var med å intervju barna, og ikke lærerne, ble det heller ikke muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Intervjuspørsmålene var derfor ikke relatert direkte til denne studiens problemstilling. Det er derfor også en betydelig svakhet for å få konkrete og

reflekterte intervjudata knyttet direkte mot aktuelle tema, slik som arbeid med emosjonell kompetanse og betydningen av trygghet i skolen. Det kan dog også betraktes som interessant at det var såpass mange funn relatert til emosjonell kompetanse og trygghet når ingen av forskningsspørsmålene var direkte relatert til dette.

En annen overordnet metodisk svakhet er at skolene som har tatt i bruk LINK også tidligere har benyttet seg av skoleprogrammet «Mitt valg» med til dels overlappende tematikk. Dette opplyste en representant fra RVTS Sør om på mail i etterkant av at intervjuene var blitt gjennomført. Det fremgår av mailen at RVTS Sør hadde kjennskap til dette, før de inngikk avtalen om å ha en pilotstudie av LINK på disse skolene.

Det har til tider vært uklart hva slags konkret teoretisk forankring de ulike delene av LINK-opplegget har. Basert på beskrivelsene av innholdet i enkelte av LINK-samlingene (RVTS Sør, 2017d) og lærerveiledningen (RVTS Sør, 2017b) bygger dette på utviklingspsykologi og traumepsykologi. I LINK-opplegget er det lagt opp til varierte aktiviteter, leker og undervisningsmetoder. Fraværet av en prosjektbeskrivelse for LINK-prosjektet innebærer at jeg kun har kunnet basere meg på nettressursene til LINK, inklusive powerpointpresentasjoner som er brukt av lærerne. Det er derfor uklart hva slags pedagogisk forskningsmessig forankring de ulike arbeidsmåtene har, eller om det er en bevisst. Dette innebærer at viktige teoretiske perspektiver som ligger til grunn for LINK-prosjektet, og følgelig kunne understøttet denne oppgaven, dessverre ikke har vært mulig å ta utgangspunkt i.

4 Resultater av tematisk analyse

I etterkant av den tematiske analysen har jeg arbeidet med resultatene. Disse blir presentert og tolket i dette kapitlet. Hovedfunnene blir lagt frem med relevante sitater for å underbygge og eksemplifisere den analytiske tolkningen av temaene. Inndelingen er gjort på bakgrunn av temaene av den deduktive tematiske analysen. Spørsmålene er som følger:

1. Hvordan opplever lærere at elever forholder seg til egne og andres emosjoner etter å ha startet med LINK?
2. Hvilke verktøy forteller lærere at de har tatt i bruk i arbeidet med LINK for å utvikle emosjonell kompetanse?
3. Hva slags betydning beskriver lærere at elevenes opplevelse av trygghet i klassen for arbeidet med emosjonell kompetanse?

4.1 Elevenes forhold seg til egne og andres emosjoner etter å ha startet med LINK

Resultatene i dette kapitlet er gruppert i underkapitler basert på komponentene Glavin og Lindbäcks (2015) betegner at utgjør emosjonell kompetanse. Disse er å *gjenkjenne, sette navn på* og å *regulere følelser*. Det er altså en tematisk analyse som er teoretisk fundert.

4.1.1 Å gjenkjenne følelser

På skole 3 oppsto det en samtale mellom lærerne om elevenes evne til å gjenkjenne og tolke følelser. En lærer beskrev at hun merket at alle var mye mer bevisste på navnene på de ulike følelsene. Der det tidligere var tommel opp eller tommel ned så sa elevene nå hvordan de hadde det der med 70 følelser imellom:

Jeg merker at alle er så mye mer bevisste på navn på ulike følelser. Og det at elevene faktisk kan si hvordan de har det. Før var det tommel opp eller tommel ned. Men nå er det 70 ting imellom. Og det tror jeg ikke noen hadde fokusert på uten dette. Uten at vi var fokusert på det.

En annen lærer på den samme skolen opplevde at elevene kjente seg igjen i mye av det som snakkes om basert på LINK. Han trakk frem at han opplevde at elevene kjente seg igjen i det å gå i alarmberedskap, at de lærte at det er vanlig å ha det sånn og fikk dem til å forstå hvordan de senker skuldrene:

Men så tror jeg at de som kjenner seg igjen, at de for eksempel går i alarmberedskap. De tror jeg får styrket selvbilde sitt og de får vite at, vet du hva, det er faktisk helt vanlig. Også når vi ikke er konkrete på hva de skal prestere, men at vi faktisk hjelper dem å senke skuldrene, det tror jeg. I hvert fall ser jeg det hos noen av mine gutter. At 'åja, det er sånn det er, ja'.

En tredje lærer på skole 3 opplevde at elevene så og forstod seg på andre på en annen måte: ‘Åja du så at han var sint. Jeg så at han var noe annet.’ Slik opplevde læreren at elevene lærte at man kan tolke følelser forskjellig, og at selv om man trodde at han så sint ut så er det ikke sånn at alle trodde han var sint:

Jeg tenker det at vi selv ser og forstår oss på andre, ‘åja du så at han var sint. Jeg så at han var noe annet.’ At de lærer at du kan tolke ting forskjellig. For du tenker jo at han ser sint ut, da tror alle at han er sint. Men det er jo ikke sånn det er.

4.1.1.1 *Den tredelte hjernen for å forstå følelser*

På skole 1 og skole 2 ble det beskrevet at lærere opplevde at modellen om den tredelte hjernen var et verktøy elevene tok i bruk som gav dem økt forståelse og bevissthet for hvor følelsene kom fra og som lærte dem å kjenne dem igjen. Dette kom til syne i en uttalelse av en lærer på skole 1 som beskrev at det ikke er sånn at hun opplevde at vanskelige følelser ikke lenger oppstod, men at det gav dem en forståelse for hvorfor det skjedde. Læreren opplevde også at det var et nyttig verktøy for å snakke om situasjonen som oppsto i etterkant:

Jeg har hatt grupper med enkeltelever som har problemer med at de blir fort sinte og sånt, og da har vi brukt det med den tredelte hjernen. Og da tror jeg, det gjør jo for så vidt ikke at de ikke blir sinte lenger, men det er noe med at de har forståelse for hvorfor det er sånn. Og da kan man snakke om det etterpå. Hva skjedde, hva var det som gjorde at.. Da har de det verktøyet, slik at når vi skal snakke om situasjonen etterpå. Så det har vært veldig fint.

På skole 2 ble det fortalt at modellen om den tredelte hjernen ble brukt for å gjøre elevene mer bevisst følelsene sine, og at elevene lærte at dersom det kokte for dem følelsesmessig så var det noe de kunne lære seg å takle. Dette var noe læreren trodde at gjorde det lettere for elevene. Det ble også beskrevet at voksne brukte den tredelte hjernen i møte med elever det har kocht over for. Da kunne den voksne ta frem plakaten om den tredelte hjernen og spørre ‘var det sånn det var?’, og eleven kunne svare: ‘Ja! Det var sånn, det kjennes akkurat sånn ut’. Slik opplevde læreren at man hadde ufarliggjort det for eleven, og at det kunne arbeides videre derfra:

Ja, men det som er i LINK, det som dem lærer, kan jo være med på at de får et bedre selvbylde. For eksempel vi har og brukt den tredelte hjernen, og refererer til den. Og da får de noen verktøy til å kunne bli mer bevisst selv på hva det her er. Om det koker for dem så betyr det ikke... Det er bare noe dem må lære seg å takle. Det tror jeg kan gjøre det lettere for dem.

(...) Men igjen så havner jeg tilbake til den tredelte hjernen. Det å ha den, ikke bare under huden hos voksne, men at du kan sette deg ned med en elev som det kokte over for. Da kan man ta frem den plakaten ‘var det sånn det var?’ ‘Ja! Det var sånn, det kjennes akkurat sånn ut’. Og da har du ufarliggjort det på en måte. Så tar vi det derfra.

4.1.2 Sette navn på følelser

På skole 1 og 2 beskrev lærere at de opplevde at elevene hadde blitt flinkere til å sette ord på og uttrykke egne følelser. På skole 1 ble det beskrevet at lærere opplevde at elevene hadde blitt flinkere til å uttrykke seg om følelsene sine, og at de hadde blitt klarere i språket knyttet til følelser slik at de klarte å definere følelsene sine bedre:

Jeg synes også det er vanskelig å si, for det er veldig store punkter. Men jeg opplever at mine elever har blitt flinkere til å uttrykke seg om følelsene sine.

Ja, helt enig. De har blitt mye klarere i språket. De er mye tydeligere på 'nå er jeg trist', 'nå er jeg sint', 'nå er jeg glad'. De klarer å definere det bedre.

De klarer å uttrykke seg mye tydeligere: «Jeg føler det slik, jeg opplever det sånn når du sier det». Så de har fått et tydeligere språk selv, opplever jeg.

Å bruke «følelsesballer» ble trukket frem som en måte elevene kunne bruke baller som beskriver følelser for å hente frem de følelsene de opplever. Slik beskrev læreren på skole 1 at elevene lærte å uttrykke følelsene og systematisere følelsene på egenhånd:

Også er det veldig fint hvis du har barn som ikke da kan snakke så lett om sine egne følelser, så var det veldig lett å ta opp kurven og hent ut de rundingene som du føler nå, ikke sant. Da kunne du ta opp den som var trist eller den som var glad, også kunne du si 'jeg er glad nå, jeg var trist og så ble jeg sint, også ble jeg glad'. Så kunne de systematisere det selv, så det er en hjelp til å rydde opp i følelsene for dem selv da.

På skole 2 trakk en lærer frem at noen elever hadde lettere for å sette ord på noe de hadde gått konkret gjennom og at dette kanskje gav dem en måte å forklare hvorfor de agerte som de gjorde:

Det kan jo være noen som får lettere for å sette ord på ting hvis du har gått gjennom noe konkret. Og lar dem forklare hvorfor de handler som de gjør. Så det tror jeg nok er positivt. Men ellers er det vanskelig å skille mellom dem hva som er hva.

4.1.2.1 Eksempel gutt, bilder og følelser

En lærer på skole 1 fortalte om en erfaring hun hadde med en elev med spesielle behov som brukte bilder som et verktøy for å uttrykke følelsene sine ettersom han ikke ellers fikk til å uttrykke dette verbalt. Læreren opplevde at dette gjorde det lettere for ham å forklare hvordan han hadde det inni seg på en annen måte. Læreren opplevde også at det at eleven uttrykte dette til læreren gjorde at forholdet mellom elev og lærer ble bedre etter at de fikk en måte å prate på, og at eleven stolte mer på læreren:

Jeg tenker at det skaper jo en ... Når vi begynner å snakke om følelser, så gjør jo det lettere hvis de har en følelse. Jeg har en elev og vi har sett veldig mye på bilder da og snakket om følelser utfra bilder. Så når han blir sint nå, så løper han inn og skrur på dataen og finner et

bilde. 'sånn føler jeg meg nå'. For han klarer ikke si det med ord, men da har vi jobbet med bare det å ha et uttrykk for følelsene sine. Og det gjør jo at det er lettere for han å forklare til meg. Så vi har jo en relasjon der at han nå endelig kan få vist hvordan han har det inni seg, på en litt annen måte. (...) Og da får han uttrykk for det, og det tror jeg er veldig godt til han i forhold til meg. Det gjør jo at han stoler mer på meg, at vi har fått en måte å prate på.

Den samme læreren beskrev senere i intervjuet at hun opplevde det som viktig å snakke med elevene om temaene ved å bruke eksempler som de forstod som en del av å tilpasse opplæringen. Læreren tenkte at det gjorde det lettere for elevene å snakke om egne følelser. Slik opplevde læreren at eleven hadde fått en måte å uttrykke følelsene sine på selv om han ikke klarte å si det med ord, men heller viste hva han følte ved hjelp av bilder:

Og da er det jo viktig å ha tilpasset opplæring for dem, og snakke en til en. Jeg tenker disse temaene er veldig viktig å snakke én til én med de som sliter. For da kan du bruke eksempler så de forstår. Så derfor har jeg sittet med bilder (...) av følelser, og det er det han klarer å forstå. Han kan ikke fortelle det, han må vise det på bilder.

4.1.3 Regulering

Flere lærere beskrev at de opplevde at elevene var mer bevisst på følelser og hvordan de regulerte egne følelser og respekterte andres følelser i større grad. Dette kom for eksempel til uttrykk i konfliktsituasjoner hvor en lærer ved skole 1 beskrev at elevene hadde øvd mye på å lytte når de skulle løse en konflikt, og å la dem snakke ferdig først:

Ja, vi har øvd mye på å lytte til hverandre når vi løser en konflikt. Så nå i tredje klasse så syns jeg de er gode til å la folk snakke ferdig, så kan de heller ta to fingre i været. Slik at man får frem de ulike sidene av saken.

En annen lærer fra skole 1 sa at de hadde fokusert veldig på hvordan elever kunne vise følelser til andre, og at særlig noen elever hadde veldig behov for det. Opplevelsen var at elevene hadde blitt mye flinkere til å respektere andre og var mer observante på hverandre:

Vi har noen hvor vi har hatt veldig fokus på hvordan man skal vise følelser for andre og sånne ting, som har hatt behov for det. Og de har blitt veldig mye flinkere til å respektere andre. 'Okei i dag har jeg en dårlig dag, er ikke helt i humør.' Også har de tidligere bare løpt bort og ikke sett det. Men de har blitt mer observante på det. For vi har noen hos oss som har trengt ekstra opplæring i akkurat det da.

Opplevelsen var at det hadde vært en utvikling hvor noen av elevene hadde tatt til seg stoffet, forstått det og snakket mer reflektert om det, slik at elevene i større grad klarte å løse konflikter bedre med litt hjelp. Læreren på skole 1 opplevde at elevene nå klarte å ta et metaperspektiv og se konflikten utenfra uten å være midt oppi det med alle følelsene sine, og at de hadde et tydeligere språk og klarte å uttrykke seg tydeligere:

Jeg tror at jeg kan se en del enkelte, og noen har forstått det og tatt det til seg og klarer å snakke mye mer reflektert om det. Senest i dag så hadde vi en konflikt som vi løste, og de klarte å løse konflikten sammen med litt hjelp. Og det tror jeg er utvikling. At de klarer selv å ta et metaperspektiv og se på konflikten utenfra i stedet for å være oppi det med alle følelsene. De klarer å uttrykke seg mye tydeligere: «Jeg føler det slik, jeg opplever det sånn når du sier det». Så de har fått et tydeligere språk selv, opplever jeg.

En lærer på skole 3 trakk frem verdien av å ha oppmerksomhet rundt at det er veldig vanlig. Slik opplevde læreren at elevene åpent kunne fortelle hvordan de hadde det og at dette var noe de andre elevene tok hensyn til og utviste forståelse for:

Jeg tenker at det blir litt mer, det felles fokuset på at det er så vanlig. At de ser at vi kan fortelle at i dag har jeg en dårlig dag, så jeg tåler ikke så veldig mye i dag. Så tar de hensyn til det også blir det en.. at de skjønner mer, egentlig. Og har mer forståelse for hverandre. Både barn- barn og voksen- barn. Og barn- voksen.

