



NLA  
Høgskolen

***Kan undervisning om følelser bidra til å utvikle emosjonell kompetanse og språk for følelser hos elever på 1. trinn?***

*En intervensjonsstudie av undervisning om følelser i begynneropplæringen i norsk*

Kristoffer Opshaug Pedersen

Masteroppgave i GLU 1-7 med fordypning i  
begynneropplæring i norsk ved NLA Høgskolen Oslo

Våren 2024

## Sammendrag

Dette forskningsprosjektet handler om utviklingen av emosjonell kompetanse og språk for følelser innenfor folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen i norsk. Norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter, og skal bidra til at elevene utvikler «språk for å tenke, kommunisere og lære». Skolen er en viktig aktør for å fremme barns folkehelse og livsmestring, samt forebygge psykiske lidelser, ettersom barna tilbringer mesteparten av tiden sin på skolen. Etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020 har det å jobbe med folkehelse og livsmestring blitt en viktig jobb som skolen og lærerne har ansvar for, og språkutviklingen er betydningsfull i dette.

Det å arbeide med emosjonell kompetanse og språk for følelser i norskfaget er vesentlig for muntlig og skriftlig språkevne. Dette legger grunnlaget for at elevene skal kunne «gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer» og kunne samhandle med andre gjennom å «lytte, fortelle og samtale». Derfor har jeg i denne studien utforsket hvordan opplæring i følelser kan bidra til elevenes emosjonelle kompetanse og språk for følelser.

I denne masteroppgaven er det gjennomført en intervensjonsstudie og undersøkt om undervisning om følelser kan bidra til å utvikle emosjonell kompetanse og et språk for følelser hos elever på 1. trinn. Funnene fra den tematiske analysen indikerer at:

- Eksperimentgruppene uttrykker mer emosjonell kompetanse enn Kontrollgruppene.
- Eksperimentgruppene har et bedre språk for følelser enn Kontrollgruppene.
- Livet&Sånn kan være et primært opplæringsverktøy i undervisningen.

Opplæringsmaterialet Livet&Sånn har vært benyttet i undervisningen av Eksperimentgruppene, og undersøkelsen indikerer at elevene i Eksperimentgruppene har utviklet mer emosjonell kompetanse og et bedre språk for følelser enn elevene i Kontrollgruppene. Resultatene i denne studien indikerer også at Livet&Sånn er et opplæringsmaterieell som fungerer godt alene og kan være et primært verktøy i undervisningen.

## Summary

This research project is about the development of emotional competence and language for emotions within public health and coping with life in Norwegian education for pupils in 1st grade. The Norwegian subject has a particular responsibility for the development of oral skills, and must help pupils develop "language for thinking, communicating and learning". The school is an important player in promoting children's public health and coping with life, as well as preventing mental disorders, as children spend most of their time at school. After the introduction of the "Kunnskapsløftet 2020", working with public health and coping with life has become an important job for which the school and teachers are responsible, and language development is significant in this.

Working with emotional competence and language for feelings in the Norwegian subject is essential for oral and written language ability. This lays the foundation for students to be able to "express their own feelings, thoughts and experiences" and to be able to interact with others through "listening, telling and conversation". Therefore, in this study I have explored how education in emotions can contribute to pupils' emotional competence and language for emotions.

In this master's thesis, an intervention study has been carried out and investigated whether teaching about emotions can contribute to developing emotional competence and a language for emotions in pupils in the 1st stage. The findings from the thematic analysis indicate that:

- The Experimental groups express more emotional competence than the Control groups.
- The Experimental groups have a better language for emotions than the Control groups.
- Livet&Sånn can be a primary training tool in teaching.

The training material Livet&Sånn has been used in the teaching of the Experimental groups, and the survey indicates that the pupils in the Experimental groups have developed more emotional competence and a better language for feelings than the pupils in the Control groups. The results of this study also indicate that Livet&Sånn is an educational material that works well on its own and can be a primary tool in teaching.

## Forord

Etter fem år på grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved NLA Høgskolen, markerer jeg slutten på utdannelsen med denne masteroppgaven. Det har vært fem lærerike år, og jeg ser veldig frem til å starte å jobbe som lærer. Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg verdifull kunnskap om emosjonell kompetanse og språkutvikling på 1. trinn, noe jeg vil få stort utbytte av som lærer.

Det har vært et spennende og kunnskapsrikt år. Ved siden av arbeidet med masteroppgaven har jeg jobbet 50% på Aktivitetsskolen på en skole. Dette har gitt meg mye innsikt i hvordan jeg kan ta i bruk kunnskapen jeg har tilegnet meg i møte med elevene.

Jeg ønsker å takke prosjektlederen i Livet&Sånn, Anne-Hilde Lystad, for gode tips og råd. I tillegg ønsker jeg å takke veileder Magnhild Selås. Oppgaven hadde ikke blitt til uten dere på laget. Jeg ønsker også å takke lærerne og elevene på 1. trinn som deltok i studien.

Oslo, 20.05.2024

Kristoffer Opshaug Pedersen

## Innholdsfortegnelse

Kapittel 1.0 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for studien.....	8
1.2 Studiens aktualitet.....	9
1.3 Problemstilling.....	11
1.4 Avgrensning.....	11
1.5 Oppgavens oppbygging.....	11
Kapittel 2.0 Teori og relatert forskning.....	11
2.1 Folkehelse og livsmestring i skolen.....	12
2.2 Livet & Sånn.....	14
2.3 Følelser.....	17
2.4 Emosjonell kompetanse.....	18
2.4.1 Utvikling av emosjonell kompetanse.....	20
2.5 Språkutvikling.....	22
2.5.1 Vygotskys perspektiver på språkutvikling.....	22
2.5.2 Språk, tenkning og følelser.....	25
2.6 Forventninger til resultater av studien.....	28
Kapittel 3.0 Metode og empiri.....	28
3.1 Valg av forskningsdesign.....	28
3.1.1 Formålet med intervensjonen.....	29
3.1.2 Utvalg av informanter.....	30
3.1.3 Gyldighet og pålitelighet ved intervensjonen.....	30
3.2 Datainnsamlingsmetoder.....	31
3.2.1 Fokusgruppeintervju.....	31
3.2.2 Gyldighet og pålitelighet i det strukturerte fokusgruppeintervjuet.....	32
3.3 Forberedelser før intervju.....	33
3.3.1 Bakgrunn for valg av informanter.....	33
3.3.2 Utforming av intervjuguide.....	33
3.3.3 Bruk av støttmateriell i intervju med barn.....	34
3.3.4 Prøveintervju.....	35
3.4 Gjennomføring av intervjuer.....	36
3.4.1 Etske betraktninger.....	37

3.4.2 Transkribering.....	38
3.5 Tematisk analyse .....	38
Kapittel 4.0 Resultater av tematisk analyse .....	39
4.1 Emosjonell kompetanse og språk for følelser .....	40
4.1.1 Å forstå følelser: «Jeg synes at han tenker feil» .....	40
4.1.2 Å regulere følelser: «Jeg tror han trenger noen som kan hjelpe ham og overbevise ham, at det ikke er noe å være redd for» .....	49
4.1.3 Å uttrykke følelser: «Det er best å vise det, fordi da kan den voksne hjelpe.....	53
Kapittel 5.0 Drøfting .....	56
5.1 Undervisning om følelser gjennom Livet&Sånn kan bidra til å utvikle emosjonell kompetanse .....	57
5.1.1 Grunnleggende kunnskap om følelser .....	57
5.1.2 Felles følelsesspråk .....	57
5.1.3 Konklusjon .....	58
5.2 Undervisning om følelser gjennom Livet&Sånn kan bidra til å utvikle et språk for følelser .....	58
5.2.1 Begrepsutvikling .....	58
5.2.2 Komplekse og primitive begreper.....	59
5.2.3 Betydningen av visuelle representasjoner .....	60
5.2.4 Konklusjon .....	61
5.3 Opplæringsmateriellet Livet&Sånn kan være et godt verktøy til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse og et språk for følelser .....	61
5.4 Faktorer som kan ha betydning for funnene .....	62
5.4.1 Sosiokulturelle perspektiver på læring og utvikling .....	62
5.4.2 Skole-hjem-samarbeid .....	63
5.4.3 Erfaringslæring.....	63
5.5 Metodologisk drøfting .....	63
5.5.1 Forskningsdesignet .....	64
5.5.2 Gjennomføringen av intervensjonen .....	64
5.5.3 Utvalg av informanter.....	64
5.5.4 Datainnsamlingsmetoden .....	64
5.5.5 Gjennomføringen av intervjuer .....	65
5.5.6 Tematisk analyse .....	66

5.5.7 Konklusjon .....	66
Kapittel 6.0 Avslutning .....	66
6.1 Studien bidrar positivt .....	66
6.2 Bør opplæring i emosjonell kompetanse og språk for følelser implementeres i skolen? .....	68
6.3 Det bør forskes mer på opplæring i emosjonell kompetanse og språk for følelser med Livet&Sånn.....	68
Litteratur .....	69
Vedlegg .....	74
Vedlegg 1: SIKT: Meldeskjema .....	74
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	76
Vedlegg 3: Tilpasset samtykkeskjema .....	79
Vedlegg 4: Støttmateriell – Fortelling om Ali .....	83
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	84
Vedlegg 6: Støttmateriell – plakat .....	85
Vedlegg 7: Støttmateriell – tegning .....	85
Vedlegg 8: Støttmateriell – «behov-kort» .....	86
Vedlegg 9: Undervisning om følelser elevene har hatt tidligere .....	87
Vedlegg 10: Redd følelsen.....	89
Vedlegg 11: Redd barnet.....	90
Vedlegg 12: Redd følelsen i kroppen.....	91
Vedlegg 13: Undervisningsplan for følelsen redd .....	92
Vedlegg 14: SIKT: Vurdering av behandling av personopplysninger .....	94

## Kapittel 1.0 Innledning

I denne masteroppgaven har jeg gjennomført en intervensjonsstudie og undersøkt om undervisning om følelser kan bidra til å utvikle emosjonell kompetanse og et språk for følelser hos elever på 1. trinn. I studien deltok fire skoleklasser på 1. trinn i et kontrollert eksperiment. To av klassene hadde undervisning om følelser fra Livet&Sånn (Eksperimentgrupper), mens de to andre klassene hadde vanlig undervisning (Kontrollgrupper). Problemstillingen er som følgende:

*Kan undervisning om følelser bidra til å utvikle emosjonell kompetanse og språk for følelser hos elever på 1. trinn?*

### 1.1 Bakgrunn for studien

Dette forskningsprosjektet handler om utviklingen av emosjonell kompetanse og et språk for følelser innenfor folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen i norsk.

Folkehelse og livsmestring er ett av tre tverrfaglige tema som ble utarbeidet av Ludvigsen utvalget (NOU 2015: 8). Rapporten inneholdt anbefalinger knyttet til fremtidige krav til kompetanse og fornyelse av fag og læreplaner, og psykisk helse og livsmestring var to temaer rapporten konkluderte med at skolen burde fokusere mer på framover. Med stortingsmelding 28, Fag-Fordypning-forståelse, ble folkehelse og livsmestring lagt inn som tverrfaglig tema i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (Meld. St. 28 (2015-2015), s. 16). I rapporten viser utvalget til at sosiale og emosjonelle kompetanser er viktig for hvordan elevene lykkes senere i livet. De påpeker derfor at det er enda viktigere enn før at skolen arbeider systematisk med å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16). Forskning viser at sosiale og emosjonelle ferdigheter har stor betydning for blant annet utdanning, arbeid, medborgerskap, helse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14).

I overordna del fastslår kunnskapsdepartementet (2017) at «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» (Opplæringslova, 1998, §1-1). I norskfaget handler temaet om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette skal gi elevene grunnlag for å «kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for



å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I prinsipper for læring, utvikling og danning står det at elevene skal kunne «sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Det krever at elevene utvikler et språk for følelser, og får kunnskap om hvordan de ulike følelsene kan forstås, reguleres og uttrykkes (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 15; Skoe & Bølstad, 2022, s. 19). Da må elevene ha tilegnet seg gode nok muntlige ferdigheter slik at de klarer å snakke om følelser.

Norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter, og skal bidra til at elevene utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære (Kunnskapsdepartementet, 2019). Muntlige ferdigheter handler om å kunne «samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Følelser er det første språket et barn lærer (Jakobsen & Spilde, 2023). Barn kommuniserer gjennom følelser. De gråter når de gir uttrykk for at noe er skummelt, og de smiler og ler når de gir uttrykk for at noe er morsomt og interessant. Etter hvert som barna lærer språket, klarer de å bruke ord og uttrykk for å kommunisere det de føler. Det er derfor viktig at elevene lærer å sette ord på følelser, for å i det hele tatt kunne kommunisere det de føler. I tillegg til å tilegne seg et språk om følelser, trenger elevene også kunnskap om at følelser er informasjon, og at følelser forsøker å fortelle oss noe.

Jeg mener at å arbeide med emosjonell kompetanse og språk for følelser i norskfaget legger grunnlaget for at elevene skal «kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer» (kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dersom elevene ikke har et språk for det de føler, kan de heller ikke uttrykke, tenke eller reflektere over det de føler. Derfor har jeg i denne studien utforsket hvordan undervisning kan bidra til elevenes emosjonelle kompetanse og språk for følelser.

## 1.2 Studiens aktualitet

Tidligere forskning på barn og unges psykiske helse viser en økning i rapporterte psykiske plager (Bakken, 2017, s. 2). Data fra folkehelse rapporten viser at psykiske plager er vanlige blant ungdom, og at psykiske plager som bekymring og stress har økt de siste årene blant jenter i 13-24 års alderen (Folkehelseinstituttet, 2024). I tillegg kommer det frem at rundt 7 prosent av barn i 4-14 års alderen har en psykisk lidelse.

Skolen er en viktig aktør for å fremme barns folkehelse og livsmestring, samt forebygge psykiske lidelser, ettersom barna tilbringer mesteparten av tiden sin på skolen. De siste årene har det vært en stor økning i vold og utagerende atferd blant elever på skolen. I årene 2017–2022 ble det meldt inn over 23.000 volds- og trusselhendelser i norske skoler (Aftenposten, 2023). Dette er en måte for elever å uttrykke følelser på, og jeg mener det derfor er svært aktuelt at barn og unge får mer kunnskap om følelser, hva de forsøker å fortelle og hvordan de kan håndtere følelsene sine på hensiktsmessige måter. Å jobbe med folkehelse og livsmestring er altså ikke lenger bare et individuelt prosjekt eller en jobb for spesialistene. Etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020 har det blitt en viktig jobb som skolen og lærerne har ansvar for, men det krever at de har den kompetansen og ressursene de trenger.

Forskning viser at både skoleledere og skoleeiere savner lett tilgjengelige ressurser om forebygging av psykisk uhelse i skolehverdagen, og ressurser som omhandler folkehelse- og livsmestring (Bergene et al., 2022, s. 125). De vanligste ressursene som blir brukt i arbeidet med psykisk helse i skolen er ifølge Bergene (2022) materiellet fra Utdanningsdirektoratet sin kompetansepakke.

Skoleeiere og grunnskoleledere opplyser at skolene ikke har tilstrekkelig kompetanse for å arbeide med psykisk helse (Bergene et al., 2022, s. 132). Også lærere uttrykker at de mangler kompetanse og ressurser for å arbeide med folkehelse og livsmestring, blant annet Gravaune Heimdal (2022) og Meltveit (2021). Noen lærere uttrykker at de synes det er skummelt å undervise om psykisk helse, ettersom de er redde for hvordan de påvirker elevene (Lauritzen et al., 2021). De siste årene har det vært en framvekst av ulike digitale læringsmaterieill og læringsressurser som omhandler folkehelse og livsmestring.

Livet&Sånn har utviklet et gratis, digitalt opplæringsmaterieill for folkehelse og livsmestring. I studien har jeg utforsket om Livet&Sånn kan bidra til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse og et språk for følelser.

### 1.3 Problemstilling

Det synes som om at det bør vektlegges undervisning i emosjonell kompetanse og språk for følelser i skolen. Spørsmålet er imidlertid om hvordan dette skal gjennomføres og om det vil gi resultater. Som nevnt i innledningen er problemstillingen som følgende:

*«Kan undervisning om følelser bidra til å utvikle emosjonell kompetanse og språk for følelser hos elever på 1. trinn?»*

### 1.4 Avgrensning

Elever som starter i 1. klasse er ulikt rustet med emosjonell kompetanse. Første skoleåret er en enorm tilpasningsarena for de minste. De må i større grad lære seg å forholde seg til andre elever og voksne, lære seg ulike sosiale koder, lære å lese og forstå følelser hos andre, skaffe seg venner og lære å regulere følelsene sine. Det er altså enormt mye emosjonell kompetanse elevene må tilegne seg det første året på skolen (Glavin & Lindbäck, 2020, s. 11 – 17).