4.2 Verktøy lærerne brukte i arbeidet med å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse

Lærerne beskrev at det ble brukt flere verktøy for å arbeide med sosial og emosjonell kompetanse. Gjennom LINK-opplegget fikk lærere tilgang på en rekke ulike verktøy, leker, powerpointer og aktiviteter for å arbeide med de konkrete temaene og følelsene. Verktøyene som det omtales at lærerne tok i bruk for å arbeide med å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse grupperes i fire underkategorier i dette kapitlet. Disse er modellen om den tredelte hjernen, visuelle representasjoner av følelser, toleransevinduet og tilnærminger lærerne selv initierte for å koble temaene i LINK til konkrete situasjoner. Til forskjell fra ovennevnte tematiske analyse (kapittel 4.1) er altså denne tematiske analysen strukturert med utgangspunkt i datamaterialet.

4.2.1 Den tredelte hjernen

På skole 1 og skole 2 beskrev en del av lærerne ved flere anledninger at de tok i bruk modellen om den tredelte hjernen som et arbeidsverktøy i arbeidet med temaene i LINK. På skole 2 ble det trukket frem blant annet at den opplevdes som grei å forholde seg til fordi den var konkret og grei å forstå, og at den også skapte et grunnlag for å sette i gang med alt arbeidet med LINK:

Nå har jo ikke vi kanskje brukt bare brukt LINK i arbeidet med sosiale og emosjonell kompetanse, men spesielt dette med den forklaringen av hjernen, den tredelte hjernen tenkte jeg var et godt grunnlag for å sette i gang.

Jeg tror jeg er litt glad i den tredelte hjernen fordi det er så konkret, det er greit for meg å forstå. Men dette er jo et ekstra fag i seg selv. Det er mye å sette seg inn i. Og jeg må innrømme at jeg føler ikke alltid at jeg har overskudd til å gå inn i alt det som jeg ikke helt står for, og jeg kan ofte føle litt sånn, hva er veien videre, hva fører dette egentlig til. Får jeg egentlig noen redskaper, får elevene egentlig noen redskaper? Den tredelte hjernen den er veldig konkret.

På skole 2 beskrev en lærer blant annet at modellen om den tredelte hjernen ble brukt slik at elevene lærte å forstå bakgrunnen til følelsene de opplevde. En lærer på skole 1 trakk frem et eksempel for å beskrive at kunnskap om den tredelte hjernen ikke gjorde at elevene ikke hadde sterke følelser lenger, men at de fikk en ny forståelse av hvor følelsen kom fra og at dette også gav dem en vei inn til å snakke om det i etterkant:

Jeg har hatt grupper med enkeltelever som har problemer med at de blir fort sinte og sånt, og da har vi brukt det med den tredelte hjernen. Og da tror jeg, det gjør jo for så vidt ikke at de ikke blir sinte lenger, men det er noe med at de har forståelse for hvorfor det er sånn. Og da kan man snakke om det etterpå. Hva skjedde, hva var det som gjorde at.. da har de det verktøyet, slik at når vi skal snakke om situasjonen etterpå. Så det har vært veldig fint.

En annen lærer på skole 2 beskrev at hun hadde brukt modellen om den tredelte hjernen for å møte elever det hadde koka over for. Hun beskrev at den ble brukt slik at elevene kunne kjenne igjen og forstå hva slags emosjonelle opplevelser og uttrykk de hadde, og at dette var med på å ufarliggjøre det for eleven.

Men igjen så havner jeg tilbake til den tredelte hjernen. Det å ha den, ikke bare under huden hos voksne, men at du kan sette deg ned med en elev som det kokte over for. Da kan man ta frem den plakaten «var det sånn det var?» «Ja!, det var sånn, det kjennes akkurat sånn ut.» Og da har du ufarliggjort det på en måte. Så tar vi det derfra.

4.2.2 Visuelle representasjoner av følelser

Det kom fram av den tematiske analysen at lærerne arbeidet med å bruke visuelle uttrykk som en representasjon av følelsene i kombinasjon med å gjenkjenne og identifisere ulike følelser. I arbeidet med dette beskrev lærerne fire ulike måter man arbeidet med dette basert på LINK-oppleggets samlinger om følelser.

Det første verktøyet for lære elevene å gjenkjenne, identifisere og lære følelser og følelsesuttrykk var å vise bilder av ulike følelsesuttrykk gjennom PowerPointene som ble laget til hver ulike samling. Temaene som handlet om følelser hadde alle en følelse i fokus for hver samling hvor det var flere lysbilder av den aktuelle følelsen. Bilder av følelser på powerpointer var noe lærere på alle tre skolene brukte. Et eksempel fra skole 2 beskrev

hvordan de brukte bildene på PowerPointene i stor grad som et redskap for å snakke om følelser, følelsesuttrykk og for å veve det inn i elevenes konflikter:

Vi må veve det inn i elevenes konflikter, det som de holder på med. Så vi har brukt introduksjonen veldig mye, de bildene på PowerPointene har vi brukt veldig mye. Snakke om følelsesuttrykk, snakke om følelser og sånt. Prøvd å veve de inn i de konfliktene som tross alt er i klassen, for det er jo alltid noen konflikter.

Den andre måten var gjennom en rekke bilder som fulgte med i LINK-opplegget hvor hver følelse var avbildet og navngitt. Denne måten å jobbe på beskrev en lærer på skole 1 at hun hadde brukt i arbeidet med en elev som hadde utfordringer med å sette ord på følelsene, og at hun derfor jobbet mye med å se på og snakke om følelsene utfra bilder. Denne eleven startet med å peke på bilder av følelsene for å uttrykke hvordan han følte seg. Det ble derfor brukt bilder for å lære eleven om følelser fordi det var det han klarte å forstå:

Jeg har en elev og vi har sett veldig mye på bilder da og snakket om følelser utfra bilder. Så når han blir sint nå, så løper han inn og skrur på dataen og finner et bilde. 'sånn føler jeg meg nå'. For han klarer ikke si det med ord, men da har vi jobbet med bare det å ha et uttrykk for følelsene sine. Og det gjør jo at det er lettere for han å forklare til meg. Så vi har jo en relasjon der at han nå endelig kan få vist hvordan han har det inni seg, på en litt annen måte.

Jeg tenker disse temaene er veldig viktig å snakke en til en med de som sliter. For da kan du bruke eksempler så de forstår. Så derfor har jeg sittet med bilder på en femte-trinns gutt. Sittet med bilder av følelser, og det er det han klarer å forstå. Han kan ikke fortelle det, han må vise det på bilder.

Den tredje måten handlet om å tegne følelser. På alle skolene ble det beskrevet at tegninger ble brukt som en del av LINK-opplegget. På skole 1 forklarte man for eksempel at elevene tegnet mimikk og diverse som hørte til de ulike følelsene:

Ja. Også har elevene brukt tegninger for på en måte å vise forskjellige følelser, med mimikk og diverse, så de har vi brukt i sjetteklasse.

Den siste måten man forklarte at man arbeidet med å kjenne igjen og identifisere følelser var via «følelsesballer». Dette er fysiske baller med bilder av ulike følelsesuttrykk på som representerte hver følelse som man beskrev at ble brukt av flere lærere på skole 1:.

Vi har brukt.. alle trinnene har fått et ballsett med følelser. Alle ballene, det er vel seks baller som har forskjellige. Så de bruker vi veldig aktivt i vår klasse. Etter en dag så kommer alle i klassen frem, eller dem som har lyst også sier 'i dag er jeg sint fordi det og det skjedde' eller 'i dag er jeg glad fordi at jeg gleder meg til det'. Så det har vi brukt aktivt.

En annen lærer som også brukte «følelsesballer» opplevde det som nyttig for elevene å bruke ballene for å systematisere og rydde i egne følelser:

Og så er det veldig fint hvis du har barn som ikke da kan snakke så lett om sine egne følelser, så var det veldig lett å ta opp kurven og hent ut de rundingene som du føler nå, ikke sant. Da kunne du ta opp den som var trist eller den som var glad, også kunne du si 'jeg er glad nå, jeg var trist også ble jeg sint, også ble jeg glad'. Så kunne de systematisere det selv, så det er en hjelp til å rydde opp i følelsene for dem selv da.

4.2.3 Toleransevinduet

Toleransevinduet er en modell som står eksemplifisert flere ganger i undervisningsmaterialet til LINK. Det fremkom flere ganger at lærere snakket om elevenes toleranse for hverandre og deres tåleevne. Dette kan være indikasjoner på å være knyttet til teori om toleransevinduet. En lærer på skole 3 beskrev at hun opplevde at alle skjønnte hva et toleransevindu var og at dette ble en naturlig del av språket til elevene:

Jeg synes det er litt interessant med toleransevindu. At alle skjønner hva et toleransevindu er. For det opplever jeg innimellom at de sier 'nei toleransevinduet er ikke så stort i dag'. Eller at de skjønner, for det var en av de første vi hadde og den bruker de egentlig ennå. Og jeg tror de ser for seg et vindu. For der øvde vi på å tegne selv og tegne hvor vi var her og nå. Og det at de forstår hva det er, tror jeg er ganske viktig for alt annet.

4.2.4 Verktøy lærerne brukte for å lære om emosjonell kompetanse på eget initiativ

I tillegg til verktøy presentert i LINK-materialet fremkom det også at lærere tok i bruk verktøy for å relatere innholdet i LINK til konkrete situasjoner og eksempler. De to tilnærmingene til dette kom tydeligst frem på skole 2 hvor lærerne uttrykte behov for å relatere LINK til filmklipp, litteratur og andre ting som nådde frem til elevenes følelsesfelt slik at elevene kunne «erfare» følelsene selv. På skole 1 beskrev flere lærer at de tok i bruk dramatiseringer, skuespill og rollespill for å spille ut eksempler på følelser og situasjoner, og for å knytte det til elevenes hverdag.

På skole 2 startet lærerne en samtale om betydningen av å relatere innholdet i LINK til konkrete eksempler fra faglig pensum i KRLE, filmklipp, litteratur og lignende. Dette var relatert til at de opplevde at innholdet i LINK kunne oppfattes som abstrakt og lite situasjonsnært. Dette var et verktøy flere av lærerne på skole 2 beskrev at opplevdes som et behov for at innholdet måtte konkretiseres og at det måtte nå «gjennom skallet» til elevene, gjerne gjennom følelsene:

Nei, men hvis det skal treffe, så må det angripe følelsesfeltet til eleven, og igjen, film og litteratur. For at noe skal nå igjennom skallet. Og da er det ikke alltid nok at læreren står å preiker.

Nei, må ha noe litt mer konkret. Se en situasjon på en film eller lese om noe i en bok. Få dem til å reflektere på en eller annen måte. Altså at de ser handlingsalternativer da.

Mange av disse tingene nytter det ikke å lese seg til, det må erfares.

Du må inn til følelsene på et eller annet vis.

Det framkom også ulike tanker om hva som kunne være ulike måter å løse dette på i løpet av samtalen om dette temaet:

Jeg er forferdelig enig i det, få de til å gjenkjenne, sette ord på den og den følelsen som litteraturen vekker i dem. Men det jeg egentlig skulle si, var det med, jeg mener ikke å ta kopi akkurat av det, men jeg mener at jeg syns NRK har truffet veldig. De har en sånn, barne-TV eller for de litt eldre. De spiller en situasjon som går galt.

Enig. Jeg etterlyste film i sted, og det mente jeg, men litteratur, snutter, det kan være dikt eller om det er menneskerettserklæring. Men gode ting å bruke, for det merker jeg at når en leser noe for elevene som når dem, så er de der. På en annen måte enn når du bare snakker om det. Så nei, god litteratur, det må vi ha. (Enighet)

Også på skole 1 opplevde lærere utfordringer knyttet til at de oppfattet LINK som for lite knyttet til virkelige situasjoner som elevene kunne kjenne seg igjen i. Lærerne her beskrev at det hadde blitt tatt i bruk ulike tilnærminger på å dramatisere følelser og situasjoner. Noen av lærerne beskrev at det er lærerne selv som dramatiserte, mens andre beskrev at elevene selv lagde dramatiseringer, rollespill og skuespill basert på temaene fra LINK:

Det som funker for oss også, er å lage rollespill. Det er egentlig det som fungerer best for oss. Elevene lager rollespill ut fra de ideene som står i..

På en skole skildret en lærer at det ble gjennomført skuespill basert på temaene i LINK slik:

Vi kjørte skuespill i sjetteklasse. De skulle først tegne en tegneserie, og så spille det ut. Og da var det i begynnelsen noe som ikke.. Ja de begynner å bli så kule nå, så i begynnelsen så var det noen som var så kule. Men så var det liksom noen som dro i gang, også var det alle som skulle opp. De skulle da fremføre en konflikt og alle måtte være der. Så da var det gutter som spilte ut jentekonflikter og diverse. Og det var jo en ting som på en måte, ja hva skal jeg si, de vokste på.

På alle skolene uttrykte lærere at de opplevde at LINK-opplegget hadde gode verktøy, men flere opplevde at det kunne være gjentakende i lengden og at de skulle ønske det i større grad var mer konkret forankret. Dette kommer frem på skole 1:

(...) Og det når vi jobber med følelsesuttrykk, rollespill, tegninger og litt sånn rundt de tingene, så ligger det mye bra, men de er litt sånn gjentakende. I starten så brukte man mer av dem, så finner man kanskje på nye ting etter hvert, selv.

Men som jeg nevnte i sted, kunne ønske meg jo mer konkrete leker og oppgaver, og det med å tilpasse til de forskjellige trinnene. For de som er små de trenger mer konkrete ting.

En annen lærer på skole 1 uttrykte at hun opplevde det som positivt at LINK-opplegget var abstrakt fordi hun da opplevde at det ble rom til å reflektere mye:

Der syns jeg mange av linkbildene har vært veldig fine, for noen av de er ganske abstrakte, og da har de fått tid til å reflektere masse.

4.3 Betydningen av elevenes opplevelse av trygghet

Resultatene av den tematiske analysen relatert til trygghet er gruppert i fire underkategorier. Disse er *tilhørighet, åpenhet, å oppleve å bli tålt og forstått i utfordringer og utfordringer relatert til trygghet*. Disse temaene er, som i den første tematiske analysen (kapittel 4.1), generert på grunnlag av teori.

4.3.1 Tilhørighet

Tilhørighet snakkes om av lærere på to skoler. En lærer på skole 3 trakk frem at det opplevdes som at LINK gjorde noe med toleransen for andre elever, noe som førte til at elevene følte seg bedre i gruppen og hadde større tilhørighet. Klassen snakket om det elevene delte, og når noe var vanskelig. Man opplevde at det at elevene forstod hverandre bedre gjorde dem mer sammenknyttet og tolerante overfor hverandre:

Jeg tenker at det øker toleransen for andre, som igjen gir en smitteeffekt på å føle seg bra i en gruppe og det gjør noe med tilhørigheten. Hvis vi deler akkurat som vi har gjort i personalet. Vi har delt våre historier som 24-timersmenneske. Jeg tenker at det har noe av den samme effekten når du gjør det i klassen. Og snakke om at noen deler, at noe er vanskelig. Da skjer det noe med gruppen. Da blir de mer sammenknyttet og tåler hverandre mer. Så det syns jeg er veldig bra.

En annen lærer på skole 1 trakk frem at tilhørighet i klassen var viktig fordi det var lettere å lære når man følte at man er på et trygt sted.

Det er jo det vi sikter mot, målet er at de skal ha bedre selvbilde, ha tilhørighet. Det tenker jeg vil jo selvfølgelig være en positiv ting for mestring. For har du et trygt sted å være så er det lettere å lære. Og når vi da jobber med klassemiljøet og enkeltindivider på den måten, så vil jo det være en veldig positiv ting.