Basert på fagkombinasjon er studien avgrenset innenfor norskfaget og begynneropplæringen. I tillegg har jeg ut ifra egen interesse valgt å trekke inn emosjonsfokuset psykologi og emosjonell kompetanse. Gjennom både jobb og praksis har jeg observert hvor avgjørende elevenes emosjonelle kompetanse har å si for deres trivsel og motivasjon på skolen.

### 1.5 Oppgavens oppbygging

Hittil har jeg i kapittel 1 presentert bakgrunn for studien, studiens aktualitet, problemstilling og avgrensning. Jeg vil videre i kapittel 2 presentere relevant teori og relatert forskning for studien. I kapittel 3 presenteres bakgrunnen for valg av forskningdesign, hvilke datainnsamlingsmetoder som er tatt i bruk og en drøfting av metodens reliabilitet og validitet. Videre presenteres resultatene av den tematiske analysen i kapittel 4. I kapittel 5 drøftes utvalgte resultater fra analysen opp mot teori og tidligere forskning. Til slutt blir det i kapittel 6 gjort rede for studiens bidrag og forslag til videre forskning.

## Kapittel 2.0 Teori og relatert forskning

Studien baserer seg på teorier innen emosjonell kompetanse og språkutvikling. Jeg har av den grunn valgt å trekke frem ulike teoretikere som sier noe om disse to temaene. Jeg starter med å presentere relevant forskning innenfor folkehelse og livsmestring. Deretter skal jeg

presentere opplæringsmaterialet Livet&Sånn, før jeg går nærmere inn på Stiegler et al. (2023) sin definisjon på følelser, Skoe & Bølstad (2022) sin definisjon på emosjonell kompetanse og Lindbäck & Glavin sin teori om et felles følelsesspråk. Når det gjelder språkutvikling og språk for følelser har jeg valgt å trekke frem Vygotsky sine perspektiver på språkutvikling og språklig tenkning.

## 2.1 Folkehelse og livsmestring i skolen

Etter innføringen av folkehelse og livsmestring i læreplanen, har det de siste årene blitt mer fokus på psykisk helse og følelser i skolen. Det er generelt gjort en del forskning på folkehelse og livsmestring på høyere trinn, spesielt på ungdomsskolen og videregående. Mye av den tidligere forskningen som er knyttet til folkehelse, livsmestring og norskfaget tar for seg hvordan bildebøker kan brukes i undervisning av folkehelse og livsmestring, og hvilket potensial de har i implementering av det tverrfaglige temaet, blant annet Moldskred (2023), Skår (2023), Abrahamsen (2023) og Hansen (2023).

Det pågår forskningsprosjekter innenfor folkehelse og livsmestring i barnehage og ungdomsskole.

- Professor i psykologi ved Universitetet i Stavanger, Ingunn Størksen, leder et forskningsprosjekt kalt «SELMA». Formålet med prosjektet er å utvikle en pedagogisk praksis for å fremme barnehagebarn sin sosiale og emosjonelle læring og utvikling (UiS, 2023).
- Forskere ved Universitetet i Stavanger driver også et forskningsprosjekt kalt «Resilient». Prosjektet er knyttet til undervisningsopplegget «ROBUST», som er et undervisningsopplegg for elever på ungdomsskoler. Gjennom å støtte opp om elevenes sosiale og emosjonelle utvikling, skal undervisningsopplegget bidra til å fremme trivsel, mental helse og motivasjon blant elevene (UiS, 2022). Funn fra studien viser at det er en sammenheng mellom elevers mestringstro, relasjonsferdigheter, emosjonsregulering og deres emosjonelle utfordringer (UiS, 2023).

Det er derimot ingen slike nye forskningsprosjekt på barneskolen.

Jåtog (2022) har gjort en innholdsanalyse av ressursmaterialer som er laget for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Jåtog finner at det er få ressursmaterialer for 1. – 7. trinn, og flere på de høyere trinnene. RVTS Sør er ett av ressursmaterialene Jåtog (2022) trakk frem i sin innholdsanalyse. RVTS Sør har laget et skoleprogram kalt LINK (Livsmestring i norske klasserom), som har som mål å fremme god psykisk og fysisk helse. Både Bjørvik & Bratbak (2020) og Øien (2019) har forsket på læreres erfaringer med LINK i forhold til å utvikle emosjonell kompetanse. Jåtog trekker også fram Livet&Sånn som et av ressursmaterialene hun presenterer for 1. – 7. trinn. Det er ingen publisert forskning på Livet&Sånn og emosjonell kompetanse. I denne studien har jeg derfor valgt å ta utgangspunkt i Livet&Sånn. (Livet&Sånn beskrives i kapittel 2.2).

Sandersen (2023) har undersøkt på hvilke måter lærere arbeider med temaet livsmestring i begynneropplæringen. Gjennom intervju av et utvalg lærere fant Sandersen at skolene bruker ulike programmer som omhandler livsmestring, men at det også jobbes flerfaglig med temaet. Lærerne arbeider ulikt med temaet, og flere av lærerne uttrykker at de mangler en felles forståelse og en felles didaktikk i arbeid med temaet. En av lærerne uttrykte at hun skulle ønske at de kunne jobbe med konkrete arbeidsmetoder og undervisningsopplegg som er tilpasset klassetrinnene i arbeid med folkehelse og livsmestring (Sandersen, 2023, s. 50 – 51). En av lærerne som for øvrig arbeider med temaet gjennom «Zippys venner», trekker frem at hun ønsker flere lignende undervisningsprogram for folkehelse og livsmestring (Sandersen, 2023, s. 51 – 52). Livet&Sånn er et slikt undervisningsprogram som kan brukes i arbeid med folkehelse og livsmestring. Det gir lærerne en konkret arbeidsmetode, og er i tillegg tilpasset ulike klassetrinn.

Gravaune Heimdal (2022) påpeker i sin forskning at lærere etterspør flere ressurser, spesielt når det kommer til opplæring i sensitive temaer. Funnene viser at det har vært lite tilrettelegging fra skoleledelse, og lærerne etterspør mer tid til planlegging og arbeid med folkehelse og livsmestring. Temaet oppfattes som omfattende blant lærerne, og lærerne uttrykker at det har vært opp til den enkelte å engasjere seg i det nye temaet. Dette støttes av Holen & Waagene (2014) sin undersøkelse, som jeg kommer nærmere inn på i kapittel 2.3. Undersøkelser gjort av Bergene et al. (2022) viser at mange kommuner ikke har tilstrekkelig kompetanse for å arbeide med psykisk helse, og skoleledere opplever mangel på lett tilgjengelig ressurser om folkehelse og livsmestring (Bergene et al., 2022, s. 128). Å styrke elvenes emosjonelle kompetanse gjennom Livet&Sånn kan innføres uten at skolen påføres

økonomiske utgifter, ettersom materialet er gratis. Opplæringsmaterialet til Livet&Sånn er lett tilgjengelig, strukturert og tilpasset, og kan kanskje forenkle arbeidet med folkehelse og livsmestring for skolene.

Det er altså en del forskning på hvordan lærere arbeider med folkehelse og livsmestring, og deres erfaringer med å undervise om temaet. Derimot er det lite forskning på hvordan ulike arbeidsmetoder innenfor temaet kan tas i bruk og hvilken effekt undervisning om temaet har på elevene. Jeg retter derfor søkelyset på elevene og hvordan undervisning om følelser i begynneropplæringen i norskfaget, kan bidra til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse og språk for følelser. Jeg benytter Livet&Sånn som materiell.

## 2.2 Livet & Sånn

I denne delen beskriver jeg opplæringsmaterialet Livet&Sånn. Dette er materialet jeg har tatt i bruk i intervensjonen. Jeg fikk innblikk i dette materialet i en praksisperiode på en skole, og synes at det tok opp mange viktige temaer. Materialet lærer barn og unge om blant annet vennskap, mobbing, vold, trygghet, familie, tanker, følelser, kroppen og mangfold gjennom tverrfaglig arbeid. Opplæringsmaterialet er gratis og kan tas i bruk av alle som jobber med barn, blant annet lærere, helsesykepleiere og foreldre. Man trenger ingen innlogging eller autorisasjon for å ta i bruk materialet, og det kan derfor enkelt tas i bruk av alle (Lystad, u.å.).

### *Bakgrunn*

Livet&Sånn ble utarbeidet av Ålesund kommune, og er en del av Helsedirektoratets sitt program for folkehelsearbeid i kommunene (Helsedirektoratet, 2018). Materialet er støttet av Møre og Romsdal fylkeskommune og er utarbeidet for barnehage, 1. – 7. trinn og 8. – 10. trinn. Bakgrunnen for programmet var et prosjekt kalt «Kurs i psykisk helse» som ble gjennomført i perioden 2017-2020. I prosjektet ble alle 14-åringer i Ålesund kommune undervist i psykisk helse. Dette prosjektet ble støttet av Stiftelsen DAM i samarbeid med Mental Helse. Livet&Sånn har fått mange gode tilbakemeldinger fra både foreldre og elever gjennom utprøvelser av materialet (Lystad, 2021). I en kvantitativ spørreundersøkelse gjennomført av Livet&Sånn, svarte hele 88% av lærerne som hadde tatt i bruk opplæringsmaterialet at de er «helt» eller «litt enige» i at de har hatt mange gode timer i klassen når de har arbeidet med Livet&Sånn. Videre viste undersøkelsen at 69% av lærerne

trodde at elevene forsto mer om følelser etter fem måneder med bruk av materialet. På en skala fra 1-10, der lærerne skulle vurdere opplæringsmaterialet, ga lærerne en snittscore på 7,7 (10 = best).

### *Formål*

Formålet med materialet er å styrke og fremme barn og ungdom sin psykiske helse. Gjennom arbeid med materialet lærer barn og ungdom om psykisk helse og strategier for å fremme psykisk helse. Materialet skal også bidra til at voksne får økt kompetanse til å styrke og fremme den psykiske helsen til barn og ungdom. Dette innebærer lærere og andre ansatte på skolen, helsesykepleier og foreldre. Modulene og innholdet i Livet&Sånn gjenspeiler dette, og beskriver at et godt skole-hjem samarbeid er viktig i arbeid med temaene som det undervises i (Lystad, u.å.). I tillegg til egne undervisningsopplegg for lærere og elever, er det også laget opplegg for foreldre og helsesykepleiere.

Sentrale temaer i materialet er følelser, mobbing, trygghet, vennskap, kroppen, familie, tanker, takknemlighet, mangfold, nettet, og vold og overgrep. Materialet er tett knyttet opp mot det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring. I norsk handler folkehelse og livsmestring om å «utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag «for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer», noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### *Innhold*

Materialet for 1. – 7. trinn består av 8 ulike moduler. Innholdet er laget fra et psykologfaglig og helse- og sosialfaglig perspektiv (Lystad, u.å.). Livet&Sånn påpeker at et av målene med materialet er at de voksne som er rundt barn og unge skal få økt kompetanse til å styrke og fremme psykisk helse (Lystad, u.å.). I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i modulen som omhandler følelser. Nedenfor skal jeg derfor beskrive denne modulen nærmere.

### *Følelsesmodulen*

Denne modulen handler om de elleve grunnleggende følelsene: glad, sint, skam, iver, avsky, stolthet, redd, trist, skyld, ro og ensomhet. Forskere er uenige i hvor mange grunnfølelser vi har. Noen mener at vi har ti-tolv ulike følelser, mens andre mener at vi har fire-fem (Stiegler et al., 2023, s. 25). Livet&Sånn har valgt å fokusere på elleve følelser. Ved å jobbe med

følelsene ved bruk av filmer, illustrasjoner, modellering og samtaler, skal elevene få kunnskap om følelsene, lære hvordan følelsene ser ut, navnet på de ulike følelsene og hva slags situasjoner som kan føre til at man får de ulike følelsene. Elevene skal lære at følelser er nyttige, og at følelser prøver å fortelle oss noe (Lystad, u.å.). Materiellet forsøker å beskrive hva som kan ligge bak ulike følelser, og hva man kan bruke informasjonen til som de ulike følelsene gir oss til. Elevene skal altså ikke bare lære å snakke og sette ord på følelser, men de skal få kunnskap om hvorfor følelser oppstår og hva slags funksjon de har (Lystad et al., 2023).

#### *Å lære om følelser ved å bruke Livet&Sånn (Emosjonsfokusert psykologi)*

Livet&Sånn baserer seg på emosjonsfokusert psykologi, hvor utgangspunktet er at man skal lytte til, forstå og akseptere følelsene. Stieglers et al. (2023) eksemplifiserer dette som at man ikke blir lei seg fordi man tenker negative tanker, men at man tenker negative tanker fordi man har vonde følelser. I motsetning til kognitiv psykologi, der løsningen ligger i å «tenke annerledes» (Stieglers et al., 2023, s. 10–11).

Livet&Sånn forsøker å lære elevene grunnleggende kunnskap om følelser, hvordan ulike følelser ser ut, hva de heter, hvordan de kjennes i kroppen og eventuelt hvilke situasjoner som fører til ulike følelser. I tillegg forsøker Livet&Sånn å gi elevene kunnskap om hvorfor følelsene kommer, hva de prøver å fortelle og hva vi kan bruke denne informasjonen til. Med denne tilnærmingen lærer elevene at følelser er nyttige for oss og at følelser er informasjon (Lystad, u.å.).

Elevene skal lære å legge merke til at følelsen kommer, og undre seg over hva følelsen prøver å fortelle, og om man kan gi følelsen/oss det vi trenger for å ha det bra. Dermed blir følelsene en ressurs for oss, og ikke bare noe som er plagsomt. Denne tilnærmingen er basert på emosjonsfokusert psykologi (Stieglers et al., 2023, s. 11). Stieglers et al. (2023) påpeker at den viktigste funksjonen til følelsen er å fortelle hva man har behov for. I tillegg sier følelsene noe om hvordan man har det med seg selv og andre, og hva man trenger for å ha det bra (Stieglers et al., 2023, s. 15). Det er denne forståelsen av følelser Livet&Sånn forsøker å lære bort.



## 2.3 Følelser

Før jeg går nærmere inn på hva emosjonell kompetanse er, må vi først forstå hva følelser er ettersom emosjonell kompetanse og følelser er tett knyttet sammen. Det er mange ulike definisjoner på hva følelser er, og hva de består av. Jeg tar utgangspunkt i Stiegler et al. (2023) sine definisjoner, som sier at følelser er noe som forteller hvordan man har det og hva man har behov for, og at man skiller mellom emosjoner og følelser (Stiegler et al., 2023, s. 15 – 18).

- Emosjoner viser til en persons reaksjon på opplevelser (Svartdal, 2020). Emosjoner består av affekter, tanker og erfaringer, som til sammen gir oss viktige signaler om våre behov (Fallmyr, 2020, s. 63) Emosjoner er det innebygde programmet i hjernen og kroppen som hele tiden følger med på våre indre og ytre opplevelser. Emosjoner oppstår som et kroppslig signal, og varsler om at noe viktig i omgivelsene er i ferd med å skje. Dette signalet skal sette oss i stand til å kunne håndtere det som skjer (Stiegler et al., 2019).
- Følelser er den subjektive opplevelsen av emosjonene (Stiegler et al., 2019). Frykt er et eksempel på en emosjon, mens hvordan man opplever og tolker frykten, er en følelse. Følelser er noe alle mennesker og dyr har. Det påvirker måten vi tenker på og hvordan vi opplever oss selv og verden.

Følelser kan forstås på ulike måter. Fallmyr (2020) skiller mellom to betydninger av følelser. Følelser som en stemning vi har i oss som varer lenger enn affekter og emosjoner, og følelser som det å merke en emosjon eller sinntilstand i kroppen (Fallmyr, 2020, s. 62 – 63). Man kan dermed se på følelser som en fellesbetegnelse på våre opplevelser i sinnet og våre reaksjoner på sanseopplevelser (Jansen, 2023). Det handler om hvordan vi opplever en situasjon i sinnet og hvordan våre sanser reagerer på opplevelsen.

Lindbäck & Glavin (2020) påpeker at det generelt finnes lite litteratur om følelser i pedagogikken, spesielt om hvordan man kan lære elevene om følelser i skolen (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 126). Det har de senere årene kommet mer litteratur om dette, blant annet Skoe & Bolstad (2022) og Lindbäck & Glavin (2020). I takt med økt fokus på psykisk helse i skolen, har det vokst fram mange undervisningsopplegg og undervisningsmateriell som

omhandler følelser, samt stadig nye forskningsprosjekt som handler om følelser, livsmestring og psykisk helse, se kapittel 2.1.

En spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere om psykisk helse i skolen, viser at det har vært lite fokus på følelser og psykisk helse i norsk offentlig grunnskole. Undersøkelsen viste at et flertall av lærerne ønsket å drive forebyggende arbeid mot psykiske vansker og å fremme god psykisk helse hos elevene, men likevel var det bare et mindretall av lærerne som oppga at skolen la til rette for nettopp dette (Holen & Waagene, 2014, s. 7).

Liv Gjems undersøkte hva barnehagepersonalet kommuniserer til barn om deres deltakelse i hverdagssamtaler, og fant at samtaler om følelser nesten ikke forekom (Gjems, 2016, s. 62). I datamaterialet til Gjems, som inneholdt 2063 ytringer, var det kun en samtale der ordet «glad» ble brukt og en samtale der ordet «redd» ble brukt. Det forekom altså ingen ord om følelser fra førskolelærerne eller barna, og temaet følelser ble heller ikke omtalt.

Prosjektet «Barn i Midt-Norge» viser at rundt 10-20 prosent av alle barnehagebarn sliter med vanskelige følelser som frykt, uro eller sinne. De fleste av barna har altså god psykisk helse. Det er likevel viktig å kartlegge og hjelpe de som sliter så tidlig som mulig (Stensen & Drugli, 2019). Det krever at man arbeider med følelser tidlig. Drugli påpeker at det er viktig å ha fokus på følelser i arbeidet med de yngste barna, ettersom hjernen er spesielt påvirkbar de første leveårene (Sandgrind, 2018). I tillegg viser hun til at for at man skal forstå andres følelser, må man først være i stand til å kunne forstå sine egne. Dette er grunnleggende for å kunne føle empati for andre. Barn må derfor lære å kunne sette ord på egne og andres følelser. Det krever at elevene har et språk for følelser.

#### 2.4 Emosjonell kompetanse

Emosjonell kompetanse handler om evnen til å 1) forstå, 2) regulere og 3) uttrykke følelser (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998, referert i Skoe & Bølstad, 2022, s. 19).

- 1) Å forstå følelser handler om evnen til å kunne forstå følelser hos seg selv og andre. At man klarer å forstå hvorfor noen blir lei seg, eller hva som gjør at man selv blir lei seg. Å forstå følelser er viktig for elevenes sosiale interaksjon. Skoe & Bolstad viser til at dersom elever er gode på å gjenkjenne og forstå følelser, vil de på en lettere måte kunne

tilpasse seg andre i lek og klare å se sammenhenger mellom egne handlinger og hvordan andre reagerer (Skoe & Bølstad, 2022, s. 20).

- 2) Å kunne regulere følelser vil si at man klarer å kontrollere følelsene sine. Skoe & Bølstad påpeker at det å kunne regulere følelser er viktig for både det sosiale og faglige på skolen (Skoe & Bølstad, 2022, s. 20). For eksempel at elever klarer å kontrollere sinne sitt slik at de unngår å slå medelever. Og faglig, at elever klarer å fortsette med en oppgave eller aktivitet når de møter motstand og manglende mestring.
- 3) Å uttrykke følelser handler om hvordan man viser følelser. Følelser kan vises på mange ulike måter, og det er viktig at disse uttrykkes på en hensiktsmessig måte. Å uttrykke følelser er viktig for å kunne sette grenser og uttrykke behov, og for å kunne søke støtte fra voksne (Skoe & Bølstad, 2022, s. 20).

Barns emosjonelle kompetanse spiller en viktig rolle i hvordan barnet forstår og tolker verden. For eksempel kan et barn glede seg til å dra på skolen, våkne energisk om morgenen, løpe til skolen og snakke med alle klassekameratene. Mens et annet barn kan grue seg, våkne trøtt og anspent om morgenen, og måtte dras til skolen av foreldrene. På skolen unngår barnet øyekontakt med andre og vil helst være alene. Samme hendelse kan altså vekke veldig forskjellige følelser hos ulike barn (Bølstad et al., u. å.).

Eksempelet viser hvordan barns emosjonelle kompetanse (evnen til å forstå, regulere og uttrykke følelser) former barns virkelighetsoppfatning og opplevelse, her knyttet til det å skulle dra på skolen. Bølstad et al. (u. å.) påpeker at for eksempel det å grue seg til noe, ikke nødvendigvis har negative konsekvenser i seg selv. Dersom barnet klarer å gjenkjenne og forstå følelsen, og vise og søke støtte hos foreldre eller lærere, vil barnet oppleve å kunne få emosjonell støtte for å regulere ubehaget. Dersom barnet har en lav emosjonell kompetanse, altså at det ikke klarer å gjenkjenne og forstå følelser, og heller ikke klarer å vise og søke støtte hos voksne, kan det ende opp med å være alene og ikke ville snakke med noen. Dette minsker sannsynligheten for at barnet får emosjonell støtte fra voksne, noe som fører til utfordringer med å regulere følelsen. Bølstad et al. presiserer at det altså ikke er «følelsen som har konsekvenser i seg selv, men hvordan barnet og foreldre klarer å gjenkjenne, forstå og regulere barnets behov» (Bølstad et al, u. å.).

### 2.4.1 Utvikling av emosjonell kompetanse

Ettersom barn tilbringer mesteparten av tiden sin på skolen, står skolen i en unik posisjon til å styrke og utvikle emosjonell kompetanse hos barna. Lindbäck & Glavin (2020) påpeker at sosial og emosjonell kompetanse antakelig er den viktigste kompetansen et menneske kan ha for å mestre livet som barn og voksen (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 15). Dette støttes av Skoe & Bolstad (2022) som viser til at læring av emosjonell kompetanse er en av de viktigste utviklingsoppgavene i barndommen. Emosjonell kompetanse legger grunnlaget for både sosial og kognitiv utvikling, og akademiske ferdigheter (Raver, 2002, referert i Skoe & Bolstad, 2022, s. 20). Skoe & Bolstad (2022) viser til forskning som påpeker at barn med høy emosjonell kompetanse har en bedre evne til å fokusere oppmerksomheten sin og er bedre til å forholde seg til andre mennesker. Dette fører til at emosjonelt kompetente barn er flinkere til å forstå andre, har bedre vennskap og bedre akademiske resultater (Durlak et al., 2011 og Jennings & Greenberg, 2009, referert i Skoe & Bolstad, 2022, s. 20). Forskningen viser betydningen av å jobbe med emosjonell kompetanse i skolen, da det gir en betydelig personlig og samfunnsmessig gevinst (Glavin & Lindbäck, 2020, s. 17).

#### *Felles følelssespråk*

Bevissthet om egne og andres følelser er ikke nødvendigvis en ferdighet som utvikles naturlig hos alle elever. Noen barn har av ulike årsaker ikke utviklet den nødvendige følelsesbevisstheten i løpet av førskolealderen og klarer ikke å knytte ord og begreper til de tankemessige og kroppslige symptomene som de opplever. Elever på småtrinnet kan derfor ha behov for direkte opplæring i følelser. De har også behov for at en voksen hjelper dem med å sette ord på følelsene når de erfarer dem (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 53). Lindbäck & Glavin introduserte derfor begrepet felles følelssespråk. Med det mener de at elevene må klare å sette ord på det de føler (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 15). Det vil si at de må kunne følgende:

- Å sette ord på grunnleggende følelser
- Å oppdage hvordan følelser kommer til uttrykk hos en selv og andre
- Å oppleve hvordan tanker, følelser og handlinger påvirker hverandre gjensidig

Elevenes forkunnskaper om egne og andres følelser er forskjellige. Det er ikke alle elever som har utviklet gode nok språklige ferdigheter til å kunne sette ord på egne følelser, og det

er heller ikke alle elever som klarer å skille de ulike følelsene fra hverandre. Det første steget i å utvikle emosjonell kompetanse er å skape et felles følelsesspråk for elevene. Det å kunne snakke om følelser er en sentral del i utviklingen av emosjonell kompetanse. Skoe & Bølstad påpeker at man gjennom diskusjoner om følelser, vil kunne utvikle et felles følelsesspråk og et språk for å forstå emosjonelle prosesser (Skoe & Bølstad, 2022, s. 24). Forskning fremhever også hvor viktig det er å kunne sette ord på følelser, og hva det betyr for forståelsen av egne og andres følelser, og for hvordan barn regulerer vanskelige følelser (Salmon & Reese, 2016, referert i Skoe & Bølstad, 2022, s. 24). Mye av denne sosialiseringen finner sted i hjemmet, men skolen står i en unik situasjon ved å gi rom for å snakke om følelser. Barns språk for følelser er avhengig av hvor langt barna har kommet i deres språkutvikling og muntlige ferdigheter. Jeg går derfor nærmere inn på teorier innenfor språkutvikling i neste kapittel.

### *Emosjonssosialisering og emosjonsveiledning*

Skoe & Bølstad (2022) fremhever at utviklingen av emosjonell kompetanse skjer gjennom emosjonssosialisering. Det vil si måten nære omsorgspersoner er rollemodeller for følelsesuttrykk og -regulering, reagerer på barns følelser på og snakker med barn og lærer barn om følelser på (Skoe & Bølstad, 2022, s. 20). Slik Skoe & Bølstad poengterer, læres emosjonell kompetanse hovedsakelig gjennom erfaring, og ikke gjennom tavleundervisning (Skoe & Bølstad, 2022, s. 36). Barn blir ikke født med ferdig utviklede evner til å uttrykke og regulere følelser. Dette er noe som modnes i samspill med støttende voksne, både hjemme og på skolen, gjennom dialog og samhandling.

Skoe & Bølstad (2022) påpeker at emosjonell kompetanse utvikles gjennom en naturlig modningsprosess. De skriver følgende: «Jo eldre barnet blir, desto bedre blir det til å regulere følelser, gjenkjenne og forstå følelser av seg selv, og å utsette tilfredsstillelse av behov» (Skoe & Bølstad, 2022, s. 36). Det er store forskjeller i hvor fort utviklingen av emosjonell kompetanse skjer. Slik Skoe & Bølstad påpeker, skyldes noe medfødte forskjeller. For eksempel vil et barn som har medfødt rolig temperament, men som vokser opp med omsorgssvikt, ha utviklet mindre emosjonell kompetanse enn et barn med et mer krevende temperament som vokser opp i en familie som klarer å møte det på en hensiktsmessig måte. Dette sier noe om betydningen av nære omsorgspersoner og deres rolle i å utvikle emosjonell kompetanse hos barn og unge. Utviklingen avhenger også av emosjonsveiledende voksne,

som klarer å fange opp barns følelser, støtte og anerkjenne emosjonelle uttrykk og som ser barns følelsesuttrykk som en mulighet til nærhet og læring (Skoe & Bølstad, 2022, s. 25). Selv om emosjonssosialisering og emosjonsveiledning har mye å si for elevenes emosjonelle utvikling, vil fokuset i denne studien være om undervisning om følelser kan bidra til å utvikle emosjonell kompetanse og et språk for følelser hos elever på 1. trinn.

## 2.5 Språkutvikling

Mange av seksåringene i 1. klasse har kommet langt i sin språklige utvikling og er gode muntlige språkbrukere. Barn i denne alderen blir mer i stand til å flytte oppmerksomheten vekk fra konkrete og bruke språket som verktøy for tenkning. Men mange kan fortsatt ha problemer med å forstå abstrakte begreper, som for eksempel følelser (Bjerke & Johansen, 2020, s. 18).

Høigård (2013) påpeker at de fleste barna har utviklet en grunnleggende kompetanse på morsmålet sitt frem mot sjuårsalderen (Høigård, 2013, s. 18, sitert i Bjerke & Johansen, 2020, s. 19 – 20). Den grunnleggende muntlige kompetansen innebærer at elevene mestrer språket som system, og har fullstendig setningsstruktur.

I tillegg innebærer det at elevene mestrer å bruke språket i ulike situasjoner sammen med forskjellige mennesker (Bjerke & Johansen, 2020, s. 19 – 20). Her står muntlige ferdigheter i norskfaget sentralt, som poengterer at elevene skal kunne «samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å samhandle med andre gjennom samtale står sentralt i Vygotsky sin teori på språkutvikling.

### 2.5.1 Vygotskys perspektiver på språkutvikling

#### *Sosiokulturelle perspektiver på læring og utvikling*

For Vygotsky spilte skolens undervisning en viktig rolle i individets kognitive utvikling og språkutvikling (Bråten, 1996, s. 32). Vygotsky så på undervisningen som selve stammen av den sosiokulturelle aktivitet i utviklingen av høyere psykologiske prosesser (jf. Moll 1990, referert i Bråten, 1996, s. 32). Han mente at barnets sosiokulturelle erfaring og opplevelser spiller en viktig rolle for barnets språklige utvikling (Øzerk, 1996, s. 101). Den kognitive utviklingen henger tett sammen med barns mestring av tenkningens sosiale middel, nemlig språket. Vygotsky mente derfor at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling mellom

mennesker i kulturelle kontekster, og at det å lære primært bygger på sosiale prosesser. Det å delta i interaksjoner og å samarbeide med andre er altså grunnleggende for læring. Vi lærer når vi gjør noe sammen med andre, for eksempel gjennom samtaler.

Den proksimale utviklingssonen er en sentral del av det sosiokulturelle perspektivet, og sier noe om barnets potensial for læring og utvikling. Vygotsky mente at barnet i samarbeid med voksne eller mer kompetente andre, kan prestere mer enn det kan klare på egenhånd (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). Dette nivået kalte han for den nærmeste utviklingssonen. Vygotsky påpeker at gjennom samarbeid og samhandling med voksne eller andre barn, styres barnet mot høyere trinn i sin egen utvikling. Dette viser til viktigheten av det sosiokulturelle perspektivet på læring.

Vygotsky mente at man må ha visse kunnskaper for å delta i språklig kommunikasjon, ettersom det formidles tanker, erfaringer og følelser i kommunikasjon. Slik Øzerk fremhever må man beherske et innhold og et lærestoff for å kunne sette ord på det. Det betyr at man må ha kunnskaper for å foreta en språklig kommunikasjon. Vygotsky påpeker at språklig utvikling henger nøye sammen med kunnskapsmessig og begrepsmessig utvikling. Innholdslæring og språklig utvikling henger med andre ord tett sammen (Øzerk, 1996, s. 99).

Vygotsky påpekte videre at en forutsetning for å kunne dele tanker med hverandre, er å kunne språkliggjøre tankene våre. Vygotsky så på tenkning og språk som en enhet, og omtale kognisjon som «språklig tenkning» (Gjems, 2009, s. 37; Vygotskij, 2001, s. 9). Han mente at språkbruk uttrykker tenkning, og at tenkning foregår ved hjelp av språkbruk. Derfor kan språkbruk og tenkning bare studeres samtidig, som språklig tenkning (Vygotskij, 2001, s. 9). Han så på språket som tenkningens sosiale redskap, og mente at språk og tale inngår som viktige mentale funksjoner. (Øzerk, 1996, s. 101). Gjems (2009) påpeker at «Den som snakker må hente frem en mental eller tankemessig representasjon og omdanne den til et språklig uttrykk som representerer personens tanker og intensjoner» (Gjems, 2009, s. 43 – 44). Språk er altså et redskap for tanken. En forutsetning for utviklingen av språk og tenkning, er barns opptak av ordenes mening (Vygotsky, 1974, referert i Gjems, 2009, s. 35).

### *Ordnes mening*

Ordnes mening er viktig, fordi ord og deres betydningsinnhold tilsvarer det Vygotsky omtalte som språklig tenkning. Ordnes mening er vel så viktig for individets tenkning og

tale, som for sosial interaksjon og kommunikasjon. Å forstå meningen i et ord, innebærer ha et gitt mentalt bilde eller begrep som assosieres med en gitt form (Bloom, 2001, referert i Gjems, 2009, s. 35). Det innebærer at barn skaffer seg innsikt i at lydbildet «redd» representerer den følelsen de eventuelt kjenner. Gjems påpeker at ord er meningsbærende enheter i språket, og ordlæring forutsetter en forutgående og parallell begrepslæring, om meningen som ordene referer til. Begreper er med andre ord sentrale meningsbærende redskaper i vårt språklige repertoar. For å forstå betydningen av et begrep, må man først kunne betydningen av ordet (Selås, 2020, s. 21 – 22). Ogden & Richard's begrepsstrekant (1923) kan bidra til å forklare betydningen av et ord. Deres begrepsstrekant går ut på at alle ord ha tre sider: en innholdsside (et begrepsinnhold), en formside (et begrepsuttrykk) og en referent:

- Begrepsinnholdet til ordet er det vi tenker på når vi hører ordet, altså ideen, tanken, forestillingen eller betydningen av begrepet. Det er også de koblingene vi gjør, som henger sammen med ordet når vi tenker på det.
- Begrepsuttrykket er navnet til begrepet, det er altså det man sier, skriver eller viser, de lydene, bokstavene eller tegnene man trenger for å uttrykke ordet.
- Referenten er summen av det et bestemt ord kan vise til.