4.3.2 Åpenhet

To lærere på skole 1 trakk frem at de opplevde at åpenhet var viktig i deres klasser. En lærer beskrev at elevene hadde fått større åpenhet seg imellom og at det var et veldig åpent klasserom hvor alle spørsmål kunne stilles uten at det var rart, galt eller at noen lo, og at ingen

tema var tabu eller feil å snakke om. En lærer ytret at hun opplevde at åpenhet var nøkkelen til å skape den ekstra relasjonsbiten:

Ja og forskjell fra før er ikke så lett å si. Men man kan jo si at det i år har fungert, det vi har hatt. Det kan vi si. Og at de har fått en større åpenhet seg imellom og de har blitt flinkere selv til å snakke om alt. Vi har også veldig åpent klassemiljø hos oss. Du kan stille hva som helst av spørsmål og ingen ler eller ingenting er galt. Det tror jeg har med den åpenheten å gjøre. At man har snakket om veldig mange temaer. Ingenting er liksom tabu og ingenting er rart eller feil.

En annen lærer beskrev at det etter LINK ble mer åpenhet i klassen, både hos elevene som kunne stille spørsmål og tema, og også at læreren selv ble veldig åpen om ting hun hadde opplevd relatert til tema. Dette opplevde de bidro til å skape en relasjon mellom lærer og elev, og også mellom elevene. Læreren opplevde at dekkulturen på et personlig nivå ble bedre og at elevene turte å komme med ulike konflikter og spørsmål også utenfor LINK-timene:

Hos oss så har de nok blitt mer åpne etterpå, for man tar jo opp en del problematikk og spørsmål. De er veldig åpne hos oss. Og jeg lar de få stille alt det de vil i de timene. Og alle temaer vi har. Og det er vel der jeg selv er mest åpen, og forteller om ting jeg har opplevd. Og det tror jeg har hjulpet dem til å både skape relasjon til meg og blant elevene. Og den dekkulturen på det personlige nivået har blitt bedre på grunn av det. Og da tør de komme med alt slags mulig konflikter, spørsmål og sånt, eller og.

4.3.3 Oppleve å bli tålt og forstått i utfordringer

På skole 3 utviklet det seg en samtale om betydningen av at elever ble tålt og forstått da de opplevde utfordringer med følelser eller aktivering. En lærer beskrev at det opplevdes som betydningsfullt med et felles fokus i klassen på at det er vanlig, og at klassen kunne fortelle når de har en dårlig dag og ikke tåler så mye. Man opplever at dette førte til at de skjønte mer og fikk større forståelse for hverandre, både barn-barn, voksen-barn, og barn-voksen:

Jeg tenker at det blir litt mer, det felles fokuset på at det er så vanlig. At de ser at vi kan fortelle at i dag har jeg en dårlig dag, så jeg tåler ikke så veldig mye i dag. Så tar de hensyn til det også blir det en.. at de skjønner mer, egentlig. Og har mer forståelse for hverandre. Både barn- barn og voksen- barn. Og barn- voksen.

En annen lærer trakk frem at det virket betydningsfullt at elever skjønte at læreren visste at de ikke gjorde noe for å være slem, men fordi de var stresset. Læreren på skole 3 opplevde at dette gjorde noe med relasjonen til elevene; det at læreren formidlet denne forståelsen for elevenes følelsesuttrykk. Man kan betrakte dette som at elevene opplever seg tryggere i relasjonen med læreren fordi de har en felles forståelse av mekanismene bak følelsesuttrykkene og stressresponsene eleven utøvde:

Men så tror jeg at de som kjenner seg igjen, at de for eksempel går i alarmredskap. De tror jeg får styrket selvbilde sitt og de får vite at, vet du hva, det er faktisk helt vanlig. Også når vi ikke er konkrete på hva de skal prestere, men at vi faktisk hjelper dem å senke skuldrene, det tror jeg. I hvert fall ser jeg det hos noen av mine gutter. At 'åja det er slik det er ja'. Og at jeg som lærer ofte må hjelpe de å veilede dem, de skjønner at jeg vet at du ikke er slem når du gjør slik. Jeg vet at det skjer fordi du er stresset. Akkurat som det gjør noe med vår relasjon, bare at jeg har formidlet det til dem.

En lærer skildret at det virket som elevene kjente seg igjen i det som ble lært i LINK, og at de lærte seg å forstå bedre hvordan ting hang sammen og at det var vanlig å ha det sånn. Hun mente at det gjorde noe med elevene da de opplevde at de ble tålt. Slik som elevene som hadde en ryggsekk som var vanskelig å bære, så kjente de at det var OK å være seg selv på tross av de hadde en tung last med seg, og at de rundt tålte det:

Ja og jeg tror det gjør noe med dem når de opplever at de blir tålt. Hvis de har en ryggsekk som er vanskelig å bære, at de kjenner at det er okei å være meg selv om jeg har fått den tunge lasten med seg. At de tåler det. Det er vel det de ikke har opplevd hjemme da, hvis de har det slik.

4.3.4 utfordringer knyttet til trygghet

På skole 3 snakket man om ulike utfordringer knyttet til LINK som kunne relateres til trygghet. En lærer sa at de hadde fokus på at det ikke bare ble litt her og litt der fordi hun opplevde at det var en trygghet i å ha en tydelig start og slutt på opplegget, men at dette var ulikt fra klasse til klasse.

Ja. At ikke det blir sånn ti minutter her og ti minutter der. Men det er jo kanskje forskjellig. Men for meg har det funket best. For da får du en ordentlig start og en slutt og det blir det trygge. Men der er jo klasser forskjellig.

Det ble fremholdt at det opplevdes som viktig å være tydelige på at elevene måtte snakke én og én og ikke avbryte hverandre fordi elevene ikke delte noe dersom dette ikke ligger i bunnen:

Jeg synes det er veldig viktig å ha en tydelig introduksjon på at de må snakke en og en, og her avbryter vi ikke hverandre, da kan vi ikke være her. Da går det ikke an å dele noe, hvis ikke man har den i bunnen.

En lærer beskrev at det var noen «bråkebøtter» som ikke tok opplegget, og som skapte utrygg stemning og forårsaket at elever som begynte å dele noe ble tråkket på, og at det derfor var litt risikosport å dele på grunn av dette.

(...) Men det er hvis det er noen bråkebøtter som ikke tar (opplegget?). Så har noen begynt å dele, også blir det egentlig bare tråkket litt på. Så blir det egentlig en utrygg stemning. Det føles feil. Så det er jo litt risikosport.

En lærer skildrer at det var en utfordring at LINK kun fungerte hvis det var en viss trygghet i klasserommet ettersom en del av temaene, slik som skam, var dyptgående og gikk direkte inn i det innerste av elevenes private sfære. Det opplevdes at elever som ikke følte seg trygge ikke delte så mye, og at det derfor var helt nødvendig at elevene var trygge på dem de delte med. En lærer beskrev også at hun opplevde at man måtte være trygg for å snakke om ting og gå mer i dybden på ting som var relevante for klassen.

(...) Men jeg synes det som kan være utfordrende er at det funker hvis det er en viss trygghet i klasserommet. Hvis ikke så opplever jeg at det for eksempel skam, som er ganske dyptgående temaer. Da krever det at du er trygg på dem du sitter i ring med. Hvis ikke deler de ikke så mye. Og da er de ganske så direkte rett inn i det innerste. Hvis du skal fortelle om eksempler på når du har skammet deg. Så det krever jo en trygghet i gruppa for at ikke en må styre vekk fra opplegget. Men jeg er veldig fornøyd med det.

(...) For da kan du på en måte gå litt mer i dybden på noen ting som er relevant for klassen og som det du sa, som går litt med det med at det er noe man må være trygg for å snakke om ting.

5 Diskusjon

I dette kapitlet blir utvalgte resultater av den tematiske analysen diskutert i lys av teori på feltet.

5.1 Hvordan opplever lærere at LINK har bidratt til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse?

Diskusjonen av lærernes erfaringer relatert til hvordan LINK har bidratt til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse diskuteres i tre underkapitlene basert på de tre komponentene som Glavin og Lindbäck (2014) definerer som emosjonell kompetanse.

5.1.1 Å kjenne igjen følelser

Glavin og Lindbäck (2014) beskriver at å kjenne igjen følelser er å være bevisst egne og andres følelser. Dette inkluderer også å kunnskap om hvordan ulike følelser kan kontrolleres og vekkes under ulike betingelser. Ved å lære og å kjenne igjen følelsene kommuniserer man med kroppens signaler. Slik kan man ifølge Rogndal (2017) ta en bevisst vurdering på om man skal lytte til emosjonene. På skole 3 kom det i gang en samtale om elevenes evne til å gjenkjenne og tolke følelser. Her uttrykte en lærer at:

Jeg merker at alle er så mye mer bevisste på navn på ulike følelser. Og det at elevene faktisk kan si hvordan de har det. Før var det tommel opp eller tommel ned. Men nå er det 70 ting imellom.

Denne læreren beskriver at «alle» er mye mer bevisst navnet på ulike følelser, og at elevene nå uttrykker et mye større spenn av følelser. Evne til å skille følelsene fra hverandre kalles også emosjonell differensiering (Hoffart & Svendsen, 2013). Kvello (2013) beskriver det som viktig at barn lærer å kjenne igjen hvor følelsene kommer fra for å lære å kjenne igjen følelsene. Det at læreren beskriver at barna er mer bevisste på navnet på ulike følelser kan være en indikator på at det har blitt arbeidet med å lære navnet på følelsene og at elevene har internalisert dette slik at de kan relatere det til egne emosjoner. Videre i samtalen lærerne imellom uttrykker en lærer at:

Jeg tenker det at vi selv ser og forstår oss på andre, 'å ja du så at han var sint. Jeg så at han var noe annet.' At de lærer at du kan tolke ting forskjellig. For du tenker jo at han ser sint ut, da tror alle at han er sint. Men det er jo ikke sånn det er.

Uttalelsen indikerer at det med disse elevene fra skole 3 også har blitt arbeidet med å kjenne igjen å tolke andres følelser. Glavin og Lindbäck (2014) beskriver at det er lett å ta utgangspunkt i hvordan en selv opplever og forholder seg til egne følelser, og at det er vanskelig å vite om andre opplever følelsene på samme måte. Stiegler (2015) peker på at det kan være utfordrende å skille mellom hva som er egne følelser og hva andre føler. Siden hvert individ opplever og uttrykker følelser ulikt kan det være mange muligheter for å tolke andres følelser på. Det at det arbeides med å lære at det er forskjell på hvordan de selv og andre føler kan også anses som et trinn i å utvikle deres empati. Empati innebærer å forstå og å føle med den andre i deres følelse, og på den måten skille mellom hva som er egne følelser og hva som er andres følelser (Stiegler, 2015).

Det beskrives at elevene lærer at man kan tolke andres følelser på ulike måter, og det kan se ut som at det er en god dialog og åpenhet. Dette kan dette også betraktes som et uttrykk for *mentaliseringssevne*. Mentalisering innebærer blant annet å kunne forstå og ta perspektivet til andres mentale tilstand og atferd (Brandtzæg, 2016). Det innebærer også å være bevisst på at den andre også blir påvirket av hvordan den andre tolker og forholder seg til en selv.

5.1.2 Å sette navn på følelser

På skole 1 beskriver lærere følgende:

Jeg synes også det er vanskelig å si, for det er veldig store punkter. Men jeg opplever at mine elever har blitt flinkere til å uttrykke seg om følelsene sine.

Ja, helt enig. De har blitt mye klarere i språket. De er mye tydeligere på 'nå er jeg trist', 'nå er jeg sint', 'nå er jeg glad'. De klarer å definere det bedre.

De klarer å uttrykke seg mye tydeligere. «Jeg føler det slik, jeg opplever det sånn når du sier det.» Så de har fått et tydeligere språk selv, opplever jeg.

De tre lærerne gir uttrykk for at de opplever at elevene i større grad har blitt flinkere til å uttrykke følelsene sine, og at de er blitt klarere i språket relatert til å definere egne følelser. Dette kan forstås som at elevene har lært seg å bruke en form for felles følelsesspråk. Dette er ifølge Glavin og Lindbäck (2015) sentralt for å lære å elevene å utvikle og utøve emosjonell kompetanse.

Glavin og Lindbäck (2014, 2015) beskriver at et felles følelsesspråk består av tre elementer. Det første er at elevene setter navn på grunnleggende følelser. Dette kommer det tydelig til frem fra lærernes beskrivelser at de opplever at elevene de trekker frem har startet med å

gjøre. Det andre elementet handler om å oppdage hvordan følelsen kommer til uttrykk hos seg selv og andre. Basert på utsagnene fra lærerne kan det virke som elevene har blitt mer bevisst på å sette navn på følelsene som en måte å uttrykke dem på. Det at elevene bruker ordene sine kan ses i lys av modellen om den tredelte hjernen hvor Nordanger og Braarud (2014) beskriver at det er «logikkhjernen» som er knyttet til kognitive ferdigheter som viljestyring og språk som styrer. Dersom det hadde vært «emosjonshjernen» som hadde vært aktiv hos elevene så hadde emosjonelle stresstilstander som frykt og sinne rådd.

Den siste dimensjonen Glavin og Lindbäck (2014) beskriver at er et element i et felles følelsesspråk, er at elevene må oppleve hvordan tanker, følelser og handling påvirker andre gjensidig. Dette kommer frem i et annet utsagn fra skole 1 relatert til regulering av følelser:

Vi har noen [elever] hvor vi har hatt veldig fokus på hvordan man skal vise følelser for andre og sånne ting, som har hatt behov for det. Og de har blitt veldig mye flinkere til å respektere andre.

Basert på lærernes utsagn i lys av teori om et felles følelsesspråk, kan det virke som det på skole 1 benyttet en form for felles følelsesspråk blant elevene. En betydningsfull del av et felles følelsesspråk er relatert til å uttrykke hvordan elevene selv opplever å ha det (Glavin & Lindbäck, 2014).

Andersen et al. (2013) beskriver at det er en nær sammenheng mellom barnets kontroll av emosjonelle uttrykk og hvordan de regulerer følelsene. Ved å kontrollere hvordan de uttrykker følelsen kan dette brukes som en strategi for å regulere emosjonene. De tre lærerne beskriver innledningsvis at de opplever at elevene i større grad setter ord på egne følelser. Det at barn klarer å identifisere egne og andres følelser kan ifølge Fredriksen et al. (2011) ha en regulerende funksjon i seg selv. Årsaken til at dette i seg selv kan virke regulerende er ifølge Rogndal (2017) blant annet at det kan gi en viss avstand til opplevelsen, og kan være med på å konkretisere og ufarliggjøre den. Når elevene uttrykker at «nå er jeg trist» kan dette være med på å ufarliggjøre den.

Ved å uttrykke hvordan barnet har det er dette også en måte barnet kan kommunisere sine trykksbehov (Brandtzæg et al. (2016). Slik kan barnet gjøre sine behov tydelig, og da er det også lettere for læreren å «koble seg på» i form av å mentalisere hvordan eleven har det og hva de har behov for, slik som å gi barnet reguleringsstøtte (Brandtzæg et al., 2016). Ifølge Bath (2008) vil barn som mottar reguleringsstøtte over tid internalisere de beroligende

responsene til den voksne. Bath (2008) beskriver at barnet også trenger å lære å utøve rasjonell kontroll over egne følelser uten å motta reguleringsstøtte. Eksempler på tilnæringer til dette er at barnet lærer å sette ord på egne følelser og arbeider med å lage egne rasjonelle responser på de overveldende følelsene.