Utfordringen ligger ikke nødvendigvis i innlæring av lyder, men i begreper og det innholdet som ordene refererer til (Gjems, 2009, s. 35). Derfor går vi nærmere inn på Vygotsky sin teori på utviklingen av begreper senere. Vygotsky så på språket som tenkningens sosiale redskap. Han mente at overgangen fra å tenke i komplekser til å tenke i begreper skjer i forbindelse med den sosiokulturelle læringen. Begrepsutviklingen står sentralt her, og er dermed avgjørende for barnets språklige utvikling.

### *Begrepsutvikling*

Vygotsky påpekte altså at begrepsutviklingen er av avgjørende betydning for barnets språklige utvikling, og at barns sosiokulturelle erfaringer og opplevelser spiller en viktig rolle i begrepsutviklingen. Han mente at på veien mot danningen av virkelige begreper operer barnet først med det Vygotsky kaller for primitive representasjoner og deretter komplekser:



- Primitive representasjoner gir utslag i synkretisk problemløsning og er basert på subjektive, ustabile, vage og ureflekterte antagelser om tings sammenheng.
- Komplekser er basert på oppdagelsen av tings fellestrekk. Men fellesskapet og forbindelsen mellom ting er av konkret og faktisk, heller enn av abstrakt og logisk art.

Tenkning i komplekser fungerer som virkelige begreper og har en overfladisk likhet med dem. Denne likheten mellom komplekser og begreper bidrar ifølge Vygotsky til utviklingen av barnets begreper (Bråten, 1996, s. 28 – 29).

Vygotsky skilte mellom to typer begreper:

- Spontane begreper stammer fra barnas spontane hverdagserfaringer, og er usystematiske og sterkt kontekstbundne. Spontane begreper forstås mer som komplekser enn virkelige begreper.
- Vitenskapelige begreper er begreper som blir lært gjennom skolens undervisning, og kjennetegnes av en dekontekstualisert, logisk og hierarkisk organisering (Bråten, 1996, s. 29).

I læringen av vitenskapelig begreper, er det viktig at barnet har utviklet spontane begreper i hverdagslivet som det kan bygge videre på. Vygotsky påpeker at læringen av vitenskapelige begreper vil virke tilbake på de spontane begrepene, og kunne bidra til økt systematikk, bevissthet og hierarkisk organisering i barnets tenkning. Med andre ord er barnets tenkning avhengig av en sammensmelting av erfaringsrikdom og kunnskap om det virkelige livets konkrete sammenhenger på den ene siden, og en systematisk, abstrakt og teoretisk kunnskap på den andre (Bråten, 1996, s. 30).

### 2.5.2 Språk, tenkning og følelser

Jensen et al. (2020) fremhever at vi ser verden gjennom språket. Men det mener hun at når språket utvikler seg, utvikler også evnene til å forstå nyanser i verden seg (Jensen et al., 2020, s. 14). Filosofen Ludwig Wittgenstein ser på språket som et par briller man ikke kan ta av. Et kjent sitat fra Wittgenstein lyder slik: «Mitt språks grenser er min verdens grenser». Med det mener han at vi ser verden gjennom det språket vi har. Dersom vi ikke har språk for det vi ser, kan vi heller ikke se, tenke eller reflektere over det vi ser.

Jensen et al. (2020) fastslår at dersom barn ikke har ord for ulike følelser vil det være vanskelig for barn å uttrykke seg. For eksempel dersom man ikke har ord for *sint*, *trist*, *glad* eller *redd*, eller ord for ulike former for følelser, som ved følelsen *redd*, *som skjelving*, *dunking*, *stiv* og så videre, vil det være vanskelig å uttrykke seg. Når barn får ord for de ulike følelsene og uttrykkene, kan de uttrykke seg mer presist (Jensen et al., 2020, s. 14 – 15).

Gjems (2016) påpeker også det, at man må kjenne til ulike følelser og ha gjort seg erfaringer med de ulike følelsene, dersom man skal kunne snakke om følelser (Gjems, 2016, s. 99). Man trenger ord for å forstå seg selv og verden, og for å kommunisere. Gjennom å utvikle ordforrådet utvikler vi forståelsen av oss selv og verden ved at vi blir i stand til å sette ord på det vi føler og det vi ser rundt oss. I tillegg blir vi bedre i stand til å gi uttrykk for egne tanker, følelser og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Selås (2022) påpeker at hva slags erfaringer barn har med ord preger deres begrepsforståelse. Man skiller mellom første- og andrehåndserfaringer (Selås, 2020, s. 27).

Førstehåndserfaringer er erfaringer der barn får direkte erfaringer med ordet. For at barn skal få førstehåndserfaringer med for eksempel følelser er det viktig at voksne påpeker følelsen barnet opplever. Dersom eksempelvis en elev føler seg *redd*, kan læreren påpeke dette. Det gir eleven en førstehåndserfaring med følelsen. Alle barn har førstehåndserfaringer med følelsen *redd*, men det er ikke sikkert barna er bevisste på at det de føler er følelsen *redd*. Derfor er det nødvendig at elever også får andrehåndserfaringer om følelser, gjennom å lære om de ulike følelsene. Slike andrehåndserfaringer kan barna få gjennom litteratur, film eller få det forklart. Det vil bidra til en dypere begrepsforståelse (Selås, 2020, s. 27).

Øzerk (1996) trekker frem at utviklingen av abstraksjonsevnen er nært knyttet sammen med språkutviklingen. Ved hjelp av språket viser vi sympati, respekt og gir uttrykk for følelser. Vi bruker språket til å løse problemer, bearbeide følelser og gjøre rede for årsaken til følelser. Språk kan derfor sees på som et tankemessig og et følelsesmessig verktøy, som gjør at man kan kommunisere med seg selv og klargjøre vurderinger og følelser (Øzerk, 1996, s. 100). Språket har mange funksjoner, og det er spesielt viktig som redskap for å lære om konkrete og abstrakte hendelser og fenomener. Karmiloff-Smith (1979) påpeker hvor viktig språket er som symbolsk stillas for barns læring. Abstrakte funksjoner er ikke tilgjengelige for barn før etter flere års erfaringer med språkbruk. For at barn skal kunne delta i samtaler om abstrakte

tema, påpeker hun at ordkunnskap er en helt vesentlig forutsetning. Uten ord kan de ikke få tak i hva som ligger i ikke-konkrete fenomener som betegner for eksempel følelser. Ordenes mening er nødvendige forutsetninger for at barna kan få forståelse av språkets innhold og intensjoner i ulike sosiale situasjoner, for eksempel hva det er å tenke eller føle noe i ulike situasjoner. Hva folk føler og tenker er eksempler på fenomener som kan prege sosiale situasjoner og interaksjoner som barn og voksne deltar i (Gjems, 2009, s. 46 – 47).

Ord som glad og redd er ikke konkrete og må på et vis gis mening for barn gjennom handlinger der de får høre at det er det de føler på. Språket brukes for å forklare barn om hendelser de ikke direkte kan se eller høre, for eksempel hvorfor noen kan være glad eller redd, eller handler som de gjør. Gjems (2009) poengter derfor at hva sinnsstemninger, følelser og intensjoner innebærer, må formidles til barn gjennom språket (Gjems, 2009, s. 46 – 47). Videre påpeker hun at barn må få støtte i det å sette ord på sine egne erfaringer og opplevelser, ettersom det bidrar til at de får organisert og strukturert erfaringene, sortert og forstått dem (Gjems, 2009, s. 81). Læring om både sosiale og emosjonelle fenomener er altså avhengig av språklæring, ettersom ord og uttrykk i språket gjør det mulig å navnsatte, dele og utveksle slike erfaringer (Gjems, 2009, s. 37). Språklæringen bidrar til at elevene kan «gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Vygotsky så på språket som et verktøy for å sette ord på og reflektere over følelser, tanker og opplevelser. Gjennom å uttrykke følelser og tanker verbalt, kan vi bedre forstå og håndtere dem, og få hjelp og støtte fra andre. Språket gir oss muligheten til å utveksle erfaringer og forstå andres perspektiver, noe som kan bidra til å øke sosial kompetanse og emosjonell intelligens (Øzerk, 1996, s. 99-100).

Reinertsen (2011) har forsket på undervisningsopplegget «Zippys venner». Formålet med «Zippys venner» er å styrke elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter, og retter seg mot elever på 1. og 2. trinn. Undersøkelsen viste at opplegget hadde positiv effekt på barns evne til å snakke om følelser, samt at det kunne bidra til å skape et felles språk for følelser. Dette viser at undervisning om følelser gjennom et digitalt opplæringsmaterieell kan ha positiv effekt på elevens emosjonelle kompetanse og språk for følelser.

## 2.6 Forventninger til resultater av studien

Basert på teoriene som er presentert i dette kapittelet kan det stilles noen forventninger til hva slags resultater studiet vil kunne gi. Etter de fire ukene med intervensjonen som gjennomføres, forventes det at elevene Eksperimentgruppene har tilegnet seg mer emosjonell kompetanse og et bedre språk for følelser enn elevene i Kontrollgruppene. Det forventes at dette kan måles. Det forventes også at opplæringsmaterialet Livet&Sånn kan vise seg å være et egnet materiell for denne type undervisning.

## Kapittel 3.0 Metode og empiri

I dette kapittelet skal jeg beskrive hvordan jeg har gått fram for å besvare problemstillingen. Jeg starter med å begrunne valg av forskningsdesignet. Deretter skal jeg beskrive intervensjonen og undervisningsopplegget, før jeg går nærmere inn på datainnsamlingsmetoden.

### 3.1 Valg av forskningsdesign

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført en intervensjonsstudie. Ifølge Øgreid (2021) er intervensjonsstudier en form for innblanding der forskeren undersøker og evaluerer hvordan endring skjer når man innfører nye metoder og arbeidsmåter i klasserommet (Øgreid, 2021, s. 210 – 211). Videre beskriver Øgreid at intervensjonsstudier kjennetegnes ved at de «inkluderer en konkret og planlagt inngripen i det empiriske feltet de har som hensikt å granske nærmere» (Øgreid, 2021, s. 210).

Postholm & Jacobsen (2018) påpeker at det kontrollerte eksperimentet er et ideelt design innenfor positivistiske forskningsdesign. Øgreid (2021) presenterer fire spørsmål som skal gi forskeren et analyseverktøy i møte med intervensjonen (Øgreid, 2021, s. 213). Disse spørsmålene er som følgende:

- 1) Hva er formålet med intervensjonen?
- 2) Hva kjennetegner den ytre aktiviteten som intervensjonen legger opp til?
- 3) Hva kjennetegner forholdet mellom forsker og lærer i planlegging, gjennomføring og evaluering av intervensjonen?
- 4) Hvordan kan læringsutbyttet knyttet til intervensjonen forstås?

Med utgangspunkt i disse spørsmålene undersøker jeg effekten av intervensjonen.

### 3.1.1 Formålet med intervensjonen

Formålet med intervensjonen var å gjennomføre undervisning om følelser for å se om det hadde effekt på elevenes emosjonelle kompetanse og språkutvikling. Jeg valgte av den grunn å gjennomføre et kontrollert eksperiment. Kontrollerte eksperiment er en form for komparative casestudier der formålet er å sammenligne to eller flere caser, og kontrollere alle forhold som kan ha påvirkning på resultatet. På den måten kan man måle effekten av et enkelt element (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 47).

Overfører man et slikt forskningsdesign til en skolesammenheng, vil det si at man tar utgangspunkt i to skoleklasser som man antar er svært like. Klassene deles så inn i en Eksperimentklasse og en Kontrollklasse, der Eksperimentklassen utsettes for et tiltak, for eksempel en spesiell undervisning i et fag. Dernest kan man sammenligne resultatene fra klassene. Den eventuelle forskjellen som vil kunne opptre i de to klassene, vil så kunne ledes tilbake til intervensjonen som er gjennomført i Eksperimentklassen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 47). Det kontrollerte eksperimentet kombinerer det eksperimentelle med et sammenlignende design. Formålet er å sammenligne utviklingen eller endringen som har funnet sted i Eksperimentgruppen med Kontrollgruppen. Denne formen for design står sterkt innenfor mange vitenskaper, ettersom det regnes som det beste når man skal forske på årsak og effekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 72).

Den ytre aktiviteten som intervensjonen legger opp til er undervisning om følelser gjennom Livet&Sånn. Det er altså undervisningsopplegget som er selve intervensjonen. Skolen jeg gjennomførte forskningen på besto av fire parallellklasser på 1. trinn. Intervensjonen gikk ut på at to av klassene hadde undervisning om følelser gjennom Livet&Sånn. Disse klassene var Eksperimentgruppen. De to andre klassene hadde vanlig undervisning. Disse klassene var Kontrollgruppen.

Det var lærerne i de to klassene som gjennomførte undervisningen. Målet med undervisningsopplegget var at elevene skulle tilegne seg grunnleggende kunnskap om følelsene, kompetanse til å bruke følelsene som ressurs og lære at følelser er informasjon (Lystad, u.å.). På bakgrunn av disse målene utformet jeg i samarbeid med de to lærerne et

undervisningsopplegg om de fire grunnfølelsene Glad, Redd, Trist og Sint. Jeg valgte disse fire følelsene fordi det er veldig relevante følelser å kjenne til for 1. klassingene, samt at det hadde tatt for mye tid å ha undervisning om flere følelser. På bakgrunn av tid og effektivitet ble undervisningen gjennomført over en fireukers periode i januar. Elevene hadde undervisning om hver av disse følelsene to ganger i uken, og fikk totalt 8 undervisningsøkter med Livet&Sånn. Dette er illustrert i figuren nedenfor:

Ukenr.	Uke 1	Uke 2	Uke 3	Uke 4
Følelse	Glad	Redd	Sint	Trist

Figur 3.1

Planen for gjennomføringen av følelsen *redd* kan sees i vedlegg 13. Det er samme plan for de andre følelsene, bare at det er ulike begreper og forkunnskaper elevene skal kunne til de ulike følelsene. Jeg har valgt å fokusere på følelsen *redd*, og det er følelsen redd som blir diskutert videre. Det er altså emosjonell kompetanse og språkutvikling i forbindelse med følelsen *redd* som skal undersøkes. Det er også bakgrunnen for fortellingen om Ali som er redd, som er et viktig element ved innsamling av data i etterkant av undervisningen (Vedlegg 4).

Opplæringsmaterialet fra Livet&Sånn som er tatt i bruk i denne intervensjonen er ikke ferdiglagde timer, men materiell til å undervise om de ulike følelsene. De var de to lærerne som gjennomførte intervensjonen i de to klassene. Jeg som forsker var ikke til stede under disse undervisningstidene. Evalueringen av intervensjonen ble gjort ved at jeg gjennomførte fokusgruppeintervju med Eksperimentgruppen og Kontrollgruppen. Læringsutbyttet til deltakerne i intervensjonen var at elevene fikk mer kompetanse om følelser.

### 3.1.2 Utvalg av informanter

Forskningen er gjennomført på en skole jeg jobbet på. Informantene som var med i studien befant seg på en barneskole i Oslo. Jeg tok kontakt med lærerne på 1. trinn på skolen og fikk tillatelse til å gjennomføre intervensjonen i klassene.

### 3.1.3 Gyldighet og pålitelighet ved intervensjonen

Det kontrollerte eksperimentet gir mulighet til å sammenligne ganske like enheter, i denne sammenheng de fire parallellklassene. Det er altså sammenligningen av

Eksperimentgruppene og Kontrollgruppene som gir meg svaret på om det har funnet sted en endring eller utvikling. Dersom det viser seg at Eksperimentgruppene viser høyere grad av emosjonell kompetanse og et bedre språk for følelser enn Kontrollgruppene, kan man argumentere for at tiltaket har hatt den ønskede effekten. Postholm & Jacobsen påpeker at overføringsverdien kan styrkes ved å gjennomføre samme tiltak i flere klasser. Jeg valgte av den grunn å gjennomføre tiltaket i to klasser. I tillegg hadde jeg to Kontrollgrupper å sammenligne med. Dette øker den interne gyldigheten.

## 3.2 Datainnsamlingsmetoder

Kvalitative datainnsamlingsmetoder har som formål å samle inn data i form av ord som skal «beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskaping i deres naturlige kontekst» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 113). Disse metodene er tett knyttet til blant annet sammenlignende casestudier, som er den metoden jeg har benyttet meg av i denne studien. For å svare på problemstillingen har jeg valgt å ta i bruk fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode.

### 3.2.1 Fokusgruppeintervju

Hensikten med intervju er å la informantene komme til orde. Det er deres forestillinger, meninger, erfaring og opplevelse av en situasjon eller et fenomen som står i sentrum (Eide & Winger, 2003). Hvilket tema man ønsker opplysninger om har betydning for hva slags intervju man benytter seg av (Eide & Winger, 2003, s. 68). Formålet med denne studien var å sammenligne svarene til Eksperimentgruppen og Kontrollgruppen (komparative casestudier). Dette er bakgrunnen for valget av fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode.

Fokusgruppeintervjuer består vanligvis av seks til ti personer, og diskuterer et avgrenset tema. Intervjuet styres av en moderator som presenterer emnet som skal diskuteres og legger til rette for ordveksling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Formålet med fokusgruppen er ikke å komme til enighet om en løsning eller et riktig svar, men å få frem forskjellige synspunkter og sider av saken som diskuteres.

Hvilke mål vi har med intervjuet vil være med på å bestemme hvilken struktur intervjuet vil få (Eide & Winger, 2003, s. 61). I komparative casestudier er målet å sammenligne Eksperimentgruppen og Kontrollgruppen. Strukturerte intervju egner seg bra i slike studier

ettersom de samme spørsmålene blir stilt til alle forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). I tillegg er temaet, spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene fastlagt på forhånd. Spørsmålene er med andre ord standardisert, og alle informantene får de samme spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Standardiserte svar er lettere å sammenligne, og gjør at man kan analysere intervjuene spørsmål for spørsmål og sammenligne Kontrollgruppen og Eksperimentgruppen sine svar på de samme spørsmålene. På den måten får jeg sett om svarene viser ulike grad av emosjonell kompetanse og språkutvikling.

### 3.2.2 Gyldighet og pålitelighet i det strukturerte fokusgruppeintervjuet

Kvale & Brinkmann påpeker at fokusgruppeintervju er en velegnet datainnsamlingsmetode til eksplorative undersøkelser på et nytt område, fordi gruppedynamikken og den kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane emosjonelle og ekspressive synspunkter enn når man benytter individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). De beskriver videre at når det er følsomme temaer som diskuteres, kan gruppesamspillet spille en viktig rolle ved at det gjør det lettere for informantene å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige. En av fordelene med fokusgruppeintervju er at informantene kan hjelpe hverandre til å se temaet fra flere sider. Samhandlingen i gruppen kan stimulere ideer, tanker og minner (Brandth, 1996, s. 155, referert i Eide & Winger, 2003, s. 68). Gruppeintervju bidrar til å styrke gruppeidentiteten ved at det skaper et fellesskap og tilhørighet, og det oppleves som tryggere når barna blir intervjuet sammen (Eide & Winger, 2003, s. 70 – 71). Ved gruppeintervju får man også rasjonalisert med tid og krefter. Man får intervjuet flere samtidig og sparer mye tid.

Gruppedynamikken spiller altså en stor rolle og kan påvirke intervjuet i stor grad. Dersom det oppstår en positiv gruppedynamikk kan elevene stimulere hverandre til å utdype sine tanker og utsagn, og få inn nye perspektiver. På den andre siden kan det være at det utvikler seg en negativ gruppedynamikk der noen elever ikke kommer til orde, mens andre dominerer samtalen. Det kan være mange grunner til at det kan oppstå en negativ gruppedynamikk, men Eide & Winger påpeker at status og relasjoner har stor påvirkning på gruppedynamikken. Det kan føre til at elever holder tilbake tanker og meninger fordi de er redde for hva andre vil tenke om de. Det kan også føre til «chaining», som vil si at barna mener det samme som de



andre fordi de ikke vil skille seg ut, eller at de får assosiasjoner til det andre har sagt og spinner videre på det (Eide & Winger, 2003, s. 69).

### 3.3 Forberedelser før intervju

I planlegging av intervjuet er det nødvendig å utvikle en intervjuguide, gjennomføre ett eller flere prøveintervju og innhente samtykke (Johnsen, 2018, s. 204). Jeg skal i denne delen gjøre rede for hvilke forberedelser jeg gjorde i forkant av intervjuene. Jeg skal beskrive utvalget av informanter, intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Jeg tok utgangspunkt i Eide & Winger (2003) sin bok «Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner» ettersom det er barn jeg har intervjuet.

#### 3.3.1 Bakgrunn for valg av informanter

Eide & Winger (2003) påpeker at det i gruppeintervju er viktig å vurdere hvem som skal være i gruppe sammen, ettersom gruppesammensetningen kan påvirke hvilke svar informantene gir. Særlig hos barn har de man blir intervjuet sammen med, noe å si for hva de ønsker å fortelle (Eide & Winger, 2003, s. 68 – 69). Videre beskriver de at det er en fordel å kjenne barna på forhånd ettersom det vil forhindre at man setter sammen grupper der noen vil dominere samtalen mens andre ikke kommer til orde. Jeg lot dermed lærerne velge ut informantene ettersom de kjenner best til gruppedynamikkene som finner sted i sine klasser, og kan best sette sammen den gruppesammensetningen de tenker vil fungere. Det ble stilt noen krav til utvalget. Blant annet skulle utvalget bestå av en spredning i etnisitet, elevene skulle ha gode norsk-kunnskaper, og det skulle være en fordeling av kjønn. Totalt var det seksten elever som ble valgt ut til intervjuer, der fire elever fra hver klasse ble intervjuet sammen. Rekruttering av informantene foregikk ved at de utvalgte elevene fikk med seg et samtykkeskjema hjem som foreldrene kunne signere. Deretter tok de dette med tilbake til skolen.

#### 3.3.2 Utforming av intervjuguide

Når man anvender intervju som metode vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide (Dalen, 2011, s. 26). Formålet med en intervjuguide er å omsette studiens overordnede problemstilling til temaer og spørsmål som kan bidra til å belyse problemstillingen. Intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Jeg valgte å gjennomføre et strukturert fokusgruppeintervju, ettersom jeg tenkte at det

egnet seg for å kunne sammenligne Eksperimentgruppene og Kontrollgruppene. Intervjuguiden inneholdt derfor en detaljert rekkefølge av formulerte spørsmål. Eide & Winger påpeker at man bør reflektere over hvordan man stiller spørsmålene, slik at barna ikke føler at det er spørsmål som må svares riktig på. Mange av spørsmålene er derfor formulert som «Hvorfor tror dere?» og «Hva tenker dere?». En slik måte å spørre på indikerer at det ikke er noe rett eller galt svar, og at det er barnet selv som vet svaret (Eide & Winger, 2003, s. 79). Johnsen (2018) påpeker at det er nødvendig å få en best mulig dialog med informantene i begynnelsen av intervjuet. Jeg la derfor opp til at jeg innledningsvis skulle forklare formålet med intervjuet, hvorfor de skulle være med og hva vi skulle gjøre. Deretter skulle jeg stille spørsmålene, og til slutt skulle jeg gi positive tilbakemeldinger til elevene. I utarbeidelsen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i Livet&Sånn sitt materiell (Vedlegg 10, 11, og 12). Spørsmålene jeg stilte de ble utarbeidet på bakgrunn av materialet.

### 3.3.3 Bruk av støttemateriell i intervju med barn

Det ble planlagt å benytte støttemateriell i intervjuene. Støttemateriell kan ifølge Eide & Winger være dukker, leker, bilder eller fortellinger som intervjueren bruker bevisst under intervjuet (Eide & Winger, 2003, s. 81). Andre forskere som blant annet Nisen (1988) og Hartman (1988) har tatt i bruk tegninger og billedmateriell (Eide & Winger, 2003, s. 81). Andre har tatt i bruk historier som utgangspunkt, blant annet Lamer (1988), Piaget (1948) og Kohlberg (1978). Forskning viser at bruk av støttemateriell under intervju fungerer som en døråpner for kommunikasjon, barns assosiasjoner og refleksjoner om følelser og erfaringer (Holmsen, 2002, s. 90; 2010, s. 10-11, referert i Bjelland, 2019, s. 3). Støttemateriell fungerer med andre ord som et hjelpemiddel for å få barn til å snakke og fortelle (Eide & Winger, 2003, s. 82). Holmsen (2002) har forsket på bruken av samtalebilder, og viser til at samtalebilder gir en unik mulighet til å snakke med barn om ulike følelser (Holmsen, 2002, s. 78). Det gir og muligheter for identifikasjon, assosiasjon og refleksjon. Dette støttes av Bjelland (2019) sin forskning, der hun har forsket på bruken av bilder i intervju med barn. Hun utforsket hvordan bilder kunne brukes for å utvide barns beskrivelser av følelser (Bjelland, 2019). Funnene hennes tyder på at bruken av bilder bidro til å utvide barnas beskrivelser av følelser i intervjuene. Det er altså mange fordeler med bruken av bilder i intervju med barn. Det ble valgt å benytte støttemateriell i intervjuene i form av en fortelling, illustrasjoner og visuelle representasjoner. Dette var sentrale deler av intervjuene.

Fortellingen som skulle benyttes var en selvskreven fortelling om gutten «Ali» som er redd for svømming, (Vedlegg 4). Fortellingen er en sentral del av intervjuet. Elevene skulle snakke om fortellingen og dele sine tanker om situasjonen Ali stilles ovenfor. Elevene skulle stilles spørsmål om blant annet hva de tenkte om situasjonen til Ali og spørsmål som retter seg mot rolletaking og kunnskap om følelser. Formålet var at elevene skulle få vist emosjonell kompetanse og språk om følelser. Fortellingen la til rette for at elevene skulle gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, i henhold til folkehelse og livsmestring i Norsk. I tillegg skulle de få anledning til å kunne sette seg inn i andres følelser, tanker og erfaringer.

Illustrasjonene som skulle benyttes var fra Livet&Sånn (Vedlegg 6). De har konkretisert hver følelse ved at den er tegnet som en egen figur. Her skulle det brukes en illustrasjon av et barn som har denne følelsen, og som viser det i ansikt og kropp. For å forklare hvordan følelsen virker inni kroppen, er figuren av følelsen plassert inni barnet sin kropp i en tredje illustrasjon. Illustrasjonene skulle ligge fremme på bordet under hele intervjuet.

Visuelle representasjoner skulle også benyttes for ulike behov elevene tenkte man kunne ha behov for når man kjenner en følelse (Vedlegg 7 og 8). Elevene skulle få i oppgave å trekke 3 av disse representasjonene som viser ulike ting man kan ha behov for når man er redd. Elevene skulle altså trekke 3 kort som de trodde Ali hadde hatt behov for i fortellingen da han var redd. Videre skulle det tilrettelegges for å benytte to tegneoppgaver som støttmateriell. I tegneoppgave 1) skulle elevene tegne på en felles figur, hvor de trodde Ali kjente følelsen redd på sin kropp. I tegneoppgave 2) skulle elevene tegne på egen figur hvor de trodde at de selv kjente følelsen redd i kroppen sin.

#### 3.3.4 Prøveintervju

Dalen (2011) påpeker at det i kvalitative intervjustudier må foretas ett eller flere prøveintervjuer. Hensikten er å teste ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Johnsen (2018) påpeker at man ved prøveintervju kan få tilbakemeldinger på spørsmålene og væremåten, og man får anledning til å teste ut det tekniske utstyret (Johnsen, 2018, s. 205). Jeg valgte av den grunn å gjennomføre et prøveintervju med fire elever fra en av klassene. Disse skulle ikke delta i intervusjonen. Jeg fikk testet spørsmålene og varigheten på intervjuet. Jeg fikk derimot ikke tatt lydopptak ettersom jeg ikke innhentet

samtykke til dette. Prøveintervjuet gikk veldig bra, og jeg fikk mange gode svar jeg var ute etter. Jeg så det dermed ikke som nødvendig å redigere intervjuguiden.

### 3.4 Gjennomføring av intervjuer

Etter intervensjonen som ble gjennomført i januar 2024, gjennomførte jeg fokusgruppeintervjuene slik:

Fokusgruppeintervju	
Eksperimentgruppe – totalt 8 elever	Kontrollgruppe – totalt 8 elever
Intervju av 4 elever fra klasse C	Intervju av 4 elever fra klasse A
Intervju av 4 elever fra klasse D	Intervju av 4 elever fra klasse B

Figur 3.2

Som illustrert i tabellen gjennomførte jeg totalt 4 fokusgruppeintervju fordelt på 16 elever: 8 elever fra Eksperimentgruppen og 8 elever fra Kontrollgruppen. I hver gruppe gjennomførte jeg et intervju med fire elever fra hver av klassene. Informantene var godt kjent med meg ettersom jeg jobbet på Aktivitetsskolen på skolen elevene gikk på. Dette kan være en fordel ettersom elevene visste hvem jeg var og følte seg tryggere på meg som intervjuer. Det kunne bidra til at de åpnet seg mer enn dersom det hadde vært en fremmed intervjuer. Eide & Winger (2003) påpeker at det kan være lurt å tenke gjennom hvilke forhold til og hvilke erfaringer barn har fra rommet de skal intervjues i, dersom man skal benytte seg av et rom på skolen. På bakgrunn av disse refleksjonene foregikk intervjuene på «basen» på skolen, et sted elevene var godt kjent med. Det er dermed lite som er ukjent og det meste vil kunne oppleves som trygt for barna (Eide & Winger, 2003, s. 73 – 76).

Før intervjuene hadde elevene fått informasjon om at de skulle være med på et intervju med meg, slik at de var forberedt og for å skape trygghet. Jeg hentet elevene i klasserommet og fulgte de til «basen». Elevene satt ovenfor meg. Jeg startet med å forklare hvorfor de skulle være med på intervju, hvordan det skulle foregå og hva det skulle brukes til (Eide & Winger, 2003, s. 76 – 77). I intervjuene tok jeg i bruk Nettskjema-diktafon for lydopptak. Etter at jeg gikk igjennom generell informasjon om intervjuet for elevene, benyttet jeg meg av støttemateriellet og fortalte fortellingen mens elevene lyttet. Fortellingen fortalte jeg to ganger, slik at alle elevene fikk med seg hele fortellingen og detaljer. Etter fortellingen stilte

jeg elevene spørsmål om fortellingen og følelsen redd. Deretter fikk elevene utdelt tegneoppgavene og «å hjelpe følelser»-kort som ble beskrevet i kapittel 3.3.2. Som avslutning spurte jeg om elevene hadde noen spørsmål og roste de for mange gode svar. Til slutt spurte jeg om de ville fortelle en vits for å avslutte intervjuet med en god tone.

### 3.4.1 Etske betraktninger

Dalen (2011) trekker frem fem sentrale etiske betraktninger som er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006, referert i Dalen, 2011, s. 100 – 104). Jeg gjengir her de etiske betraktningene som er relevant for studien, med kommentar om hvordan de ble tatt hensyn til:

- 1) Krav om informert og fritt samtykke handler om at det er avgitt samtykke uten press eller begrensninger, og at informanten på forhånd orienteres om alt som angår hans eller hennes deltagelse i forskningsprosjektet (Dalen, 2011, s. 100). Som tidligere beskrevet ble det innhentet samtykke fra foreldrene.
- 2) Krav om å informere dem som utforskes. Dette må sees i sammenheng med det forrige punktet. Dette handler om at informantene skal få informasjon om formålet med prosjektet, hvilke metoder som skal anvendes og hvordan resultater skal presenteres og formidles. Dette ble beskrevet i samtykkeskjemaet.
- 3) Krav om konfidensialitet. Det vil si at de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt (Dalen, 2011, s. 101). Med andre ord må forskeren anonymisere informantene når resultatene skal formidles og presenteres, slik at det som kommer frem i løpet av intervjuet ikke kan føres tilbake til vedkommende. Dalen fremhever at det ved bruk av barn som informanter i intervjuprosjekt, er det foreldrene deres som må samtykke til deltakelse. Det er foreldrene som ivaretar deres rettigheter. Det er derfor viktig å overveie de etiske retningslinjene når barn brukes som informanter. Resultatene er blitt anonymisert ved formidling og presentasjon.
- 4) Barns krav på beskyttelse. Barn og unge har særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov, når de deltar i forskning. Barn må beskyttes, og det er vanligvis foreldre

som ivaretar rettighetene deres. I intervjuprosjekt der barn er informanter, vil det alltid være snakk om informert samtykke fra barnets foresatte. Som nevnt ble dette innhentet.