Beskrivelsene til lærerne fra skole 1 om at de opplever at elevene i større grad har blitt bedre på å uttrykke følelsene sine kan også ses i lys av Banduras (1997) teori om vikarierende mestringserfaringer i form av modellering (Bandura, 1997). Dersom det er mange elever som i større grad har startet å uttrykke egne følelser kan dette ha en positiv overføringsverdi til andre elever som observerer og lærer hvordan man kan uttrykke følelser. Dette kan også medføre at elevene lærer at å sette navn på følelser har en positiv effekt både på dem som gjør det, og at de observerer at det er et nyttig verktøy i konfliktsituasjoner. Dersom dette kan være en medvirkende faktor til at elevene øker sin emosjonelle mestringsforventning er dette ifølge Qualter et al. (2015) av stor betydning. Grunnen til dette er at emosjonell mestringsforventning blant elever er en preindikator på psykologiske utfall senere i livet, og om de mestrer stressende situasjoner på en hensiktsmessig måte.

En lærer på skole 2 beskriver at hun opplever at det er lettere å sette ord på ting dersom man har gått gjennom noe konkret, og at dette lar dem forklare hvorfor elevene handler som de gjør:

Det kan jo være noen som får lettere for å sette ord på ting hvis du har gått gjennom noe konkret. Og lar dem forklare hvorfor de handler som de gjør. Så det tror jeg nok er positivt.

Det at læreren beskrev at hun opplevde at dette var med på å utvikle elevenes forståelse for hva slags forklaringer som ligger bak handlingene deres, kan forstås som et bevisst arbeid med å utvikle elevenes attribusjonsforståelse (Weiner, 1992). Woolfolk (2004) beskriver at en av hovedaspektene ved attribusjonsteori som handler om hva slags kognitive årsaksforklaringer man har for å forstå og skape mening av egen og andres atferd. Skaalvik og Skaalvik (2015) beskriver at dersom elever opplever at det ikke er noe de kan gjøre for å kontrollere eller påvirke utfallet av en situasjon, så kan dette medføre at elevene har erfart at det ikke er verd å legge ned i innsats i å forsøke fordi det uansett ikke har noen betydning. Skaalvik & Skaalvik (2015) beskriver at elever med uheldige attribusjonsmønstre har en tendens til å forklare årsaken til nederlag med internale og stabile faktorer som ikke er

kontrollerbare. Det regnes som mer hensiktsmessig å attribuere i favør seg selv. Dette kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) innebære at elevene lærer å attribuere positive utfall som et resultat av internale forhold slik som egne ferdigheter eller innsats. Dersom elevene opplever at de bevisst kan gjøre grep for å påvirke eller kontrollere en situasjon så kan dette også ses i lys av emosjonell regulering som ifølge Ogden (2015) blant annet innebærer en evne til å bringe følelser og atferd under intellektuell kontroll og regulering.

5.1.3 Emosjonell regulering

Emosjonell regulering kan betraktes som den av komponentene som utgjør emosjonell kompetanse som er av størst betydning. Dette er på grunnlag av at Andersen et al (2013) beskriver at emosjonell regulering er en avgjørende del av individets funksjonsevne og sosiale samhandlinger. Kvello (2013) beskriver at emosjonell regulering handler om hvordan man håndterer følelsesuttrykkene på sosialt tilpasset måte. Emosjonell regulering kan betegnes som å handle om hvordan man forholder seg til sin egen emosjonelle aktivering. Andersen et al. (2013) beskriver at emosjonell regulering handler om å påvirke hvordan emosjonene oppleves, når man har dem og hvordan de uttrykkes.

Ifølge Ogden (2015) er det viktig at elevene bevisst kan tilpasse når og hvordan følelsene uttrykkes fordi det i skolen er forventet at elevene greier å beherske dette, særlig i form av å kontrollere egen atferd og impulsivitet. Ogden (2015) presiserer at dette ikke innebærer at følelsene i seg selv er uønskede eller skal undertrykkes, men å være bevisst på følelsene slik at man kan utøve en viljestyrt kontroll over dem. Schonert-Reichl og Lawlor (2010), Ogden (2015), Andersen et al. (2013) og Rogndal (2017) trekker alle frem følelsesmessig bevissthet som en sentral del av å regulere følelser.

I resultatene av analysen kom det frem at det var ett utsagn på skole 3, og tre utsagn på skole 1 som ble kategorisert som emosjonell regulering. Eksempelene nedenfor er fra skole 1. Ett av disse utsagnene er relatert til at læreren beskriver et fokus på hvordan man skal vise følelser for andre, og at elevene er blitt flinkere til å respektere andre:

Vi har noen hvor vi har hatt veldig fokus på hvordan man skal vise følelser for andre og sånne ting, som har hatt behov for det. Og de har blitt veldig mye flinkere til å respektere andre.

Lærerens utsagn om at det har vært fokus på å lære hvordan man kan vise følelser for andre og «sånne ting» kan betegnes som et uttrykk for å arbeide med å utvikle emosjonell regulering

i lys av definisjonen til Campos, Campos og Barrett (1989 fra Solheim, 2013). Denne beskriver at emosjonell kompetanse innebærer å innbære å kontrollere følelsesmessige uttrykk hos seg selv, og å tilpasse disse uttrykkene i henhold til sosiale og kulturelle forhold. Det å ha fokus på hvordan man skal vise følelser for andre, og å respektere andre kan betraktes som en form for tilpasning av følelsesmessige uttrykk i henhold til sosiale forhold. En lærer beskriver at det oppleves at det har vært en utvikling hvor noen av elevene har tatt det som har blitt lært gjennom LINK til seg, forstått det og snakker mer reflektert om det. Dette innebærer at elevene blant i større grad klarer å ta et metaperspektiv ved å se konflikten utenfra i stedet for å involvere følelser:

Jeg tror at jeg kan se en del enkelte, og noen har forstått det og tatt det til seg og klarer å snakke mye mer reflektert om det. Senest i dag så hadde vi en konflikt som vi løste, og de klarte å løse konflikten sammen med litt hjelp. Og det tror jeg er utvikling. At de klarer selv å ta et metaperspektiv og se på konflikten utenfra i stedet for å være oppi det med alle følelsene.

Dette kan ses i lys av Kvellos (2013) beskrivelse av at emosjonell regulering blant annet innebærer å uttrykke følelsene på sosialt hensiktsmessige måter både i passende form, situasjon, kraft og sted. Når det beskrives at læreren opplever at elever har utviklet evner i konfliktløsning kan dette anses som at elevene i større grad forholder seg til følelsene sine på en sosialt hensiktsmessig måte. Ifølge Solheim (2013) er det hensiktsmessig at den emosjonelle aktiveringen holdes på et slikt nivå at det kan håndteres og uttrykkes i form av hensiktsmessige atferdsuttrykk.

Lærerens utsagn kan indikere at elevene fra eksemplet i mindre grad er involvert med følelsene sine i utfordringene sine. Dette kan ses i lys av modellen om den tredelte hjernen (Nordanger & Braarud, 2014). Det kan virke som elevene tidligere hadde følelsene sine involvert i konfliktene i stor grad. Dette kan være et uttrykk for at elevenes emosjonshjerner tidligere var svært aktivert i konfliktsituasjonene. Ifølge Hoffman et al. (2017) fører et forhøyet stressnivå til at det kognitive systemet relatert til bevisste tankeprosesser, hukommelse, oppmerksomhet og problemløsning reduseres betydelig. Det kognitive systemet er relatert til logikkhjernen (Nordanger & Braarud, 2014). Basert på at lærerne beskriver at elevene nå i større grad evner å ta et metaperspektiv og se på konflikten utenfra, kan det virke som det i større grad er logikkhjernen som er involvert i konfliktsituasjonene.

5.2 Hvordan kan bruken av verktøy ses i sammenheng med arbeidet med å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse?

I den tematiske analysen kom det frem fire overordnede verktøy som lærerne benyttet seg av til å bidra til utvikling av elevenes emosjonelle kompetanse. Disse verktøyene var modellen om den tredelte hjernen, bruk av visuelle representasjoner av følelser, modellen om toleransevinduet, samt verktøy lærere på eget initiativ tok i bruk for å lære elevene om emosjonell kompetanse. Diskusjonen under er avgrenset til de tre verktøyene som var en del av LINK-opplegget.

5.2.1 Den tredelte hjernen

På skole 1 og 2 beskrev flere lærere at de hadde benyttet seg av modellen om den tredelte hjernen. En lærer på skole 2 beskrev at de brukte den tredelte hjernen, og at dette innebærer at elevene fikk verktøy for å bli bevisst på hva «det her» er. Læreren beskrev også at dette er noe elevene må «lære seg og takle». Læreren ga uttrykk for at han tror dette verktøyet gjør det lettere for elevene:

For eksempel, vi har og brukt den tredelte hjernen, og refererer til den. Og da får de noen verktøy til å kunne bli mer bevisst selv på hva det her er. Om det koker for dem så betyr det ikke... Det er bare noe dem må lære seg å takle. Det tror jeg kan gjøre det lettere for dem.

Den tredelte hjernen kan også fungere som et verktøy for å konkretisere den emosjonelle opplevelsen av at det «koker over». Dette kan ses på som et uttrykk for at hjernen og kroppen går i alarmmodus ved at overlevelshjernen og emosjonshjernen tar styringen fra logikkhjernen som styrer kognitive funksjoner (Nordanger & Braarud, 2014). Ved at elevene i større grad forstår og anvender modellen om den tredelte hjernen kan dette føre til at de arbeider for å lære hva det innebærer og kommer av når elevene opplever at «det koker». Ifølge Rogndal (2017) kan en konkretisering av emosjonene virke nedregulerende i seg selv, fordi det kan bidra til å skape en viss avstand til opplevelsen. Det kan være med på å ufarliggjøre følelsen.

Når læreren omtaler det som at det er noe «elevene bare må lære å takle. Det tror jeg kan gjøre det lettere for dem», kan dette være et uttrykk for at læreren opplever at elevene i større grad opplever mestringsforventning i denne typen situasjoner (Bandura, 1997). Ifølge Qualter et al. (2015) er det sannsynlig at emosjonell mestringsforventning vil påvirke en rekke kognitive og sosiale situasjoner. Det er også sannsynlig at emosjonell mestringsforventning

vil ha en positiv påvirkning på sosiale og kognitive faktorer, selv om de faktiske emosjonelle ferdighetene ikke er like høye som individet selv oppfatter.

En lærer på skole 1 beskrev at de hadde tatt i bruk modellen om den tredelte hjernen i møte med en gruppe med enkeltelever som hadde utfordringer med sinne:

Jeg har hatt grupper med enkeltelever som har problemer med at de blir fort sinte og sånt, og da har vi brukt det med den tredelte hjernen. Og da tror jeg, det gjør jo for så vidt ikke at de ikke blir sinte lenger, men det er noe med at de har forståelse for hvorfor det er sånn.

Basert på uttalelser som denne, kan det virke som den tredelte hjernen er brukt for å lære elevene å kjenne igjen de emosjonelle aktiveringene. Dette kan anses som formålsnyttig relatert til å lære å kjenne igjen og forstå følelser. Ifølge Stiegler (2015) vil den emosjonelle aktiveringen også påvirke hvordan man vurderer og tolker inntrykk fra omgivelsene.

Nordanger og Braarud (2014) beskriver at sinne hører til emosjonshjernen, og kan betraktes som et uttrykk for at det er registrert signaler om å være i beredskap. Dersom dette stressnivået aktiveres ytterligere uten at behovene som reflekteres i den emosjonelle aktiveringen møtes, kan dette medføre at kroppens alarmsystem går av slik at det er overlevelsesshjernen som dominerer (Nordanger & Braarud, 2014). Da er kroppen i alarmmodus og orientert rundt å «fight, flight eller freeze» - å flykte, angripe eller fryse til.

Dette har også betydning for elevenes sosiale interaksjoner. Elevene tar også med seg følelsene sine og den emosjonelle aktiveringen i de sosiale aktivitetene i skolehverdagen. Dette har stor betydning for om eleven opplever situasjonen som vellykket eller mislykket, ifølge Glavin og Lindbäck (2014). De peker på at dersom et barn går inn i en sosial situasjon når alarmsystemet allerede er skrudd på, så vil barnet allerede være i en angreps- eller fluktmodus.

Læreren på skole 1 beskrev at det arbeides med den tredelte hjernen med elever som opplever sinne, og at dette ikke medfører at de ikke lenger blir sinte. Dette kan i lys av Ogden (2015) indikere at læreren har en forståelse av at følelser ikke er noe man arbeider med å regulere bort eller at den emosjonelle aktiveringen i seg selv er utfordringen. Ifølge Kvello (2013) kan det at man ikke forstår egne følelser og opplever dem som en byrde medføre at man ønsker å holde følelsen på avstand, fortrenge dem eller ønske å endre på dem.

Ifølge Stiegler (2015) har det emosjonelle systemet som oppgave å sette psyken og kroppen i gang for å håndtere omgivelsene og de opplevelsene man har. Stiegler (2015) beskriver at

emosjonene som oppstår ikke er tilfeldig, men har en utløsende faktor som er et uttrykk for ens behov. I lys av dette kan det anses som hensiktsmessig at elevene som opplever mye sinne får utviklet en forståelse for hva det er som utløser at de føler sinne, og hva slags behov dette er et uttrykk for.

5.2.2 Visuelle representasjoner av følelser.

I resultatene av analysen er det en kategori kalt «visuelle representasjoner av følelser» hvor fire ulike måter å arbeide på ble avdekket. Av disse har jeg valgt å diskutere «følelsesballer» og bruk av bilder, for å eksemplifisere hvordan slike arbeidsverktøy kan ha betydning for utviklingen av emosjonell kompetanse.

Fredriksen et al. (2011) beskriver en tilnærming til dette som brukes i arbeid med barn i affeksjonsterapi som inkluderer å bruke ansiktsfigurer som forestiller ulike følelser. På skole 1 beskrev flere lærere at de hadde tatt i bruk baller som representerer ulike følelser. Én lærer beskriver at de har tatt dette i bruk aktivt i sin klasse:

Én etter én så kommer alle i klassen frem, eller dem som har lyst også sier 'i dag er jeg sint fordi det og det skjedde' eller 'i dag er jeg glad fordi at jeg gleder meg til det'. Så det har vi brukt aktivt.

Ifølge Rogndal (2017) er kjennskap til egne følelser et viktig grunnlag for å forstå de ulike måtene man opplever emosjonelle aktiveringene i de ulike delene i kroppen. Det beskrives at en tilnærming til dette er å være observerende og oppmerksom på hva som skjer i kroppen. Ved å vie oppmerksomhet til kroppen beskriver Rogndal (2017) at man kan fange opp kroppslige signaler på emosjonelle tilstander i form av for eksempel spenninger, uro i magen og rastløshet.