### 3.4.2 Transkribering

Som nevnt tidligere tok jeg i bruk Nettskjema-diktafon for lydopptak. Opptakene ble umiddelbart kryptert på telefonen og ble lagret i Nettskjema. Opptakene ble automatisk transkribert i Nettskjema, men jeg valgte likevel å transkribere deler av materialet selv ettersom den automatiske transkriberingen ikke alltid var korrekt. Jeg lyttet til opptakene og transkriberte deler av svarene i et eget dokument. Dette dokumentet skrev jeg ut slik at jeg kunne markere interessante utsagn og notere i marginen. Slik startet jeg den tematiske analysen, som jeg beskriver nærmere i neste kapittel.

### 3.5 Tematisk analyse

I denne oppgaven har jeg gjort en tematisk analyse av dataene. Ifølge Johannessen et al. (2018) handler tematisk analyse om å se etter temaer i dataene. Et tema er en gruppering av data med viktige fellestrekk (Johannessen et al., 2018, s. 279). Jeg har valgt denne metoden fordi det er en grunnleggende og studentvennlig metode innenfor kvalitativ analyse. Johannessen et al. presenterer en forenklet versjon av Braun & Clarke (2006) sin presentasjon av tematisk analyse (Johannessen, 2018, s. 282). Deres utgave består av fire faser:

#### 1) Forberedelse

Johannessen et al. beskriver at i forberedelsesfasen skaffer man til veie og får oversikt over data. Etter transkripsjonen av intervjuene skrev jeg ut transkripsjonene, slik jeg har beskrevet tidligere. Deretter satte jeg i gang med analysen.

#### 2) Koding

Koding handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene (Johannessen, 2018, s. 284). Ved å kode dataene får man oversikt over innholdet, generert nye og dypere innsikter og man får tilrettelagt dataene for den påfølgende kategoriseringsfasen. Etter å ha lest gjennom datamaterialet markerte jeg det jeg synes var interessant i dataene mine. Jeg var interessert i det som skilte Eksperimentgruppene og Kontrollgruppene. Johannessen et al. påpeker at det er viktig å ha et bevisst og reflektert forhold til hvordan man koder data. Jeg utførte en abduktiv analyse. Abduktiv analyse vil si at man beveger

seg frem og tilbake mellom det empiriske materialet og teorien (Anker, 2020, s. 79 – 80). Jeg forsøkte først å finne koder ved nærlesing av materialet, og fokuserte særlig på det som skilte Eksperimentgruppen og Kontrollgruppen. Deretter løftet jeg blikket mot de teoretiske perspektivene innenfor emosjonell kompetanse og språkutvikling, og så kodingen i lys av dem. Kodeprosessen beskrives nærmere i neste fase.

### 3) Kategorisering

I kategoriseringsfasen skal man sortere dataene i mer overordnede kategorier, også kalt temaer. Kategoriene er funnene våre som presenteres i resultatdelen. Kategoriene er teoretisk utledet på bakgrunn av definisjonen av emosjonell kompetanse og teorier innen språkutvikling. Ut ifra kodingen kom jeg fram til følgende temaer: Å forstå følelser, å regulere følelser og å uttrykke følelser. Christoffersen & Johannessen (2012) skriver at analyse av casestudier baserer seg på å følge de teoretiske antakelsene man hadde i starten av prosjektet, og la disse styre analyseprosessene. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 112). Den teoretiske antakelsen som preger analysen, er at arbeid med følelser gjennom Livet&Sånn vil styrke elevenes emosjonelle kompetanse og deres språk om følelser. Dette kan kobles til teorier om emosjonell kompetanse, se Skoe & Bolstad, og teorier om språkutvikling, se Vygotskij.

### 4) Rapportering

I denne fasen skal man skrive frem temaene og innholdet i resultatdelen av oppgaven. Det innebærer at man skriver frem svarene på forskningsspørsmålene. Resultatene av den tematiske analysen er presentert i kapittel 4.0.

## Kapittel 4.0 Resultater av tematisk analyse

I dette kapitlet presenteres studiens funn. Funnene er basert på hvordan informantene kommuniserte om følelsen *redd* i intervjuene. Resultatene belyser måten elevene viser emosjonell kompetanse gjennom hvordan de forstår, regulerer og uttrykker følelsen *redd* i intervjuene. Problemstillingen tar derfor for seg to temaer: emosjonell kompetanse og språk for følelser. Funnene presenteres ut fra den abduktive analysen med bakgrunn på definisjonen av emosjonell kompetanse. Jeg kommenterer hvordan elevene viser emosjonell kompetanse og språk for følelser under hver av disse kategoriene. De ulike gruppene av informanter

benevnes som Eksperimentgruppe 1, Eksperimentgruppe 2, Kontrollgruppe 1 og Kontrollgruppe 2.

#### 4.1 Emosjonell kompetanse og språk for følelser

Resultatene som presenteres i dette kapitlet er basert på komponentene i Skoe & Bølstad sin definisjon av emosjonell kompetanse: å forstå følelser, å regulere følelser og å uttrykke følelser. Først presenteres funnene fra Eksperimentgruppene, og deretter funnene fra Kontrollgruppene.

##### 4.1.1 Å forstå følelser: «Jeg synes at han tenker feil»

I denne delen presenteres hvordan elevene forsto følelsen *redd* i intervjuet. Å forstå følelser handler om å gjenkjenne og forstå følelser hos seg selv og andre (Skoe & Bølstad, 2022, s. 20). Det ble stilt ulike spørsmål for å få frem elevenes forståelse for følelsen *redd*.

###### 4.1.1.1 Ulik forståelse for følelsen

Etter at jeg hadde lest fortellingen om Ali som er redd for å svømme til elevene, uttrykte en elev i Eksperimentgruppe 2 følgende:

*«Jeg synes at han tenker feil. Han skal ikke være redd for å svømme. Det er jo ikke noe Piraja i vannet eller noe sånt. Det er ikke noe farlig å lære seg å svømme. Så jeg synes ikke han skal tenke mer på det.»*

Jeg spurte deretter hva Ali kunne ha tenkt i stedet. Eleven uttrykte følgende:

*«At det ikke er farlig. At det ikke er sånn, drukne, da hjelper bare læreren din. Og hvis du ikke har lyst, så kan du jo bare si det til læreren. Eller så kan læreren prøve å hjelpe deg, og lære deg å svømme.»*

I dialogen ovenfor forstår eleven følelsen som en irrasjonell følelse og påpeker at Ali «tenker feil». Eleven forstår at man noen ganger kan være redd for noe som egentlig ikke er livstruende eller direkte farlig, og tenker på dette som en «tankefeil». Kognitiv psykologi omfatter den delen av psykologien som handler om prosessene som ligger til grunn for blant annet oppfattelse og tenkning (Svartdal, 2023). Elevene har lært om at følelsen redd kan



fortelle oss at noe er farlig, selv om det ikke er det (Vedlegg 10). Men de har ikke lært at det vil si at man tenker feil.

Denne måten å forstå følelser på er en kognitiv tilnærming til psykologien, som går ut på at man kan endre tankene og deretter hva man føler. Ulike situasjoner kan gi oppgav til tanker og følelser spontant, men det er hvordan vi tolker situasjonen som avgjør hva slags konsekvenser de får for oss. Det er altså hvordan vi tolker en viss situasjon som er av betydning for følelsene våre, og ikke situasjonene i seg selv. Denne tolkningen skjer gjennom en indre samtale, og kommer til uttrykk som blant annet tanker, stemninger, minner, fantasier og forestillingsbilder (Grande & Røssberg, 2023). Det krever imidlertid at eleven har tilegnet seg et språk for å beskrive måten å forstå følelsen *redd* på.

Det kan være flere grunner til at eleven svarer på denne måten. Elever lærer ofte hjemme hvordan de skal forholde seg til tanker og følelser. Kognitiv tilnærming til tanker og følelser er en vanlig måte å forholde seg til negative tanker og følelser på. Det er likevel interessant at eleven i Eksperimentgruppe 2 påpekte dette, da ingen av elevene i Eksperimentgruppe 1 eller elevene i Kontrollgruppene påpekte det. Men de kommenterte derimot ikke på fortellingen.

Deretter gikk jeg videre med spørsmålet om hvorfor de trodde Ali ble redd og hva som gjorde at han ble redd:

Eksperimentgruppe 1:

**Forsker:** **Hvorfor tror dere Ali ble redd? Hva gjorde at han ble redd?**

*Elev 1:* Fordi han var redd at han skulle drukne i vannet

*Elev 2:* Jeg tror han bare gjorde sånn her (...) «åååå jeg vet ikke helt om jeg har lyst til å svømme», også ble han ganske redd. Og han trodde at han holdt på å drukne.

*Elev 4:* Og dø.

*Elev 3:* Jeg tror at han ble redd fordi de andre driver og (...). Det var noen slemme barn som drev og dyttet han. At de prøvde å dytte han på det dypet. At det var noen gutter der som dyttet han under vann.

Dialogen ovenfor viser hvorfor elevene i Eksperimentgruppe 1 trodde Ali ble redd og hva som gjorde at han ble redd. Elev nr. 2 forsøkte å vise med kroppsspråket hvordan Ali følte seg og la om stemmen da hun uttrykte seg om hva hun trodde Ali tenkte. Eleven viser evne til

å sette seg inn i andres tanker og følelser, og viser evnen til empati. Det vil si at hun forstår følelsen og tankene til Ali, og setter seg inn i hans situasjon. Elev nr. 4 leter etter årsaksforklaringer på hvorfor Ali ble redd og bruker fantasien til å bygge videre på fortellingen. Dette kan tyde på at eleven viser evne til mentalisering. Det vil si at elevene har evne til å forestille seg mentale fenomener, og forstår hvilken mental tilstand som ligger bak andres og egne handlinger (Karterud, 2022). Elevene i Eksperimentgruppe 1 forsøkte å sette seg inn i situasjonen til Ali og hvordan han følte seg, noe som kan tyde på at de har evne til å vise empati og mentalisering.

Eksperimentgruppe 2:

**Forsker:** **Hvorfor tror dere Ali ble redd? Hva gjorde at han ble redd?**

*Elev 4:* Fordi han er skremt for at han skal drukne.

*Elev 2:* Så følte han ut som at han var den eneste som ikke kunne svømme.

Elevene i Eksperimentgruppe 2 trekker frem at Ali er skremt (redd) for at han skal drukne, og at Ali *følte* at han var den eneste som ikke kunne svømme. Dette er interessant, ettersom ingen av de andre grupper trekker frem det å «føle» på noe. Hvorfor sier eleven at han *følte* at han var den eneste som ikke kunne svømme, istedenfor at han *tenkte* at han var den eneste som ikke kunne svømme? Dette kan indikere at elevene i Eksperimentgruppe 2 kan ha et mer abstrakt språk for følelser.

Kontrollgruppe 1:

**Forsker:** **Hvorfor tror dere Ali ble redd? Hva gjorde at han ble redd?**

*Elev 4:* Kanskje fordi han trodde at de andre ledde av ham.

*Elev 2:* Og det var litt rart fordi alle andre kunne svømme.

*Elev 3:* Eller kanskje han var litt redd for å drukne.

*Elev 3:* Fordi han ikke turte å svømme, og fordi han trodde at de andre bare skulle le av han. Og fordi han trodde han skulle drukne.

Elevene i Kontrollgruppe 1 fokuserer også på at han er den eneste som ikke kan svømme, men trekker i tillegg frem at de andre kommer til å le av han. Elevene fokuserer mye på hva Ali kan ha tenkt i situasjonen, og viser forståelse for ulike årsaker til hvorfor han ble redd. Derimot er alt elevene nevner i denne dialogen ting jeg fortalte i fortellingen. Med andre ord gjengir elevene det jeg nevnte i fortellingen. Går vi tilbake til Eksperimentgruppe 1, så tok de

i bruk egen fantasi for å forklare hvorfor de trodde Ali ble redd og hva som gjorde at han ble redd. Dette tyder på at elevene i Kontrollgruppe 1 benytter seg mer av støttmateriellet.

Kontrollgruppe 2:

**Forsker:** **Hvorfor tror dere Ali ble redd? Hva gjorde at han ble redd?**

*Elev 1:* Kanskje han vet ikke at man lærer seg å svømme på svømming?

*Elev 2:* Det kan hende at han er redd for at vi skal le av ham når han ikke klarer å svømme. Og han er redd for at han kommer til å drukne.

*Elev 4:* Og dø.

Her ser vi at den ene eleven tar en ny vending på spørsmålet, og spør om Ali ikke vet at man lærer seg å svømme på svømming. Dette viser en evne til refleksjon over hva som gjør at han blir redd. Uttalelsen til eleven kan tyde på at eleven er bevisst på hvordan tanker, følelser og handlinger henger sammen. Eleven kan ha tenkt at hvis man tenker at man skal lære seg å svømme på svømming, så trenger man ikke å være redd for å ikke kunne svømme. Fordi man skal lære seg å svømme, man skal ikke kunne det fra før av.

**Oppsummering: Hvorfor tror dere Ali ble redd? Hva gjorde at han ble redd?**

Dialogene som er presentert ovenfor viser at elevene har ulike forståelser for hvorfor Ali ble redd. Eksperimentgruppe 1 og Kontrollgruppe 2 viser flere årsaker til hvorfor Ali ble redd, enn de årsakene jeg nevnte i fortellingen. Kontrollgruppe 1 og Eksperimentgruppe 2 ramser opp de ulike tingene som Ali ble redd for i fortellingen, mens Eksperimentgruppe 1 klarer i større grad å løsrive seg fra fortellingen og gi uttrykk for egne tanker. Eksperimentgruppe 1 viser større evne til mentalisering/empati enn de andre gruppene. Dette kan tyde på at elevene forstår følelsen bedre, og har flere mentale forestillinger om hvorfor man kan bli redd. Det kan også tyde på at elevene i denne gruppen har en bedre begrepsforståelse for følelsen redd og et mer abstrakt språk for følelser.

#### 4.1.1.2 Tanker, følelser og handlinger påvirker hverandre

For å få frem hvordan tanker, følelser og handlinger påvirker hverandre, ble elevene spurt om hvordan de merket at Ali var redd.

Eksperimentgruppe 2:

**Forsker:** **Hvordan merker dere at Ali er redd?**

*Elev 1:* Fordi han tenkte så masse på noe sånne dumme ting. Og det synes ikke jeg er så bra. Fordi da kan man bli veldig redd, og da kan det hende at man aldri klarer å styre følelsene sine

*Elev 2:* Eller man kan besvime

I dette utsagnet uttrykker eleven at følelsen er irrasjonell ved at eleven påpeker at Ali tenker på sånne «dumme ting». Det er nærliggende å tro at eleven da henviser til bekymringer og negative tanker om hva som kan gå galt. Eleven sier at man kan bli veldig redd når man tenker på «sånne dumme ting», og at det da kan hende at man aldri klarer «å styre følelsene» sine. Eleven trekker frem følelshåndtering, og det kan virke som om at eleven er bevisst på hvordan følelser, tanker og handlinger henger sammen. Eleven trekker videre fram hvordan Ali tenker, hvordan det får ham til å føle seg og hva det fører til. Dette er i tråd med en av komponentene i det Glavin & Lindbäck (2020) definerer som et felles følelsspråk. Eleven viser også et ordforråd knyttet opp mot følelser. Det ser vi i uttalelsene som «å styre følelsene sine».

Eksperimentgruppe 1:

**Forsker:** **Hvordan merker dere at Ali er redd?**

*Elev 1:* Læreren sa at de skulle ha svømmetime. Og sånn før fortellingen begynte så sa læreren at de skulle ha svømmetime. Også ble han sånn her (viser med kroppsspråket). «Ikke svømming, jeg vil ikke svømme». Også måtte han bare. Også ble han ganske redd.

Da elevene i Eksperimentgruppe 1 fikk dette spørsmålet, henviste de seg til fortellingen. Utsagnet tyder på at Eksperimentgruppe 1 har en viss forståelse for hvordan følelser, tanker og handlinger henger sammen, men klarer ikke å uttrykke det på samme måte som Eksperimentgruppe 2. Eleven påpeker at Ali ble redd (også ble han sånn her) da læreren sa at de skulle ha svømmetime (følelse), og at han tenkte «ikke svømming, jeg vil ikke svømme» (tanke). Og at han ble ganske redd, fordi han «måtte bare» svømme (handling). Som vi ser viser eleven forståelse for hvordan tanker, følelser og handlinger henger sammen, men klarer ikke helt å sette ord på denne tankeprosessen. På den andre siden viser eleven evne til

mentalisering. Eleven setter seg inn i hvordan Ali følte seg da læreren sa at de skulle ha svømmetime, hva han tenkte, og hva det førte til.

Kontrollgruppe 1:

**Forsker:** **Hvordan merker dere at Ali er redd?**

*Elev 1:* Han føler seg som en sånn. At han bare er skremt. (*Peker på plakaten av figuren redd*)

*Elev 3:* Det var jo at han merket at han ikke kunne svømme

Kontrollgruppe 1 brukte plakaten som støttemateriell da de svarte på spørsmålene (Vedlegg 6). Dette tyder på at Kontrollgruppene klarer å uttrykke seg mer om følelser når de har støttemateriell. Det hadde derimot vært interessant å se hva elevene hadde svart uten den visuelle støtten. Det er nærliggende å tro at de da hadde svart annerledes, ettersom svarene baserer seg mye på støttematerialet. Utdraget viser også at eleven mangler ord for å beskrive hvordan Ali følte seg, da eleven uttrykker «Han føler seg som en sånn», og peker på plakaten. Men det kan på den andre siden tenkes at eleven synes det var lettere å vise til figuren enn å selv forklare hvordan han følte seg.

Kontrollgruppe 2:

**Forsker:** **Hvordan merker dere at Ali er redd?**

*Elev 2:* Eh... jeg vet ikke.

*Elev 4:* Fordi du sa at han var redd

*Elev 1:* Han er sikkert redd for at han skal dø...

*Elev 3:* Eller drukne

Elevene i Kontrollgruppe 2 klarer ikke å svare utfyllende på spørsmålene. Elevene viser lav forståelse for hvordan man kan merke at Ali er redd. Svarene baserer seg for det meste på det som ble nevnt i fortellingen. Dette kan ha sammenheng med at elevene har en lav begrepsforståelse og et mindre ordforråd for følelsen redd. På den andre siden så retter spørsmålet seg mot hvordan de merket at Ali er redd. Hadde spørsmålet vært formulert annerledes, som for eksempel «hvordan kan man merke at noen er redd?» så kunne jeg ha fått andre svar, ettersom formulering av spørsmålet bare viser til hvordan de merket at Ali var redd, og at de derfor må svare riktig ut fra det som ble nevnt i fortellingen. Det kan også være

grunnen til at elevene i begge gruppene ofte ramser opp ting jeg fortalte om i fortellingen, fordi spørsmålene retter seg mot fortellingen.

### **Oppsummering: Hvordan merker dere at Ali er redd?**

Elevene i Eksperimentgruppene viser større forståelse for følelsen, og hvordan tanker, følelser og handlinger henger sammen. Kontrollgruppene trekker derimot ikke dette frem i like stor grad. Uttalelsene til Eksperimentgruppene kan tyde på at de har et annet språk når de snakker om følelser. De klarer lettere å sette ord på hvordan de merket at Ali var redd og viser i større grad evnen til mentalisering. Eleven i Eksperimentgruppe 1 viser også et ordforråd knyttet opp mot følelser og en dypere begrepsforståelse. Derimot slet begge Kontrollgruppene med å sette ord på hvordan de merket at Ali var redd, og henviste seg enten til fortellingen eller til plakaten. Det viser imidlertid at Kontrollgruppene klarer å uttrykke seg mer om følelser når de har støttemateriell. Formuleringen av spørsmålene kan bidra til at elevene ramser opp ting som er nevnt i fortellingen, fordi spørsmålene retter seg mot å forklare hendelser i fortellingen.

#### 4.1.1.3 Følelsens funksjon

Denne delen handler om følelsens funksjon. Følelser er informasjon og gir oss informasjon om hva vi har behov for. Gruppene ble derfor spurt om hva de trodde redd-følelsen i Ali sin kropp prøvde å fortelle ham.

Eksperimentgruppe 2:

**Forsker:** Hva tror dere redd-følelsen i Ali sin kropp prøver å fortelle ham?

*Elev 2:* At det er noe farlig på vei, bare at det ikke er farlig. Men jeg tror at følelsen tror at når (man) blir *redd*, så er det skikkelig farlig. Og da tror jeg kroppen blir sånn «ææææ», og det kjenner jeg til hjernen og hjernen blir sånn «dette blir kjempe redd».

*Elev 4:* Følelsen redd prøver å fortelle dette er ikke god

Eleven gir uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer når hun svarer på spørsmålet. Hun gir uttrykk for hvordan hun forstår følelsen, men også erfaringer basert på hvordan hun selv har følt det når hun har vært redd. Eleven klarer å knytte følelsen til kroppslige symptomer, noe som krever høy grad av forståelse for følelsen. Utsagnet viser i tillegg at

Eksperimentgruppen forstår følelsen som irrasjonell, og de viser en høy grad av forståelse over hvordan tanker, følelser og handlinger henger sammen og påvirker hverandre. Når det gjelder ordforråd, så er Eksperimentgruppe 2 den eneste gruppen som tar i bruk ordet «farlig» når de snakker om følelsen redd. Dette kan ha sammenheng med elevenes begrepsforståelse, ved at de har flere mentale forestillinger om at følelsen redd innebærer noe farlig.

Eksperimentgruppe 1:

**Forsker:** Hva tror dere redd-følelsen i Ali sin kropp prøver å fortelle ham?

*Elev 4:* At det ikke er lurt å svømme

*Elev 2:* At han lyver at han gleder seg til å svømme, men det gjør han ikke

*Elev 1:* Da prøver følelsen redd å tvinge det mennesket til å være redd

Det er interessant at eleven bruker ordet «tvinge». Dette kan henge sammen med følelshåndtering, ved at eleven har erfart at det føles ut som om følelsen tvinger deg til å være redd, og at det føles ut som om man ikke kan gjøre noe for å ikke være redd. På den andre siden viser det kanskje at eleven har erfart at det går an å regulere følelsen redd, selv om den føles ut som om den «tvinger» deg til å være redd.

Kontrollgruppe 1:

**Forsker:** Hva tror dere redd-følelsen i Ali sin kropp prøver å fortelle ham?

*Elev 2:* At han er redd

Dette var det eneste svaret Kontrollgruppe 1 uttrykte. De uttrykte ingen andre årsaker til hva følelsen forsøker å fortelle han, uten at han er redd. Det kan tyde på manglende reguleringskompetanse. I tillegg viser det at elevene ikke har forståelse for at følelser er informasjon, og at de prøver å fortelle oss hva vi har behov for.

Kontrollgruppe 2:

**Forsker:** Hva tror dere redd-følelsen i Ali sin kropp prøver å fortelle ham?

*Elev 2:* At han føler seg redd

*Elev 3:* Kanskje han er litt redd for at de andre skal le av han?

I likhet med Kontrollgruppe 1, viser også Kontrollgruppe 2 manglende forståelse for at følelser er informasjon og at de forsøker å fortelle oss noe. Kontrollgruppene trekker heller ikke frem at følelsen kan være irrasjonell.

Deretter ble elevene spurt om hva de trodde følelsen prøver å fortelle når de selv kjenner at de er redd. Det var bare Eksperimentgruppe 2 og Kontrollgruppe 1 som svarte på dette spørsmålet, og det er dermed bare to dialoger som presenteres. Det kan ha sammenheng med at det var det siste spørsmålet elevene fikk, og noen av elevene begynte å bli litt urolige og ukonsentrerte på dette tidspunktet.

Eksperimentgruppe 2:

**Forsker:** Hva tror dere følelsen prøver å fortelle?

*Elev 3:* At noe skal skje til deg. At dette er farlig.

Som nevnt tidligere klarer elevene i Eksperimentgruppe 2 å forstå at følelser er informasjon, og de forstår hva følelsen prøver å fortelle. Dette utsagnet viser tydelig at gruppen har forståelse for dette.

Kontrollgruppe 1:

**Forsker:** Hva tror dere følelsen prøver å fortelle?

*Elev 2:* Aner ikke jeg

*Elev 4:* Jeg er ikke en forsker

*Elev 1:* Aner ikke

*Elev 3:* Fordi en reddhet kan ikke snakke

Dialogen viser at Kontrollgruppe 1 ikke har forståelse for at følelser er informasjon, og hva følelsen prøver å fortelle. Det ser man tydelig i dialogen ovenfor. Noen av elevene misforstår også spørsmålet, noe som kan ha sammenheng med deres begrepsforståelse for følelser. Som vi ser uttrykker en elev følgende: «Fordi en reddhet kan ikke snakke». Eleven tror jeg spør om hva følelsen redd prøver å fortelle i den forstand å snakke.



### **Oppsummering: Hva tror dere redd-følelsen i Ali sin kropp prøver å fortelle ham? Hva tror dere følelsen prøver å fortelle?**

Eksperimentgruppene viser forståelse for at følelser er informasjon og at følelser forsøker å fortelle oss noe. Kontrollgruppene viser ikke denne forståelsen. Eksperimentgruppene har på mange måter en felles forståelse for følelsen og et mer utvidet språk for følelser. Særlig Eksperimentgruppe 2 gir uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer når de svarer på spørsmål om hva redd-følelsen i Ali sin kropp prøver å fortelle. Eleven gir uttrykk for hvordan hun forstår følelsen, men også erfaringer basert på hvordan hun selv har følt det når hun har vært redd. Dette krever at eleven har et godt språk for følelser. I tillegg viser dialogen av eleven knytter følelsen til kroppslige symptomer, noe som krever høy grad av forståelse for følelsen, og at eleven er bevisst hvordan følelser kjennes i kroppen. Kontrollgruppene mangler kunnskapen om at følelser er informasjon, og har heller ikke tilegnet seg språket eller forståelsen for å kunne forklare hva følelsen prøver å fortelle. Det ser vi at Eksperimentgruppene klarer når en elev i Eksperimentgruppe 2 uttrykker «At noe skal skje til deg. At dette er farlig». Det kan tyde på at eleven har en dypere begrepsforståelse, ved at elevene har indre forestillinger om at følelsen redd prøver å fortelle at noe er farlig. Elevene i Eksperimentgruppene klarer lettere å sette ord på akkurat dette, og klarer lettere å sette ord på følelser.

#### **4.1.1.4 Å forstå følelser: Oppsummering**

Gruppene viser ulike forståelser for følelsen redd. For eksempel forstår Eksperimentgruppe 2 følelsen redd som en irrasjonell frykt. Eksperimentgruppene viser større forståelse for at følelser er informasjon og at følelser forsøker å fortelle oss noe. De viser større evne til mentalisering og empati, og forstår i større grad hvordan tanker, følelser og handlinger henger sammen og påvirker hverandre. I tillegg viser Eksperimentgruppene større forståelse for følelsens funksjon. Eksperimentgruppen gir i større grad uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer i samtalene, og klarer lettere å sette ord på følelser. Kontrollgruppene klarte å uttrykke seg mer om følelser når de benyttet støttemateriellet.

#### **4.1.2 Å regulere følelser: «Jeg tror han trenger noen som kan hjelpe ham og overbevise ham, at det ikke er noe å være redd for»**

I denne delen presenteres hvordan elevene regulerer følelser, og hvordan de tenkte at Ali kunne regulere følelsene sine. Å regulere følelser handler om hvordan man håndterer

følelsene sine og hva man gjør når man får en følelse. Det ble stilt ulike spørsmål for å få frem måten elevene regulerer følelsen *redd* og hvordan de tenkte at andre regulerer følelsen *redd*. Elevene fikk spørsmål om hva de trodde Ali trengte, og hva han trengte fra de voksne, eller fra de andre barna. Disse spørsmålene handler mye om hva man har behov for når man kjenner følelsen *redd*, og hva elevene tenker kan hjelpe med å ha det bra når man kjenner følelsen *redd*.

Ekspérimentgruppe 1:

**Forsker:** Hva tror dere Ali trenger nå? Hva trenger han fra de voksne, eller fra de andre barna?

*Elev 3:* En klem.

*Elev 1:* Eller armeringer for at han kan flyte. En badering.

*Elev 2:* En gruppeklem, også glemmer han det.

*Elev 4:* Han har ikke en bamse han kan kose med

**Forsker:** Er det noe Ali kan gjøre for å få det bedre nå når han kjenner at han blir *redd*?

*Elev 2:* Det som hjelper med meg, det er at man kan få en is. Da glemmer man det litt.

Ekspérimentgruppe 1 la vekt på materielle ting som baderinger og bamser, men også sosiale behov som en klem. Gruppen trekker også frem det å distrahere seg, ved å få en is. En annen elev uttrykker senere at: «Å sove litt hjelper alltid, for da har man glemte de vonde følelsene og tingene». Elevene har altså erfart at det går an å glemme vonde tanker og følelser.

Ekspérimentgruppe 2:

**Forsker:** Hva tror dere Ali trenger nå? Hva trenger han fra de voksne, eller fra de andre barna?

*Elev 1:* Jeg tror han trenger noen som kan hjelpe han og overbevise han, at det ikke er noe å være *redd* for.

*Forsker:* Hvordan kan man gjøre det da?

*Elev 1:* Da kan det hende at noen har lyst til å gå bort til han. Eller så kan man gå bort til noen og si ifra. Også kan de prøve å fortelle han at han ikke trenger å være så *redd*.

**Forsker:** Er det noe Ali kan gjøre for å få det bedre nå når han kjenner at han blir *redd*?

*Elev 1:* Han kan jo prøve å bare tenke på noe annet. At nå må jeg sitte og finne noe annet som gjør han bedre. Han kan gå og prøve å perle litt. Det er en rolig ting, og da tror jeg han bare slutter å tenke på det. Og at han heller bare tenker på å prøve å perle.

Som nevnt tidligere forsto eleven i Eksperimentgruppe 2 følelsen som en irrasjonell frykt. Dette vil som sagt påvirke hvordan elevene i denne gruppen svarer på spørsmålene. Som vi ser trekker eleven frem det å «overbevise», som en mestringsstrategi og et behov. At Ali trenger noen som kan overbevise ham, om at det ikke er noe å være redd for. Dette er en vanlig strategi mange tar i bruk når de kjenner følelsen redd, også voksne. Mange kan kjenne et behov for en samtalepartner, slik at man kan snakke om det som gjør at man føler seg redd, og få bekreftelse på at det man er redd for, egentlig ikke er så farlig som man hadde trodd.

Denne uttalelsen sier mye om elevens forståelse, og at det å «overbevise» er noe som kan hjelpe med følelsen, selv om det ikke nødvendigvis er det Livet&Sånn prøver å lære elevene. Det viser at eleven har forståelse og erfart at det å snakke med noen hjelper når man føler seg redd. Gruppen fokuserer på sosiale behov med fokus på samtale med en voksen. I tillegg fokuserer elevene på avledning, ved å «tenke på noe annet». Eleven trekker frem en vanlig strategi innenfor kognitiv atferdsterapi, å distrahere seg.

Kontrollgruppene fikk de samme spørsmålene om hva de trodde Ali trengte, og hva ham trengte fra de voksne, eller fra de andre barna.

Kontrollgruppe 1:

***Forsker:* Hva tror dere Ali trenger nå? Hva trenger han fra de voksne, eller fra de andre barna?**

*Elev 2:* En voksen

*Elev 3:* Jeg tror han trenger en voksen og litt trøst. Og kanskje litt tid for å være alene.

*Elev 1:* Kanskje han trenger litt tid med en voksen så han kan puste litt med kroppen. En voksen kan stryke han på ryggen slik at han klarer å puste igjen.

***Forsker:* Er det noe Ali kan gjøre for å få det bedre nå når han kjenner at han blir redd?**

*Elev 2:* Han kan spørre en av vennene om han kan hjelpe ham eller noe.

*Elev 1:* Eller at en av vennene hans kommer, og sier sånn «Er det noe galt? Går det bra?»

Kontrollgruppe 1 viser god reguleringskompetanse. De la vekt på sosiale behov og uttrykte blant annet at Ali trenger en voksen, trøst, og å puste. Dette er grunnleggende behov man trenger når man blir redd. Det er interessant at elevene trekker frem at en voksen kan stryke ham på ryggen, slik at «han klarer å puste igjen». Det kan tyde på at elevene har kunnskap eller erfaring med at man ofte puster raskere når man blir redd. På den andre siden var dette også noe som ble nevnt i fortellingen. Slik Eksperimentgruppene forstå det å regulere følelser på, ved å «overbevise» eller «glemme det», uttrykker ikke Kontrollgruppe 1 disse «psykiske» behovene. Kontrollgruppe 1 fokuserer mer på fysiske behov som nærhet og trøst.

Kontrollgruppe 2:

***Forsker:* Hva tror dere Ali trenger nå? Hva trenger han fra de voksne, eller fra de andre barna?**

*Elev 3:* Armeringer

*Elev 1:* Svømmebriller

*Elev 4:* Snorkel

***Forsker:* Er det noe Ali kan gjøre for å få det bedre nå når han kjenner at han blir redd?**

*Elev 3:* Å ikke tenke på å drukne. Kanskje ikke se under vannet?