Fredriksen et al. (2017) peker på at eldre barn ofte gir detaljrike beskrivelser av metaforisk art, slik som at det snører seg i halsen, er en svart klump i brystet, eller en eksplosjon i hodet. De yngste barna beskriver i større grad følelsene relatert til en kroppsdel, slik som vondt i magen eller vondt i hodet. Ifølge Fredriksen et al. (2017) kan det å reflektere med barna over hva som påvirker variasjoner i følelsesopplevelsene i seg selv være med å regulere følelsene.

En annen lærer på skole 1 beskrev at de har arbeidet med dette på den måten at elevene har valgt ut de ballene med følelsesansikter som representerer det elevene selv føler. Læreren fortalte at dette gjorde at elevene selv kunne systematisere følelsene, hvilket ble opplevd som en hjelp til å rydde opp i følelsene selv:

Også er det veldig fint hvis du har barn som ikke da kan snakke så lett om sine egne følelser, så var det veldig lett å ta opp kurven og hent ut de rundingene som du føler nå, ikke sant. Da kunne du ta opp den som var trist eller den som var glad, også kunne du si 'jeg er glad nå, jeg var trist og så ble jeg sint, også ble jeg glad'. Så kunne de systematisere det selv, så det er en hjelp til å rydde opp i følelsene for dem selv da.

I anvendelsen av verktøyet «følelsesballer» kan det se ut til at elevene øver på å benytte seg av alle de tre emosjonelle kompetansene. Ved å benytte seg av disse visuelle uttrykkene for følelser arbeider barnet både med å lære å kjenne igjen følelser, å sette navn på dem, og også å arbeide med å systematisere egne følelser. Det å uttrykke og å systematisere egne følelser kan ifølge Glavin og Lindbäck (2014) ses på som et uttrykk for emosjonell regulering.

Glavin og Lindbäck (2014) framholder at det er viktig å arbeide med en bevissthet for hvordan ulike følelser vekkes under ulike betingelser. Fredriksen et al (2011) beskriver at selv om barna er i stand til å kjenne igjen følelsesansiktene, så er ikke dette det samme som at barnet vet hvordan de ulike følelsene føles ut i kroppen. Dette kan ses i lys av å lære å kjenne igjen kroppens signaler på følelsene, som ifølge Rogndal (2017) er et grunnlag for å kunne ta en bevisst vurdering på om man skal lytte til følelsene. I arbeidet med følelsesansiktene beskriver Fredriksen et al (2011) at dette er et godt referansepunkt for å reflektere over hvor i kroppen de ulike følelsene sitter.

En annen tilnærming relatert til å arbeide med visuelle representasjoner av følelsene er relatert til å bruke bilder av følelser. Denne måten å jobbe på fortalte en lærer på skole 1 at hun har brukt i arbeidet med en elev som hadde utfordringer med å sette ord på følelsene. Denne eleven hadde startet å peke på bilder av følelsene for å uttrykke hvordan han føler seg. Det ble brukt bilder for å lære eleven om følelser fordi det er noe han klarte å forstå:

Jeg tenker disse temaene er veldig viktig å snakke én til én med de som sliter. For da kan du bruke eksempler så de forstår. Så derfor har jeg sittet med bilder (...) av følelser, og det er det han klarer å forstå. Han kan ikke fortelle det, han må vise det på bilder.

Jeg har en elev og vi har sett veldig mye på bilder da og snakket om følelser utfra bilder. Så når han blir sint nå, så løper han inn og skrur på dataen og finner et bilde. 'sånn føler jeg meg nå'. For han klarer ikke si det med ord, men da har vi jobbet med bare det å ha et uttrykk for følelsene sine. Og det gjør jo at det er lettere for han å forklare til meg. Så vi har jo en relasjon der at han nå endelig kan få vist hvordan han har det inni seg, på en litt annen måte.

Læreren beskrev at eleven tar initiativ til å uttrykke følelser tross egne utfordringer knyttet til dette. Dette kan ses i lys av teori om mestringsforventning (Bandura, 1997). Læreren har arbeidet over tid med følelsesuttrykk med eleven, og har lagt til rette for at eleven har positive

erfaringer med å arbeide og å uttrykke egne følelser. Dette kan ses på som en måte å gi eleven mestringserfaringer knyttet til å utvikle emosjonell kompetanse. Ved å legge til rette for at eleven får gjentatte vellykkede erfaringer med å arbeide med emosjoner og emosjonsuttrykk så bygges også elevens videre mestringsforventning opp (Bandura, 1997).

Dette kan også anses som et uttrykk for at eleven opplever trygghet. Ettersom eleven har hatt utfordringer med å uttrykke emosjoner tidligere kan det tenkes at det er av betydning at eleven forholder seg til en lærer han allerede har etablert en trygg relasjon til (Brandtzæg, 2016). Når eleven opplever å være trygg er dette et grunnlag for å bevege seg bort fra læreren som den trygge basen, og for å utforske hvordan det er å gjøre seg selv sårbar ved å eksponere seg for nye inntrykk (Hoffman et al., 2017). Dersom barnet hadde opplevd å være utrygg er det mulig at barnet hadde reagert ved å agere emosjonelt og atferdsmessig fordi han ikke opplevde det som trygt å be den voksne om hjelp (Brandtzæg, 2016).

5.2.3 Toleransevinduet

Toleransevinduet kan betraktes som et annet verktøy for å forstå egen aktivering. En lærer fra skole 3 beskrev at hun opplevde at alle skjønner hva et toleransevindu er, og at dette er noe elevene hennes har tatt til seg i dagligtalen. Læreren beskrev at hun opplevde det som viktig at elevene forstår hva toleransevinduet innebærer:

Jeg synes det er litt interessant med toleransevindu. At alle skjønner hva et toleransevindu er. For det opplever jeg innimellom at de sier 'nei toleransevinduet er ikke så stort i dag'. Eller at de skjønner, for det var en av de første vi hadde og den bruker de egentlig ennå. (...) Og det at de forstår hva det er, tror jeg er ganske viktig for alt annet.

Toleransevinduet er en modell som beskriver at hvert individ har et personlig vindu av ulik størrelse som knyttet til å ha stressaktivering på et slikt nivå at man opplever å håndtere stressnivået. Dette kalles den optimale aktiveringssonen (Siegel, 1999). Dersom man havner utenfor vinduet innebærer dette at man blir hyper- eller hypoaktivert. Like over og underreguleringer av stressnivået er svært ugunstig fordi barnet da ikke lenger opplever å håndtere eller regulere stressnivået. Ifølge Siegel (2012, fra Nordanger & Braarud, 2014) vil barnets emosjonelle tilstand i øyeblikket det opplever en stressaktivering ha stor betydning for om barnet greier å holde seg i toleransevinduet.

Ettersom barn selv ofte ikke har lært teknikker eller ferdigheter for å regulere seg tilbake til sin optimale aktiveringssone på egenhånd er det viktig at barnet får hjelp til å regulere seg

tilbake. Barn som er utenfor toleransevinduet trenger ifølge Nordanger å få hjelp til å regulere ned stressaktivering i form av å motta reguleringsstøtte (Dønnestad, 2016). Dønnestad (2016) viser til Nordanger, som vektlegger at dersom barnet som stadig er utenfor toleransevinduet sitt uten å motta reguleringsstøtte vil dette medføre at barnets toleransevindu blir smalere. Slik skal det mindre til ved neste stressaktivering før barnet går utenfor sin optimale aktiveringssone. Ifølge Nordanger og Braarud (2014) vil barn som opplever å være sammen med noen de er trygge på tåle mer, og dette vil derfor være en beskyttelse for at barnet går utenfor sitt toleransevindu.

En lærer beskriver at hun synes det er av stor betydning av at den voksne har en forståelse av denne modellen så langt under huden at det kan brukes som et verktøy for å kommunisere med eleven:

(...) Men igjen så havner jeg tilbake til den tredelte hjernen. Det å ha den, ikke bare under huden hos voksne, men at du kan sette deg ned med en elev som det kokte over for. Da kan man ta frem den plakaten: 'var det sånn det var?' 'Ja! Det var sånn, det kjennes akkurat sånn ut'. Og da har du ufarliggjort det på en måte. Så tar vi det derfra.

Slik denne læreren beskriver det ble modellen om den tredelte hjernen som et verktøy for å kommunisere med eleven om deres emosjonelle opplevelse. Dette kan ses som en måte læreren utøver mentalisering på elevens opplevelse og behov for å bli forstått, slik Allen et al. (2008) ifølge Brandtzæg et al. (2016) har vært opptatt av. Ved å referere til modellen av den tredelte hjernen kan læreren tone seg inn på elevens følelser og ta elevens perspektiv og bruke begreper eleven allerede kjenner til for å forsøke å etablere et felles referansepunkt.

Ifølge Brandtzæg et al. (2016) gjøres mye av mentaliseringen ubevisst. Det er også mulig å gå aktivt inn for å være bevisst på å plukke opp elevens signaler for å forsøke å forstå elevens perspektiv og å hjelpe eleven med å finne løsninger på utfordringen. Det er ifølge Brandtzæg et al. (2016) ofte ikke så mye som skal til når eleven opplever emosjonell uro. Dette kan ses i lys av trygghetssirkelen og behovet for å «lade opp» ved å ha kontakt med en voksen man kjenner og er trygg på. Brandtzæg et al. (2016) beskriver flere måter å gi barnet en oppmerksomhet som hjelper dem å lade. En av disse er å sette ord på det man tror barnet føler, som er det som blir gjort i eksemplet læreren over trakk frem.

5.3 Hva slags betydning har det at elevene opplever trygghet i klassen?

Det kom frem i resultatene at lærerne trakk frem at trygghet var av betydning for elevene. I denne delen diskuteres betydningen av trygghet og læring, betydningen av å «bli tålt», betydningen av å modellere åpenhet og betydningen av å forstå hvordan elever attribuerer sine erfaringer.

En lærer på skole 1 uttrykker at dersom elevene har et trygt sted, så er det lettere for dem å lære, og at det å arbeide med klassemiljø og enkeltindivider er en positiv ting:

For har du et trygt sted å være så er det lettere å lære. Og når vi da jobber med klassemiljøet og enkeltindivider på den måten, så vil jo det være en veldig positiv ting.

Basert på dette utsagnet fra en lærer virker det som om denne læreren er bevisst på at trygghet henger sammen med at det er lettere å lære. Det beskrives av Bjørk og Sørli (2018) at et forhøyet aktiveringsnivå medfører at læringshjernen sine erfaringer og styringssystemer mindre tilgjengelige, noe som medfører at den kognitive hjernen blir lite tilgjengelig for læring. Ifølge Hoffman et al. (2017) har dette sammenheng med at forhøyet stressaktivering reduserer kognitive kapasiteter slik som bevisste tankeprosesser, hukommelse, oppmerksomhet og problemløsningsferdigheter.

Det kan i lys av dette anses som hensiktsmessig også i en læringskontekst å arbeide for å hindre at elevenes emosjonshjerne eller overlevelsesshjerne tar over styringen fra logikkhjernen som styrer kognitive prosesser (Nordanger & Braarud, 2014). Ifølge Brandtzæg et al. (2016) er det en forutsetning for at elever skal tørre å utforske selvstendig at må de oppleve seg trygge. Dette innebærer også føle seg sikre på at de blir ivaretatt når de er usikre eller av andre grunner har behov for å returnere til en trygg havn for å «lade» i tråd med trygghetssirkelen. Det er først når barnet opplever en slik trygghet at barnet har et grunnlag å utforske verden selvstendig, inkludert å lære nye ting i skolesammenheng.

5.3.1 Betydningen av å oppleve trygghet i klassen

En del av temaene det arbeides med i LINK kan også sies å være av personlig og dyptgående art. En lærer fra skole 3 beskrev for eksempel at hun opplevde at det er behov for en viss trygghet i klasserommet for å arbeide med tema som skam. Læreren beskrev at hun opplevde at det er viktig at elevene er trygge på dem de sitter i ring med når de snakker om tema, for

hvis ikke så deler ikke elevene så mye. Læreren beskrev også at det krever en trygghet i gruppa for at en ikke må styre bort fra opplegget:

Men jeg synes det som kan være utfordrende er at det funker hvis det er en viss trygghet i klasserommet. Hvis ikke så opplever jeg at det for eksempel skam, som er ganske dyptgående temaer. Da krever det at du er trygg på dem du sitter i ring med. Hvis ikke deler de ikke så mye. Og da er de ganske så direkte rett inn i det innerste. Hvis du skal fortelle om eksempler på når du har skammet deg. Så det krever jo en trygghet i gruppa for at ikke en må styre vekk fra opplegget.

Dette kan forstås av teori om trygghetssirkelen vil ikke elevene ha overskudd til å utforske selvstendig (Hoffman et al., 2017). Elever som ikke føler seg trygge vil i liten grad dele hvordan de har det fordi de ikke føler seg trygge på at de kommer til å bli møtt på en trygg måte hvor de vet de blir ivare tatt på sine behov (Brandtzæg, 2016). Det kan tenkes at dette særlig tilfelle i arbeid med tema som kan oppleves som personlige slik som noen av temaene i LINK er. Dersom elevene ikke føler seg trygge vil de heller ikke ha kapasitet til å utforske og lære, i lys av teori om trygghetssirkelen (Hoffman et al., 2017).

I denne forbindelse er det av stor betydning at eleven opplever relasjonell tilknytning og trygghet med læreren. Ifølge Brandtzæg et al. (2016) er det viktigste behovet for barnet i en klasseromskontekst at det opplever relasjonell trygghet i form av en kjent voksen barnet er trygg på. Dette legger grunnlaget for at eleven kan etablere en trygg base i tilknytningen til læreren. Elevens trygghetssirkel øker gradvis etter gjentatte erfaringer med at læreren står tilgjengelig og fungerer tilstrekkelig som trygg havn å returnere til (Bowlby, 1988).

Læreren beskrev at å arbeide med tema relatert til følelser i seg selv kan være en potensiell utfordring i seg selv. Det er naturlig å tenke at det å arbeide med tema relatert til følelser også kan vekke eller trigge ulike følelser eller usikkerheter. Stiegler (2015) beskriver at emosjoner ikke aktiveres tilfeldig, men at det kan være utfordrende å identifisere årsaken eller den utløsende faktoren. Emosjonelle aktiveringer er et uttrykk for at man har behov for å dekke sine behov. Dersom barna er usikre på om deres behov blir ivare tatt dersom de får en emosjonell overaktivering kan denne usikkerheten i seg selv resultere i en emosjonell aktivering (Stiegler, 2015).

Læreren beskriver at noen av temaene det ble arbeidet med kunne være dyptgående, og at det i den forbindelse var viktig at elevene opplevde trygghet i klasserommet. Dette kan ses i lys av Wenneberg (2011) som beskriver at barn som har blitt overlatt til seg selv med vanskelige følelser ikke har lært at disse følelsene kan være håndterbare. Ifølge Wenneberg (2011) kan

barn som stadig har erfart at vanskelige følelser ikke er håndterbare også ha dårlige utviklede reseptorer i hjernen for å regulere ned stressaktivering. Det beskrives at disse barna har en sårbarhet, og stiller dårligere rustet til å takle motgang. I lærerens utsagn beskrives det at det er viktig med trygghet for å måtte unngå å avvike fra opplegget i tilfeller hvor det er tema som er mer dyptgående. Det kan i lys av Wennerberg (2011) betraktes som hensiktsmessig å avvike fra opplegget dersom dette kommer av at det er elever som uttrykker ubehag eller ikke håndterer å arbeide med disse temaene.

På skole 3 uttrykte en lærer at hun opplevde at det har gjort noe med elevene at de har blitt tålt selv om de har en ryggsekk som er tung å bære. Læreren beskrev også at hun opplevde at elevene opplevde å tåle å «være seg» selv om de har en tung last med seg:

Ja og jeg tror det gjør noe med dem når de opplever at de blir tålt. Hvis de har en ryggsekk som er vanskelig å bære, at de kjenner at det er okei å være meg selv om jeg har fått den tunge lasten med seg. At de tåler det.

Basert på dette utsagnet kan det virke som læreren både refererte til at elevene opplever å bli tålt av andre, og at elevene selv opplever å tåle det selv. Når en elev opplever å bli «tålt» kan dette belyses fra ulike perspektiver. Det er uklart om læreren refererte til at til hun har opplevd at elevene tidligere ikke følte seg tålt, eller at eventuelt at lærerne tidligere ikke tålte disse barna som det omtales at har en tung last. Det kan dog uansett tolkes som en indikasjon på at lærerne i større grad opplever at elevene med utfordringer nå opplever å bli tålt av andre, og å tåle seg selv.

Det at læreren uttrykte at barna tåler mer kan være et uttrykk for at elevene i større grad er regulert slik at det holder seg innenfor sitt optimale aktiveringsnivå i toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2014). Det læreren opplevde at elevene tåler mer kan også forstås i lys av teori om mestringsforventning. Bandura (1997) beskriver at høy grad av mestringsforventning øker sannsynligheten for å fortsette å forsøke nye strategier dersom de ikke lykkes med en oppgave. Dersom man har lav mestringsforventning i møte med en oppgave eller utfordring vil man derimot lettere gi opp ettersom man ikke har tro på at man kommer til å få det til. Det kan tenkes at elevene som i større grad opplever å tåle, tross sin tunge last, har økt sin emosjonelle mestringsforventning i møte med utfordringer de tidligere ikke hadde tro på at de kom til å mestre (Bandura, 1997).

Dersom man ser dette i lys av at elevene i større grad tåles av sine lærere kan dette ses på som et uttrykk for at lærerne hadde utviklet en større forståelse for utfordringene disse barna har

med seg. Dette kan ses i lys av mentalisering, som ifølge Brandtzæg et al. (2016) blant annet innebærer å ha forståelse for andres behov, ønsker og følelser og å se både sitt eget og elevens perspektiv i en situasjon. Det innebærer også at læreren er bevisst på hva eleven har behov for og samtidig er bevisst på sine egne reaksjoner i møte med eleven (Brandtzæg et al., 2017). Dersom det er slik at lærere i større grad tåler elevene tross deres utfordringer kan dette potensielt være et uttrykk for at lærerne i større grad mentaliserer elevenes behov for trygghet (Brandtzæg et al., 2016).

En lærer på skole 3 beskrev at hun ofte veiledet elevene, og formidlet at hun vet at de ikke var slemme når de gjorde slik, men vet at det skjedde fordi eleven var stresset. Læreren opplevde at det gjør noe med deres relasjon bare at læreren formidlet dette:

Og at jeg som lærer ofte må hjelpe de å veilede dem, de skjønner at jeg vet at du ikke er slem når du gjør slik. Jeg vet at det skjer fordi du er stresset. Akkurat som det gjør noe med vår relasjon, bare at jeg har formidlet det til dem.

Utsagnet kan forstås som at det betydningsfullt for lærer-elev-relasjonen at læreren formidlet at hun forsto at elevens atferd var et uttrykk for stress. Dette kan forstås ifølge Bø og Hovdenak (2011) være en viktig del av lærerens arbeid med å bygge en positiv relasjon med elevene, hvilket kan føre til at elevene føler seg forstått, lyttet til og tatt på alvor. Ifølge Bru et al. (2016) dekker lærere med gode relasjoner til elevene deres grunnleggende behov for trygghet og tilhørighet.

Drugli (2012) beskriver at selv om det krever mindre av læreren å etablere gode relasjoner med noen elever så er det viktig at læreren arbeider for å etablere og opprettholde en så god relasjon som mulig med alle elevene i klassen. Dersom elevene opplever utrygghet i skolesammenheng er dette ifølge Brandtzæg et al (2016) ofte knyttet til relasjonelle bekymringer slik som å føle på engstelse eller frykt for å ikke være likt, godtatt eller beskyttet. Dette kan betraktes som svært betydningsfullt på bakgrunn av at trygge relasjoner til voksne ifølge Brandtzæg et al. (2016) er en forutsetning for at barnets nervesystem utvikles og reguleres slik at barnet lærer å roe seg selv. Dette inne har også stor betydning for om barnet søker hjelp hos andre når det er behov for hjelp til å dekke sine behov, og søker etter å få hjelp til å regulere egen aktivering.

5.3.2 Læreren som rollemodell

De er veldig åpne hos oss. Og jeg lar de få stille alt det de vil i de timene. Og alle temaer vi har. Og det er vel der jeg selv er mest åpen, og forteller om ting jeg har opplevd. Og det tror jeg har hjulpet dem til å både skape relasjon til meg og blant elevene.

I dette utsagnet om åpenhet beskrev læreren at det er hun selv som er mest åpen og forteller om ting hun selv har opplevd. Dette kan betraktes som en form for modellering hvor læreren opptrer som en rollemodell (Bandura, 1997). Det kan også legges til rette for en kultur hvor det anses som trygt å være åpen om temaene i LINK.

Læreren er for elevene en rollemodell også når det kommer til emosjonell mestringsforventning. Det er av stor betydning at læreren selv mestrer egen emosjonell regulering, og det er betydningsfylt for elevene å erfare at lærere som rollemodeller deler av egne erfaringer. Slik kan lærerens erfaringer fungere som en form for vikarierende mestringserfaring for eleven. Elevens mestringserfaringer er av stor betydning for å utvikle mestringsforventning. Det kan forstås som en form for emosjonsregulering via tilknytning til trygge omsorgspersoner som roer barnet ned og modellerer atferd og emosjonsregulering for dem Bath (2008) beskriver at voksne kan modellere atferd og emosjonsregulering for barna. Ifølge Kvello (2013) er det utfordrende for voksne som selv har utfordringer med å regulere egne følelser med å skulle hjelpe barn til å utvikle god emosjonell regulering. Årsaken til dette er at det er vanskelig å lære bort noe man ikke mestrer selv.

Ved at læreren er åpen og deler av sitt kan ses som at læreren opptrer som en rollemodell i tråd med Bandura (1997). Dette kan anses som en måte å bygge mestringsforventninger i barnet som baseres på de tingene læreren deler av seg selv, og læreren kan også fungere som en rollemodell i at det er greit og trygt å dele egne erfaringer fra personlige tema.

5.3.3 Trygghet i situasjoner med forhøyet emosjonell aktivering

En lærer på skole 3 beskrev at hun opplevde at elevene kjenner seg igjen i det å for eksempel gå i alarmberedskap, og tror at det har betydning at elevene lærer at det er vanlig:

Men så tror jeg at de som kjenner seg igjen, at de for eksempel går i alarmberedskap. De tror jeg får styrket selvbilde sitt og de får vite at, vet du hva, det er faktisk helt vanlig.

I utsagnet over beskriver læreren at hun opplever at barn som for eksempel går i alarmberedskap lærer at det faktisk er helt vanlig å gå i alarmberedskap. Stiegler (2015) peker på at emosjoner er stilt inn basert på et føre-var-prinsipp som innebærer at mange emosjonelle

aktiveringer er falske alarmer. Nordanger og Braarud (2014) beskriver at kroppens alarmreaksjon blant annet innebærer en sterk fysiologisk aktivering for å gi kroppen energi for å gjøre den klar til å flykte. Bath (2008) framholder at frem til barnet har lært selvstendig emosjonell regulering så trenger barnet reguleringsstøtte for å mestre den overveldende emosjonsaktiveringen. Barn som opplever utrygghet grunnet egen emosjonell aktivering har derfor behov for at en voksen hjelper dem med å regulere følelsene. Dette er det blant annet behov for når barnet er i en tilstand hvor det opplever at utfordrende emosjoner er aktivert. Jørgensen og Steinkopf (2013) viser til at omsorgspersonenes rolle er å trygge, trøste, bekrefte og forstå barnas følelser knyttet til de situasjonene barna erfarer. Ved å gjøre dette kan læreren være en reguleringsstøtte for barnet før det selv har forstått og internalisert hvordan følelsen skal fortolkes og reguleres på egenhånd.

Brandtzæg et al. (2016) beskriver at det er nyttig å arbeide for å normalisere barnas opplevelse av utrygghet. Dette kan hjelpe barna å slappe av og å føle seg forstått. Det er ifølge Brandtzæg et al. (2016) av betydning at læreren møter barnet i sine opplevelser av utrygghet med en tilnærming for å anerkjenne og normalisere barnets utrygghet fordi dette gjør det lettere for barnet å be om hjelp neste gang de har behov for det. Det kan også gjøre det tryggere for barna å tørre å uttrykke hva de har behov for slik at de heller tar kontakt med læreren sin når de opplever utrygghet neste gang, heller enn å trekke seg unna fordi de ikke opplever det som ok å uttrykke disse behovene. Læreren trekker frem at elevene lærer at for eksempel det å gå i alarmberedskap er helt vanlig. Det kan anses som et særlig viktig tema å normalisere ettersom barn som er i alarmberedskap er utenfor toleransevinduet sitt og har behov for hjelp fra voksne til å regulere seg tilbake til toleransevinduet sitt (Dønnestad, 2016).

En lærer trekker frem at dette for eksempel kan innebære at «bråkebøtter» trækker på elever som har delt av seg selv i LINK-timene. Læreren beskriver at det da blir en utrygg stemning slik at det kan oppleves som «litt risikosport» å arbeide med temaene i LINK:

Men det er hvis det er noen bråkebøtter som ikke tar opplegget. Så har noen begynt å dele, også blir det egentlig bare tråkket litt på. Så blir det egentlig en utrygg stemning. Det føles feil. Så det er jo litt risikosport.

Læreren trekker frem behovet for at det er viktig at elevene opplever trygghet i en læringsprosess som kan være utfordrende å arbeide med. Det kan dog også betraktes fra perspektivet til elevene som omtales som «bråkebøtter». Det kan være mange årsaker til at disse elevene har slike atferdsuttrykk, deriblant klassemiljø og at det er snakk om en

subgruppe med normer som skiller seg fra resten av skolemiljøet. En mulig forklaring kan også være at disse elevene har lav emosjonell regulering. Dette kan ses i lys av at man kan betrakte det som at de i liten grad utviser ferdigheter i å kontrollere sine følelsesmessige uttrykk i henhold til sosiale forhold (Solheim, 2013).

Nordanger og Braarud (2014) beskriver at det er sentralt å se på hva slags følelse som ligger bak atferden og det som kan betraktes som det synlige smerteuttrykket. Brandzæg et al. (2016) beskriver at en måte barn som opplever å ikke være i kontroll over egen aktivering kan uttrykke dette på er ved å utagere i form av å ha sterke utovervendte atferdsuttrykk.

Fredriksen et al (2011) beskriver at sterk følelsesaktivering kan medføre at barnet blir satt ut av stand til å handle på en sosialt akseptabel måte selv om barnet har kunnskap om hva som hadde vært den sosialt akseptable måten å handle på. Dette kan ses i lys av teori om den tredelte hjernen som innebærer at logikkhjernen kobler ut når barnet har en sterk emosjonell aktivering eller en aktivering relatert til overlevelsesinstinkter i form av å kjempe, flykte eller fryse til (Nordanger & Braarud, 2014).

Det å lære å håndtere emosjonell aktivering kan også relateres til den fysiologiske komponenten av mestringsforventning (Bandura, 1997). Dersom barnet opplever å ha en form for emosjonell eller fysiologisk tilstand som barnet forventer å bli påvirket av på en negativ måte, har dette stor betydning i form av å redusere barnets mestringsforventning. Kvello (2013) beskriver at barn lærer indre regulering gjennom ytre regulering ved at barnet internaliserer den måten omsorgspersoner bruker for å roe barnet ned, trøste og å sette grenser.

5.3.4 Elevers attribusjon av erfaringer

Sett i lys av Weiners (1992) attribusjonsteori kan det virke som læreren opplever elevene som omtales som «bråkebøtter» som et problem i seg selv. Dersom elevene opplever at de blir møtt med en holdning om at de skaper dårlig stemning kan dette gjøre at elevene danner et bilde av og/eller forsterker opplevelsen av at det er elevene selv som er problemet. Dersom årsaken til at «bråkebøttene trækker på de andre elevene» av læreren betraktes som en konsekvens av indre trekk ved elevene som er stabile kan dette være et uttrykk for at læreren opplever at dette er et vedvarende trekk ved eleven som det ikke er mulig å gjøre noe for å

kontrollere (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Møtes elevene med slik holdning, vil de kunne utvikle uheldige attribusjonsmønstre selv.

En slik attribusjonsforståelse kan innebære at man forventer at det samme resultatet kommer til å skje hver gang. Dersom eleven attribuerer egen dysregulerte atferd på denne måten innebærer det at eleven ikke tror at det er mulig å gjøre noe for å forhindre at dette skjer. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) er eksempler på dette at eleven ikke opplever at relasjon med læreren, innsatsnivå, forstyrrelser, vanskelighetsgrad eller ulike arbeidsformer eller strategier kommer til å ha noe å si for resultatet. Dersom elevene selv har en forståelse av årsaken bak egne handlinger med en slik forklaring vil dette ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) innebære at elevene har en forventning til at det samme utfallet også vil skje ved neste lignende situasjon.

Dette kan i lys av Bandura (1997) også betraktes som et uttrykk for lav mestringsforventning. Det kan innebære at det er sannsynlig at elevene kommer til å unnlate å forsøke å prøve å endre noe, eller gi opp raskt ettersom elevene har lav forventning til at det kommer til å gå uansett. Dersom elevene i stor grad opplever at hendelsene og utfallet i livet deres stort sett er utenfor deres kontroll kan dette medføre at de utvikler lært hjelpeløshet (Seligman, 1972). Ifølge Gaber og Seligman (1980) er det ikke erfaringen om at man ikke kan påvirke utfallet av en situasjon i seg selv som er avgjørende for utviklingen av lært hjelpeløshet, men selve forventningen om at utfallene av fremtidige situasjoner er ukontrollerbare. På bakgrunn av dette kan lært hjelpeløshet ifølge Peterson og Seligman (1984, fra Skaalvik & Skaalvik, 2005) kunne beskrives som en parallell til depresjon.

For å motvirke og arbeide mot å endre slike dysfunksjonelle attribusjonsmønstre kan det betraktes som hensiktsmessig å arbeide for å utvikle barnas forståelse av mekanismene bak deres følelser og stressaktiveringssystem. Slik kan man arbeide mot at barna lærer å forstå sammenhengen mellom tanker og følelser (Fredriksen et al. (2011)). Ved å være bevisst hva følelsene man har er et uttrykk for og hvordan de påvirker oss beskriver Rogndal (2017) at man også står bedre rustet til å regulere dem. Andersen et al. (2013) beskriver at det å regulere emosjonene blant annet brukes for å betegne ulike strategier som kan tas i bruk for å påvirke hvilke emosjoner man har, hvordan de oppleves, når man har dem, og hvordan de uttrykkes.

6 Avslutning

Oppgaven avrundes ved å belyse studiens begrensninger og aktuelle tema for videre forskning på feltet i etterkant av denne studien, før oppgavens avsluttes med en konklusjon.

6.1 Studiens begrensninger

Ettersom det er RVTS Sør og ikke jeg som har utformet intervjuguiden så er ikke spørsmålene den tematiske analysen basert på direkte relatert til studiens problemstilling. Dersom jeg hadde stått i en posisjon hvor jeg kunne utforme spørsmål til lærerne basert på kunnskapene jeg har ved enden av denne forskningsprosessen så hadde disse vært av en mer spisset vinkling med en strukturert intervjuguide. Dette innebærer at intervjuspørsmålene i større grad hadde vært direkte relatert til oppgavens hovedtema i form av emosjonell kompetanse, bruk av verktøy for å arbeide mot å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse, samt betydningen av elevenes trygghet i relasjon med lærerne.

Det er også gjort avgrensninger i form av valg relatert til studiens fokus basert på datamaterialet. Dette innebærer at intervjudata som kunne vært aktuelle å gå videre med ble valgt bort underveis i den tematiske analysen. Tema som i den forbindelse kunne vært interessante å forske nærmere på var blant annet relatert til at lærerne beskrev ulike strukturelle utfordringer, og at flere lærere uttrykket usikkerhet relatert til egne kunnskaper om sosial og emosjonell kompetanse.

I intervjuene med lærerne som er det ingen form for inndeling i form av hvilke alderstrinn lærerne jobbet på. Dette innebærer at det er stor variasjon i hvilke klassetrinn lærerne baserer svarene sine på. Dette gjør det vanskelig å undersøke barns utvikling relatert til et spesielt alderstrinn. Barn i 1. klasse på 5-6 år og elever i 7. klasse på 12-13 er på svært ulike utviklingsnivå med veldig ulike forutsetninger for læring og utvikling.

Datamaterialet er tolket og analysert med en hermeneutisk tilnærming som innebærer at mine egne tolkninger og forståelser i lys av egne erfaringer og kontekst preger oppgaven. Det er derfor av særlig betydning at studien har høy grad av transparens, og dette er derfor etterstrebet i høy grad i form av å være åpen om alle studiens ledd og prosesser. Det at den tematiske analysen i starten hadde en induktiv tilnærming har også medført at betydelige mengder tid har gått med til å kode og å tematisere intervjudata.

Ettersom dette har vært en hermeneutisk prosess uten overordnede retningslinjer medfører dette at studiens fokus kan anses som tilfeldig og preget av at det har manglet et overordnet mål med studien i forkant av analyseprosessen. Prosessen med å arbeide med studien har dog medført en bevissthet relatert til et tema som var lite kjent for meg i forkant, og ledet til en økt bevissthet relatert til betydningen av å arbeide med å utvikle elevens emosjonelle kompetanse og trygghet i skolen. Basert på denne studiens funn har det også blitt synliggjort en rekke potensielle videre forskningsområder relatert til tema arbeid med å utvikle emosjonell kompetanse og trygghet i skolen.

6.2 Videre forskning

Som en videre forskning på dette feltet kunne det vært aktuelt å bevisst forske på en implementering av å arbeide med å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse i skolen. For å kunne sammenligne skolers praktisering av LINK-opplegget er det behov for mer strukturerte intervjuer. Det er likevel først ved å foreta en intervensjonsstudie man vil kunne fastslå om tiltakene har noen effekt. På bakgrunn av funn fra studien indikeres det at lærerens modellering av egen emosjonell regulering kan ha betydning for å lære elevene å regulere egne følelser og stressaktiveringer. Det hadde vært interessant å forske videre på hvilke betydninger det kan ha for elevenes utvikling av emosjonell kompetanse at læreren selv mestrer å regulere egne følelser på en hensiktsmessig måte.

I studien refereres det til at Rogndal (2017), Andersen et al. (2013) og Solheim (2013) beskriver at det er viktig å ha gode strategier for å regulere emosjoner. Det kan derfor også være aktuelt å forske videre på hva slags strategier barneskoleelever bruker for å regulere emosjoner, og å forske på hva slags former for emosjonell regulering det er hensiktsmessig at barneskoleelever lærer å ta i bruk.

En annen tilnærming til videre forskning relatert til emosjonell kompetanse og trygghet i skolen er basert på funnene i denne studien er relatert til lærerens rolle som en trygg base og trygg havn. Det kan være aktuelt å forske videre på hvordan lærere kan balansere det å etablere og opprettholde en god relasjon med elever med sterke trygghetsbehov med øvrige arbeidsoppgaver som lærer. Dette kan relateres til i hvor stor grad lærere skal arbeide for å trygge enkeltelever og grupper med særlige behov for å få sine trygghetsbehov dekket av en voksen i form av å være en trygg havn og å gi nødvendig reguleringsstøtte.

Basert på funnene av den tematiske analysen etterlyser lærerne konkrete aktiviteter og tilnærminger for å lære elevene å kjenne igjen og å uttrykke emosjoner. For å bøte på dette beskriver lærere fra to av skolene at de selv har benyttet seg av egenkonstruerte tilnærminger for å hjelpe elevene å konkretisere og å relatere LINK-arbeidet til elevene i form av skuespill og ved å relatere temaene til konkrete holdepunkter slik som filmklipp, litteratur og lignende. Dette kan eksemplifiseres ved lærer ved skole 2 som beskriver at: *hvis det skal treffe, så må det angripe følelsesfeltet til eleven, og igjen, film og litteratur. For at noe skal nå igjennom skallet.*

6.3 Konklusjon

Formålet med denne oppgaven var å undersøke barneskolelæreres erfaringer med å arbeide for å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse etter å ha arbeidet med skoleprosjektet LINK. For å undersøke dette nærmere ble det brukt en hermeneutisk tilnærming hvor tematisk analyse ble brukt som analyseverktøy. For å belyse dette ble det utformet tre forskningsspørsmål som senere ble diskutert opp mot studiens funn fra analysen ble sett i lys av aktuell teori. Teorien som ble presentert i fem hovedkategorier relatert til *emosjoner, emosjonell kompetanse, trygghet, attribusjonsteori* og *mestringsforventning*. De to tilnærmingene som ble vektlagt og benyttet i størst grad var knyttet til emosjonell kompetanse og trygghet ettersom disse temaene var relatert til studiens forskningsspørsmål.

Resultatene av den tematiske analysen ble delt inn i tre kategorier. Den første av disse var relatert til lærernes opplevelser av hvordan elevene forholder seg til egne og andres emosjoner etter å ha startet med LINK. Her kom det frem at lærere beskrev aspekter som kan være et uttrykk for elevers emosjonelle kompetanse som kunne kategoriseres etter Glavin og Lindbäcks (2015) definisjon av emosjonell kompetanse som handler om *å kjenne igjen følelser, å sette navn på følelser, og å regulere følelser.*

Den neste kategorien i den tematiske analysen hadde utgangspunkt i hvilke verktøy lærere forteller at de har tatt i bruk i arbeidet med LINK for å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse. Her kom det frem at de verktøyene som ble beskrevet i intervjudataene var den *tredelede hjernen, visuelle representasjoner av følelser, toleransevinduet* og *verktøy lærerne selv hadde tatt i bruk på eget initiativ*. Den tredje kategorien handlet om hva slags betydning lærerne beskrev at elevenes opplevelse av trygghet i klassen hadde for elevenes opplevelse av

trygghet hadde for arbeidet med å utvikle emosjonell kompetanse. Her kom det frem at lærerne beskrev ulike aspekter relatert til dette, disse kategoriene var *tilhørighet, åpenhet, å oppleve å bli tålt og forstått i utfordringer*, samt *utfordringer relatert til trygghet*.

Forskningsspørsmål 1 var «*hvordan opplever lærere at LINK hadde bidratt til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse?*» Her ble funn fra den tematiske analysen drøftet i lys av de tre komponentene som utgjør emosjonell kompetanse, *å kjenne igjen følelser, å sette navn på følelser, og å regulere følelser*. Dette ble drøftet opp mot aktuell teori, hvor det fremkom indikasjoner på at aspekter ved LINK-opplegget kan være en bidragsfaktor i utviklingen av elevenes emosjonelle kompetanse.

Forskningsspørsmål 2 var «*hvordan kan bruken av verktøy ses i sammenheng med arbeidet for å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse?*» Her ble *den tredelte hjernen, visuelle representasjoner av følelser og toleransevinduet* diskutert i lys av utvikling av elevens emosjonelle kompetanse. Her ble det vektlagt funn relatert til hvordan verktøy knyttet til å utvikle elevenes forståelse for emosjoner. Dette innebar særlig forståelse for stressaktiveringsresponsen i form av toleransevinduet, og forståelse for hvordan den logiske delen av hjernen kan koble ut ved høyt stress som skissert i modellen om den tredelte hjernen.

Forskningsspørsmål 3 var «*hva slags betydning har det at elevene opplever trygghet i klassen?*» Her ble funn fra analysen drøftet i temaene *betydningen av å oppleve trygghet i klassen, læreren som rollemodell, trygghet i situasjoner med forhøyet emosjonell aktivering, samt elevens attribusjoner av erfaringer*. Her ble elevenes behov for trygghet diskutert med særlig fokus på relasjonell trygghet, å oppleve trygghet i situasjoner med forhøyet emosjonell aktivering, samt relatert til hvordan elevene forstår og forholder seg til egne erfaringer i lys av attribusjonsteori.

I oppgavens avslutning ble studiens begrensninger beskrevet med fokus på aspekter relatert til prosessene i forbindelse med datainnsamlingen, og et kritisk blikk på metodiske og analytiske aspekter som kan ha betydning for studien. Dette ble etterfulgt med ulike tilnæringer og innspill relatert til videre forskning på bakgrunn av funnene som er gjort i denne studien.

7 Litteraturliste

- Andersen, B. G., Pons, F., & de Rosnay, M. (2013). Emosjonell kompetanse hos små barn. I Ø. Kvello, *Barn i utvikling* (ss. 136-176). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall .
- Bath, H. (2008, Fall, 17 (3)). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Journal of safe management of disruptive and assaultive behaviour.*, ss. 17-21.
- Bjørk, H., & Sørli, K. (2018, 07 18). *Arbeid med sårbare elever og psykisk helse i skolen er et kollektivt ansvar*. Hentet fra Utdanningsnytt:
<https://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk/fagartikler/2018/tiden-er-inne-for-det-relasjonspedagogiske-loftet/>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York: Routledge.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra - Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2017, Vol 55, nummer 8,). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, ss. 766-767.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg, & E. Roland, *Sosiale og emosjonelle vansker* (ss. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Cosmovici Idsøe, E., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. Cosmovici Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 15-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, A., & Hovdenak, S. (2011, 11 (1)). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, ss. 69-85 .
- Cosmovici Idsøe, B., E., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I E. Bru, E. Cosmovici Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 291-298). Oslo: Universitetsforlaget.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research – planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4rd. Ed.). Boston : Pearson Education.
- Dalland, O. (2015). *Metode- og oppgaveskriving*. (5.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk .
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012, 02 1). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children’s Emotional Competence. *Springer Science+Business Media, LLC*, ss. 40:137–143.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M., & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I S. L. T. Manger, *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (ss. 69-98). Bergen: Bokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dønnestad, E. (2015, 01 27). *Hjerne-opplysning for barn*. Hentet fra RVTS Sør:
<https://rvtssor.no/aktuelt/33/hjerne-opplysning-for-barn/>
- Dønnestad, E. (2016, 10 10). *Samlende traumeforståelse*. Hentet fra RVTS Sør:
<https://rvtssor.no/aktuelt/11/samlende-traumeforstaelse/>
- Eide-Midsand, N. (2017, Vol. 54, nr. 10). Betydningen av å være trygg. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, ss. 919-926.
- Fredriksen, A., Aarseth, J., & Aune, T. (2011, Vol. 48, nummer 1). Kognitiv atferdsterapi med små barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, ss. 75-79.
- Hoffart, M., & Svendsen, B. (2013, Vol 50, nummer 8, 2013). U håndterlige følelser. Oppmerksomhetsvansker og hyperaktivitet forstått i et emosjonsreguleringsperspektiv. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, ss. 802-808.
- Hoffman, K., Cooper, G., & Powell, B. (2017). *Trygge barn : hvordan trygghets sirkelen for foreldre kan bidra til å fremme barns tilknytning, emosjonelle motstandskraft og frihet til å utforske*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jervell, A. (2014, Nr. 1). – *De tre »hjernene» snakker tre ulike språk*. Hentet fra Modum Bad:
https://www.modum-bad.no/filarkiv/File/badeliv_1_14.pdf

- Johannessen, L., Witsø Rafoss, T., & Børve Rasmussen, E. (2018). *Hvordan bruke teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, T., & Steinkopf, H. (2013). *Traumebevisst omsorg, teori og praksis*. Hentet fra RVTS Sør:
https://rvtssor.no/filer/dokumentarkiv/31032017_traumebevisstomsorgteoriogpraksis.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016, April 15). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. nr. 28: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvello, Ø. (2013). Personlighetsutviklingen: barnehagens rolle i den fascinerte dynamikken mellom samspill og biologi. I Ø. Kvello, *Barn i utvikling* (ss. 27-64). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Lindbäck, S., & Glavin, P. (2015, Nr. 1). Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole. *Bedre Skole*, ss. 50-56.
- LiS. (2017, 01 21). *Livsmestring i skolen*. Hentet fra Landsrådet for Norges barneog ungdomsorganisasjoner: <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. (2017, Vol. 11, Nr. 3. Art. 5 <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4691>). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, ss. 1-19.
- Madsen, O. (2018). *Generasjon prestasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordanger, D., & Braarud, H. (2011, Vol 48, nummer 10.). Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, ss. 968-972.
- Nordanger, D., & Braarud, H. (2014, Vol. 51, nr. 7.). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traume psykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, ss. 531-536.

- Nyborg, G., & Mjelve, L. H. (2017). Innagerende adferdsvansker og inkludering. I S. Nilsen, *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (ss. 181-195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1984, *Psychological Review*, 91(3)). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. . *Psychological Review*, ss. 347-374.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Qualter, P., Pool, L. D., Gardner, K. J., & Ashley-Kot, S. (2015, Vol. 33(1)). The Emotional Self-Efficacy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, ss. 33–45.
- RBUP Øst og Sør. (2018 , 01 23). *Trygghetssirkelen*. Hentet fra Regionscenter for barn og unges psykiske helse, region Øst og Sør: https://www.rbup.no/no/vaare_utdanninger/trygghetssirkelen
- Reinhard Pekrun, K. R. (2018). *Emotions in School*. New York: Routledge.
- Rogndal, J. (2017, 07 17). *Lær deg å forstå emosjoner*. Hentet fra Psykologisk.no: <https://psykologisk.no/2016/12/laer-deg-a-forsta-emosjoner/>
- RVTS Sør. (2017a). *Om LINK*. Hentet fra LINK - Livsmestring i norske klasserom: <https://www.linktillivet.no/om.php>
- RVTS Sør. (2017b). *Lærerveiledning til LINK*. Hentet fra Linktillivet: https://www.linktillivet.no/filer/Laererveiledning_LINK.pdf
- RVTS Sør. (2017c). *Den tredelte hjernen*. Hentet fra Link til livet: https://www.linktillivet.no/filer/Den_tredelte_hjernen_LINK.pdf
- RVTS Sør. (2017d). *Følelsskolen*. Hentet fra Linktillivet: <https://www.linktillivet.no/folelsskolen.php>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A., & Torsheim, T. (2017, 08). *Stress og mestring*. Hentet fra Helsedirektoratet: <file:///C:/Users/idama/Downloads/Stress%20og%20mestring.pdf>

- Schjelde, T. J. (2015, Nr. 1). Hvordan føles det? Om forholdet mellom følelser og læring .
Bedre Skole, ss. 57-59.
- Schonert-Reichl, K., & Lawlor, M. (2010, Volume 1, Issue 3). The Effects of a Mindfulness-
Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and
Emotional Competence. *Mindfulness*, ss. 137–151.
- Schore, J. R., & N., A. (2014, 84: 2-3). Regulation Theory and Affect Regulation
Psychotherapy: A Clinical Primer. *Smith College Studies in Social Work*, ss. 178-195.
- Seligman, M. E. (1972, Februar). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*. , ss. 23
(1): 407-412.
- Siegel, D. (1999). *The Developing Mind. How Relationships and the Brain interact to shape
who we are*. New York: The Guildford Press.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2005). *Skolens læringsmiljø- selvoppfattelse, motivasjon og
læringsstrategier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F., & Duesund, L. (2014, 03). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*,
ss. 152-164.
- Solheim, E. (2013). Utviklingsstøttende samspill i barnehagen - fokus på de minste barna. I Ø.
Kvello, *Barn i utvikling* (ss. 98-133). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Steinkopf, H., Bræin, M. K., & Nordanger, D. Ø. (2017, Vol. 54, nr. 10). Kartlegging av barn
med "The Neurosequential Model of Therapeutics". *Tidsskrift for Norsk
psykologforening*, ss. 959-969.
- Stiegler, J. (2015). *Emosjonsfokusert terapi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Svendsen, B. &. (2013, August 6.). Uåndterlige følelser. Oppmerksomhetsvansker og
hyperaktivitet forstått i et emosjonsreguleringsperspektiv. *Psykologisk Tidsskrift*, ss.
802-808.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 10 22). Overordnet del av læreplanverket. ss. 1-21.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. (2004, Vol. 17, No. 2). Strengthening Social and Emotional
Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and
Success. *Infants and Young Children*, ss. 96-113.

Weiner, B. (1972, 42(2)). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of educational research*, ss. 203-215.

Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphores, Theories and research*. Newbury Park, California: Sage Publications inc.

Wenneberg, T. (2011). *Vi er våre relasjoner: om tilknytning, traumer og dissosiasjon*. Oslo: Arneberg forlag.

WHO - World Health Organization. (1999). *Partners in life skill education - Conclutions from a United Nations inter-agency meeting*. Genève : Department of Mental Health - World Health Organization.

8 Appendiks

1. Intervjuguide
2. Evalueringsplan LINK
3. Godkjenning NSD- søknad
4. Meldeskjema NSD

Vedlegg nr. 1: Intervjuguide

Fokusgruppe-intervju, lærere



1. Hvordan liker dere å jobbe med LINK?

- Hva er bra med LINK?
- Hva er utfordrende?

2. Hva kunne dere tenkt dere annerledes?

- Hvilke deler i strukturen fungerer bra/ikke bra?
- Hvilke temaer fungerer bra/ikke bra?
- Hvilke temaer savner dere?

3. Hvordan fungerer LINK i tråd med følgende målsettinger:

- bedre selvbilde
- opplevelse av tilhørighet
- mestring

4. Ser dere endringer i klassen etter at dere begynte med LINK, i tilfelle hvilke?

- Ser dere endringer hos enkeltelever etter at dere begynte med LINK, i tilfelle hvilke?
- Ser dere mulige synergieffekter av arbeidet med LINK, (Stikkord hvis nødvendig: faglige resultater, motivasjon, glede, åpenhet, inkludering)

5. Har det oppstått utfordrende situasjoner i LINK-timene, i tilfelle hvilke?

- Har det kommet frem bekymringsfulle ting i forbindelse med samtaler/arbeid med LINK-temaer?
- Hva har dere i så fall gjort med det?

6. Hvordan er det å forberede en LINK time i forhold til en ”vanlig” undervisningstime?

7. Hvordan drives arbeidet på skolen?

- Er det et fellesprosjekt med avsatt tid, eller er det opp til den enkelte lærer å gjennomføre i tråd med planen?
- Opplever dere at det er en felles forståelse i kollegiet av at dette arbeidet er viktig?
- Annet?

8. Hva kunne dere tenkt dere av støtte i arbeidet med LINK:

- Fra skoleledelse
- Fra RVTS sør
- Fra andre

9. Ønsker dere å fortsette arbeidet med LINK?

- Hvilke justeringer kunne dere i så fall ha tenkt dere?

10. Til slutt: Har dere noe dere ønsker å tilføye/tenker er viktig å få frem?

Introduksjon til fokusgruppeintervju for de voksne

Velkommen til fokusgruppeintervju om LINK, og takk for at dere vil delta. Vi heter..... og er studenter ved masterstudiet i pedagogikk ved UIA. Dette fokusgruppeintervjuet er en del av et større forskningsprosjekt som er initiert og gjennomføres av R-bup øst og sør, Rvts sør og studenter ved UIA. Skoleansatte på [redacted] deltar i kvantitativ undersøkelse før oppstart av LINK høsten 2017, og ved skoleslutt 2018. Det samme gjør elever ved 4. og 6. trinn. I tillegg har vi fokusgruppeintervjuer med elever og ansatte ved de samme skolene. Intervjuguiden er utarbeidet av forsker ved R-bup.

Det som blir sagt er taushetsbelagt, og det som meddeles anonymiseres i arbeidet videre med forskningen. Vi vil ta opp lyd, og det som sies blir transkribert og brukes som data i forskningen.

Rammen for intervjuet er ca. 45 minutter. Det er fint om dere reflekterer fritt, bekreft gjerne hvis du er enig i det som blir sagt. Det er fint om dere fordeler taletiden mellom dere. Kanskje vi ber om ei runde på noen av spørsmålene. Det er fordi vi ønsker å få frem alle stemmer.

Noen spørsmål før vi begynner?

Da setter vi telefonene på opptak og starter intervjuet.

Vedlegg nr. 3: Godkjenning av NSD-søknaden

NSD

Solveig Holen
Postboks 4623 Nydalen
0405 OSLO

Vår dato: 16.08.2017

Vår ref: 54921 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.06.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>54921</i>	<i>Med livsmestring på timeplanen. En evaluering av skoletiltaket LINK</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst og Sør, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Solveig Holen</i>

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). 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](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

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

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personetydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger er. NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc. NB! For at stemme skal regnes som
Hvis ja, hvilke	Kjønn og trinn	personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med

		andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ● Nei ○	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei ●	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer. Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Med livsmestring på timeplanen. En evaluering av skoletiltaket LINK	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst og Sør	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er

Avdeling/Fakultet		avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som
Institutt		personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Solveig	<p>Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig.</p> <p>Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Etternavn	Hølen	
Stilling	Forsker og seksjonsleder	
Telefon	93017776	
Mobil		
E-post	solveig.holen@r-bup.no	
Alternativ e-post	solveig.holen@r-bup.no	

Arbeidssted	RBUP Øst og Sør	
Adresse (arb.)	Postboks 4623 Nydalen	
Postnr./sted (arb.sted)	0405 Oslo	
5. Student (master, bachelor)		

Studentprosjekt	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
6. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Det universelle skoletiltaket LINK er utviklet av RVTS Sør, og har som formål å styrke både individ og gruppe ved å bidra til trygghet i klassen, gode relasjoner og god følelsesregulering. LINK inngår som en del av den ordinære undervisningen og er en del av planen for arbeidet med sosial og emosjonell kompetanse i [REDACTED]. I samarbeid med [REDACTED] kommune planlegger vi en systematisk utprøving (pilot) på barnetrinnet. Formålet er å evaluere LINK med tanke på hvordan det passer inn i skolehverdagen. Vi vil undersøke om tiltaket har betydning for barnas sosiale tilpasning, livsmestring, trygghet, relasjoner og klassemiljøet. Basert på resultatene vil vi tilpasse og justere tiltaket slik at det er best mulig tilpasset skolehverdagen og formålet.</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg.
Beskriv utvalg/deltakere	<p>Alle elever med samtykke fra foreldrene svarer på spørsmål om kjønn og trinn, klassemiljø, livskvalitet og selvfølelse, mestringsforventning, sosial støtte og brukerfornøydhet. Bortsett fra for brukerfornøydhet vil vi bruke validerte spørreskjemaer som er tilpasset aldersgruppen (4. - 7. trinn). Et underutvalg vil inviteres til å delta i fokusgruppeintervju mot slutten av skoleåret. Lærere svarer på spørsmål om utdanning, erfaring, kjønn, klassemiljø, brukerfornøydhet og hva som skal til for å få til en god implementering av LINK i skolen. Lærere blir også intervjuet om deres erfaringer med tiltaket på slutten av skoleåret.</p>	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.

Rekruttering/trekking	<p>Alle elever og lærere på to trinn fra tre barneskoler i [redacted] ([redacted] skole) inviteres til å delta i forskningsprosjektet i skoleåret 2017 - 2018. Skolene (v. skoleledelsen) har allerede sagt seg villige til å delta. Hvilke trinn som er aktuelle avtales nærmere med den enkelte skole. Med tre skoler og to trinn (á ca. 60 elever) på hver skole vil omtrent 360 elever bli forespurt om de ønsker å delta i forskningsprosjektet. Foreldrene må samtykke for at barnet kan delta. Deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig, og både barn og foreldre kan trekke seg underveis.</p>	<p>Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.</p>
Førstegangskontakt	<p>Det har vært holdt informasjonsmøte om prosjektet våren 2017, hvor skoleledelse og lærere fra [redacted] kommune deltok. Lærerne som skal gjennomføre LINK har også våren 2017 deltatt på kurs i regi av RVTS Sør. RVTS Sør har informert skoleledelsen og lærerne muntlig om hva det betyr å delta i forskningsprosjektet, samt sendt ut en overordnet skriftlig plan (se vedlegg). RBUP og RVTS Sør har i tillegg tilbudt oss å delta i foreldremøter høsten 2017 dersom skolene ønsker det. Foreldrene vil motta skriftlig informasjon med invitasjon til samtykke på foreldremøtet, i tillegg til at dette blir sendt med elevene hjem som ranselpost og lagt ut på it's learning (se vedlegg)</p>	<p>Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den.</p> <p>Les mer om førstegangskontakt og forskjellige utvalg på våre temasider.</p>

Alder på utvalget	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år) 	<p>Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.</p>
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	<p>360</p>	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	<p>Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/></p>	<p>Les mer om sensitive opplysninger.</p>
Hvis ja, hvilke?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger 	
Inkluderes det myndige	<p>Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/></p>	<p>Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.</p>

personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?		
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer.
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier. Dersom du skal anvende registerdata, må variabelliste lastes opp under pkt. 15 Les mer om forskningsmetoder.</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	

Tilleggsopplysninger	<p>Informasjonen som samles inn fra elever vil ikke inneholde direkte personidentifiserbar informasjon som navn eller personnummer. Etter rådføring med NSD v. Anne Mette Somby valgte vi likevel å be om informert samtykke fra foreldre fordi det kan være en teoretisk mulighet for å identifisere enkeltelever gjennom informasjonen i spørreskjemaet (trinn og kjønn – se vedlegget spørreskjema for elev).</p> <p>Lærerne blir spurt om noe bakgrunnsinformasjon, i tillegg til spørsmål om klassemiljøet, dere erfaring med LINK samt rammebetingelser (se vedlegget spørreskjema for lærer).</p> <p>Det vil i mai/juni 2018 bli avholdt fokusgruppeintervjuer med 4-6 barn på hvert trinn, i tillegg vil lærerne på de to trinnene ved hver skole intervjues samlet (se vedlegg, intervjuguide for lærer og elev).</p>	
----------------------	--	--

9. Informasjon og samtykke

Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke 	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer. Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>Les om krav til informasjon og samtykke.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
--	--	---

Samtykker utvalget til deltakelse?	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle 	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p>
------------------------------------	--	---

		Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. Les mer.
Innhentes det samtykke fra foreldre for barn under 15 år?	Ja ● Nei ○	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge .
Hvis nei, begrunn		
10. Informasjonssikkerhet		
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<ul style="list-style-type: none"> ■ På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) ■ Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi ■ Lydopptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode 	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		<p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>

<p>Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?</p>	<p>En elektronisk datainnsamling er valgt i dette prosjektet for å sikre høy datakvalitet og for å gjøre besvarelsen så enkel som mulig for respondentene.</p> <p>Datainnsamlingsløsningen er utviklet ved hjelp av verktøyet Questback og vil være anonymisert, dvs. den vil ikke inneholde navn, personnummer eller annen direkte personidentifiserbar informasjon. Det vil heller ikke opprettes koblingsliste.</p> <p>Elektronisk samtykke fra foreldre hentes først inn via datafangstverktøyet Confirmit. De elevene som har fått samtykke fra foreldrene vil bli bedt om å svare på Questback undersøkelsen på skolen via en felles link. Tilgang til databasene er begrenset til</p> <p>prosjektdeltakerne og teknisk personell ved RVTS Sør og RBUP Øst og Sør, som vedlikeholder og utvikler løsningene. Alle endringer i data og eksporter logges opp mot brukeren. Data lagres på brukernavn og passordbeskyttet sikker server.</p>	<p>Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?</p>
<p>Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?</p>	<p>Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/></p>	<p>Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres.</p>
<p>Hvis ja, hvilken</p>		
<p>Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?</p>	<p>Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/></p>	<p>F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.</p> <p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. Les mer.</p>
<p>Hvis ja, beskriv?</p>	<p>Det vil oversendes krypterte filer fra RVTS sør til RBUP Øst og Sør som er samarbeidspartnere i prosjektet. Filene vil krypteres via funksjon i SPSS med eget passord som sendes mottaker på SMS. I tillegg er server og datamaskiner beskyttet med brukernavn og passord.</p>	
<p>Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha</p>	<p>Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/></p>	

tilgang til datamaterialet med personopplysninger?		
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?	Karen Elise Ringereide, seniorrådgiver ved RVTS Sør; Torstein Garcia de Presno, seniorrådgiver ved RVTS Sør	
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<ul style="list-style-type: none"> • Nei ○ Andre institusjoner ○ Institusjoner i andre land 	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.

11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei ●	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten . Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ○ Nei ●	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registreier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om andre godkjenninger .
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	01.09.2017	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	31.12.2020	
		Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet

		enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) ■ <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	Les mer om direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger. NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering av data .
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Prosjektet finansieres i sin helhet av RVTS Sør og RBUP Øst og Sør. De involvertes lønn dekkes av deres respektive arbeidssted.	Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger	Satsningen er et samarbeid mellom barneskolene i ██████████ , RVTS Sør og RBUP Øst og Sør. Forskningsprosjektet starter opp i september 2017, og fortsetter frem til desember 2020. Den enkelte skole deltar kun i forskningsprosjektet i ett skoleår.	Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjektittel og/eller prosjektnummer.

15. Vedlegg		
Vedlegg	Antall vedlegg: 6. <ul style="list-style-type: none">• Intervjuguide - elever.docx• Intervjuguide-L_rere.docx• Lærerskjema.docx• Plan for evaluering - til skolene.docx• Samtykke_foreldre.doc• Elevskjema.docx	