*Elev 2:* Bare se over vannet!

*Elev 1:* Kanskje se på taket og svømme

*Elev 2:* Å tenke på mamma og pappa

*Elev 3:* Kanskje lukke øynene og svømme

En elev påpeker «å ikke tenke på å drukne», men utdyper ikke dette. Dette kan tolkes som en avledningsstrategi, i likhet med det å «glemme det». Videre fokuserer gruppa på hva Ali kan gjøre mens han er i vannet. Kontrollgruppe 2 la vekt på materielle ting, og nevnte armeringer, svømmebriller og snorkel. Elevene tenkte altså på ting han trengte for å kunne svømme, ikke behov han trengte for å håndtere følelsen. På samme måte fokuserte elevene på ting Ali kan gjøre mens han svømmer for å bli mindre redd. De trekker ikke frem andre behov som man kan ha nytte av når man føler seg redd, som for eksempel sosial støtte og trøst.

#### 4.1.2.1 Å regulere følelser: Oppsummering

Måten elevene tenker at Ali kan regulere følelsene sine, viser mye om hvordan de selv regulerer følelser og hva slags teknikker de tar i bruk. Dialogene ovenfor viser at gruppene regulerer følelser forskjellig. Eksperimentgruppene trekker frem vanlige måter å håndtere negative tanker og følelser på innen kognitiv atferdsterapi, ved bruk av forsvarsstrategier som distraksjoner. Kontrollgruppe 2 fokuserer på hva slags behov Ali trenger for å kunne svømme, selv om han er redd. Kontrollgruppe 2 fokuserer altså ikke på hvordan han kan bli mindre redd, men hvordan han skal klare å svømme. For eksempel svarer Kontrollgruppe 2 at Ali trenger armeringer, svømmebriller og snorkel. De tenker på hva han konkret trenger for å kunne svømme, med fokus på materielle behov. Mens Eksperimentgruppe 2 og Kontrollgruppe 1 fokuserer mer på hva Ali trenger av sosiale og følelsesmessige behov.

#### 4.1.3 Å uttrykke følelser: «Det er best å vise det, fordi da kan den voksne hjelpe

I denne delen presenteres elevenes forståelse for hvordan følelser kommer til uttrykk hos seg selv og andre. Det ble stilt spørsmål for å få frem måter elevene uttrykker følelsen *redd* og deres forståelse av hvordan andre uttrykker følelsen *redd*. Elevene fikk spørsmål om hvordan man kan se at noen er redd, om man alltid kan se at noen er redd, og hvordan de ser ut når de er redd.

Eksperimentgruppe 1:

**Forsker:** **Hvordan kan man se at noen er redd?**

*Elev 2:* På fjeset. Da er han sånn her for eksempel (Eleven viser hvordan man kan se ut)

*Elev 4:* Jeg gjør det går jeg blir ganske redd (Holder seg på hjertet)

**Forsker:** **Kan man alltid se at noen er redd?**

*Elev 1:* Nei. Siden det er innerst inne, og man liksom ikke har lyst til å vise det

*Elev 2:* Det er best å vise det, fordi da kan den voksne hjelpe

**Forsker:** **Hvordan ser dere ut når dere blir redd? (Elevene forklarer og viser)**

Elevene viste hvordan de så ut når de ble redd.

Dialogen ovenfor viser at elevene i Eksperimentgruppe 1 er bevisst hvordan andre uttrykker følelser. De er også bevisst hvordan de selv uttrykker følelser, men klarer ikke å sette ord på dette i like stor grad. En elev uttrykker imidlertid «jeg gjør det når jeg blir ganske redd» og viste at hun holdt hånden på hjertet. Elevene viste typiske ytre kjennetegn på følelsen.

Elevene åpnet munnen, hevet øyebrynene og så tomt ut i lufta. De så rett og slett skremt ut. En elev viste det fysisk ved å gjemme seg under bordet. En annen elev påpekte at håret ble stivt og at det føles ut som om håret stikker opp. Elevene har forståelse for hvorfor man bør uttrykke følelser, «fordi da kan den voksne hjelpe» slik en elev uttrykker. De viser også forståelse for hvordan kroppen påvirkes av følelsene.

Eksperimentgruppe 2:

**Forsker:** **Hvordan kan man se at noen er redd?**

*Elev 1:* Hvis det kommer noe skummelt, så blir man sånn trist i ansiktet

**Forsker:** **Kan man alltid se at noen er redd?**

*Elev 1:* Ja... eller nei

*Elev 3:* Eller så er det sånn inni seg, men så ser man det ikke utenfor

**Forsker:** **Hvordan ser dere ut når dere blir redd? (Elevene forklarer og viser)**

*Elev 2:* Jeg blir sånn her (Eleven viser)

Elevene i Eksperimentgruppe 2 sliter med å sette ord på hvordan man kan se at noen er redd, og er ikke like bevisst på hvordan andre uttrykker følelsen redd. Derimot viste elevene hvordan de så ut når de ble redd, men klarte ikke å sette ord på dette i like stor grad. En elev holdt hendene foran munnen, den andre eleven holdt hendene rundt beina, mens den tredje tok hendene opp i været.

Kontrollgruppene fikk samme spørsmål om hvordan man kan se at noen er redd, om man alltid kan se at noen er redd, og hvordan de ser ut når de er redd.

Kontrollgruppe 1:

**Forsker:** **Hvordan kan man se at noen er redd?**

*Elev 4:* At han føler seg litt trist, også er øynene hans sånn (Peker på plakaten)

*Elev 3:* Jeg ser det på munnen, for han har litt skrå munn også holder han seg sånn her (viser med kroppsspråket). Og der inne så har han sånn klumper som den (Peker på plakaten).

**Forsker:** **Kan man alltid se at noen er redd?**

*Elev 4:* Nei, fordi det kan hende at de bare prøver å smile selv om de er redde inni seg.

*Elev 1:* Eller holder det inni seg

**Forsker:** **Hvordan ser dere ut når dere blir redd? (Elevene forklarer og viser)**

*Elev 2:* Jeg aner ikke, jeg vet ikke hvordan jeg ser ut engang

*Elev 3:* Jeg kommer til å se ganske rar ut hvis jeg er redd

Elevene i Kontrollgruppe 1 brukte igjen plakaten som visuell støtte, og man ser hvordan bruken av visuell støtte gjør det lettere for elevene å sette ord på følelser og de kroppslige symptomene. Elevene klarer dermed å sette ord på hvordan man kan se at noen er redd, men det betyr ikke nødvendigvis at de har forstått det. Når det gjelder hvordan de selv uttrykker følelser, så er ikke elevene bevisst på dette. Det kan derfor tyde på at elevene heller ikke er bevisst på hvordan andre ser ut når de er redd, ettersom de ikke vet hvordan de selv ser ut når de er redd, men klarer likevel å sette ord på dette ved bruk av støttematerialet.

Kontrollgruppe 2:

***Forsker:* Hvordan kan man se at noen er redd?**

*Elev 2:* Man blir litt sånn redd og... (tenkepause) At man har litt sånn... (tenkepause)  
At man kjenner at man går litt sånn forsiktig

***Forsker:* Kan man alltid se at noen er redd?**

*Elev 1:* Nei, man kan føle at man er redd inni seg

***Forsker:* Hvordan ser dere ut når dere blir redd? (Elevene forklarer og viser)**

*Elev 4:* Jeg kan ikke se meg selv

*Elev 1:* Vil ikke vise

*Elev 3:* Det er vanskelig å vite

Elevene i Kontrollgruppe 2 var usikre på hvordan man kunne se at noen var redd. På spørsmålet om hvordan man kan se at noen er redd, ser man tydelig hvordan eleven mangler ord for å beskrive det. Eleven prøvde å finne frem til ordet «skjelve». Eleven kom derimot på ordet senere i intervjuet. Elevene viser liten grad av forståelse for hvordan de og andre uttrykker følelser. Det uttrykker de i dialogen når de blir spurt om hvordan de ser ut når de blir redd.

#### 4.1.3.1 Å uttrykke følelser: Oppsummering

Funnene i denne delen kan tyde på at Eksperimentgruppen er bedre kjent med hvordan følelser kommer til uttrykk hos seg selv og andre, slik Lindbäck & Glavin (2020) beskriver som en av komponentene i å utvikle et felles følelsesspråk (Lindbäck & Glavin, 2020, s.

126). Likevel sliter alle gruppene med å sette ord på hvordan man kan se at noen er redd og hvordan de selv er redd. Men Eksperimentgruppene klarer i større grad å sette ord på det. Eksperimentgruppen er flinkere til å lese andres følelser ettersom de er mer bevisste på hvordan de selv og andre ser ut når de er redde. Dette kan være en av grunnene til at Eksperimentgruppene viser en større evne til empati, som vil si å se andres følelser (Svartdal, 2022). Eksperimentgruppene var også mer bevisste på hvordan de så at Ali var redd, som vist i kap. 4.1.1.2. Funnene kan tyde på at Kontrollgruppene mangler ord og uttrykk for kroppslige symptomer innenfor følelsen redd. Det kan man se tydelig i dialogen til Kontrollgruppe 2. Eksperimentgruppene viser likevel at de har en del flere ord og uttrykk som gjør at de klarer å sette ord på de kroppslige symptomene. Dette er en viktig komponent i emosjonell kompetanse, ettersom elevene må kunne oppfatte og forstå andres følelser og sinnstilstander.

## Kapittel 5.0 Drøfting

I dette kapittelet drøftes hovedresultatene fra analysen opp mot teori og tidligere forskning. I kapittel 4 har jeg presentert resultatene fra den tematiske analysen og oppsummert resultatene til hvert kapittel. Resultatene fra analysen kan indikere 3 hovedfunn på problemstillingen:

1. Undervisning om følelser gjennom Livet&Sånn kan bidra til å utvikle emosjonell kompetanse
2. Undervisning om følelser gjennom Livet&Sånn kan bidra til å utvikle et språk for følelser
3. Opplæringsmaterialet Livet&Sånn kan være et godt verktøy til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse og et språk for følelser

Funnene ovenfor stemmer overens med resultatene som var forventet å bli funnet (Kap. 2.6).



## 5.1 Undervisning om følelser gjennom Livet&Sånn kan bidra til å utvikle emosjonell kompetanse

### 5.1.1 Grunnleggende kunnskap om følelser

Funnene om at undervisning om følelser gjennom Livet&Sånn kan bidra til å utvikle emosjonell kompetanse, kan forklares ved at elevene i Eksperimentgruppene har tilegnet seg mer kunnskap om følelsen redd, og at følelser er informasjon. De har altså mer kunnskap om følelser enn det elevene i Kontrollgruppene har. Dette kan sees i sammenheng med Vygotsky sine tanker om at man må beherske et innhold og et lærestoff for å kunne sette ord på det (Øzerk, 1996, s. 99). Elevene i Eksperimentgruppen viser at de i større grad behersker grunnleggende kunnskap om følelser enn Kontrollgruppene. Eksperimentgruppene har også mer kunnskap knyttet opp mot en emosjonsfokuset forståelse for følelser, noe som vil bidra til at de i større grad vil kunne forstå at følelser er informasjon og at de forsøker å fortelle oss noe.

Funnene fra analysen tyder på at elevene i Eksperimentgruppene har en større forståelse for følelser i tråd med Stiegler et al. (2023) sin definisjon på følelser, og måten Livet&Sånn ønsker at barn skal forstå følelser. Det vil si at Eksperimentgruppene i større grad forstår hvordan følelsen redd ser ut og hvordan følelsen redd kjennes i kroppen (Kap. 4.1.3). Funnene tyder på at Eksperimentgruppene har større forståelse for hva følelsen redd er, hvordan følelsen redd oppstår i kroppen, hva slags funksjon følelsen har, hva slags informasjon den gir, hva de har behov for når de kjenner at de er redd og hva som kan hjelpe dem med å få det bedre når man er redd (Kap. 4.1).

### 5.1.2 Felles følelsesspråk

Funnene om at undervisning om følelser gjennom Livet&Sånn kan bidra til å utvikle emosjonell kompetanse, kan også forklares ved at elevene i Eksperimentgruppene i større grad har utviklet et felles følelsesspråk. Resultatene fra den tematiske analysen tyder på dette (Kap. 4.1.1.2 og 4.1.1.3). I utviklingen av emosjonell kompetanse må elevene lære et felles følelsesspråk. Eksperimentgruppene klarer i større grad å sette navn på grunnleggende følelser, være kjent med hvordan følelser kommer til uttrykk hos seg selv og andre, og er mer bevisst på hvordan tanker, følelser og handlinger påvirker hverandre gjensidig. Dette er i tråd med Linbäck & Glavin (2020) sin definisjon på et felles følelsesspråk. Funnene tyder derfor på at Livet&Sånn kan bidra til å utvikle et felles følelsesspråk hos elevene. Dette kan sees i

lys av Vygotsky sine tanker om at man må beherske et innhold og et lærestoff for å kunne sette ord på det (Øzark, 1996, s. 99). Men funnet kan også forklares ut fra Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv på læring og utvikling. Gjennom samhandling og diskusjoner kan elevene ha tilegnet seg en felles forståelse for ord og begreper om følelser, noe som vil kunne bidra til utviklingen av et felles følelsesspråk og en felles forståelse for følelser.

### 5.1.3 Konklusjon

Funnene fra den tematiske analysen viser at Eksperimentgruppene uttrykker mer emosjonell kompetanse enn Kontrollgruppene. Dette funnet samsvarer med funnet til Øien (2019) sin masteravhandling. Hun fant at LINK-opplegget kunne være en bidragsfaktor i utviklingen av elevenes emosjonelle kompetanse. På samme måte kan Livet&Sånn være et bidrag til utviklingen av emosjonell kompetanse. Det er likevel ikke nok at elevene bare tilegner seg grunnleggende kunnskap om følelser og et felles følelsesspråk. De største bidragene til emosjonell kompetanse er ifølge Skoe & Bølstad emosjonssosialisering og emosjonsveiledning. I tillegg må elevene få mulighet til å praktisere kunnskapen i praksis. De må lære gjennom egne opplevelser og erfaringer. Livet&Sånn bidrar altså til å gi god grunnleggende kunnskap om følelser som er nødvendig for å tilegne seg emosjonell kompetanse, men elevene må selv ta i bruk denne kunnskapen og bruke den i praksis. Likevel viser funnene at Livet&Sånn kan fungere som et viktig steg i utviklingen av emosjonell kompetanse.

## 5.2 Undervisning om følelser gjennom Livet&Sånn kan bidra til å utvikle et språk for følelser

### 5.2.1 Begrepsutvikling

Det å kunne beskrive en hendelse eller et fenomen kan gi informasjon om hvor godt ordforråd og begrepsforståelse et barn har. For eksempel kan man i kapittel 4.1.1 se hvordan Eksperimentgruppene og Kontrollgruppene svarer forskjellig da de ble spurt om hva de trodde redd-følelsen i Ali sin kropp prøvde å fortelle ham og hvordan de merket at Ali var redd. Eksperimentgruppene klarte å svare mer utfyllende og tar i bruk egne tanker og refleksjoner, mens Kontrollgruppene baserer seg mer på fortellingen og visuell støtte når de skal svare. Dette kan tyde på at Eksperimentgruppene har et bedre utviklet ordforråd og en bedre begrepsforståelse for følelser, ettersom Eksperimentgruppene klarer å uttrykke seg mer

presist og utfyllende. Dette samsvarer med Jensen sin forskning (Jensen et al., 2020, s. 14 – 15).

Ordkunnskap er avgjørende for å kunne snakke om abstrakte tema. Uten ord kan man ikke få tak i hva som ligger i ikke-konkrete fenomener, som betegner for eksempel følelser. Funnene tyder på at Eksperimentgruppene klarer å tenke mer abstrakt, noe som avhenger av hvor godt man mestrer språket. Dette samsvarer med forskningen til Gjems (Gjems, 2011, s. 30). Dette kan tyde på at Eksperimentgruppene har et mer abstrakt språk for følelser, ettersom de ikke benytter seg av støttematerialet i like stor grad som det Kontrollgruppene gjør.

Ser vi funnene i sammenheng med Ogden og Richards's begrepsrekant (1923), kan det tyde på at Eksperimentgruppene har utviklet sin forståelse av begrepsinnholdet og har flere forestillinger om begrepet redd. Eksperimentgruppene kan ha flere assosiasjoner knyttet til begrepet. Dirdal (u.å.) påpeker at jo flere assosiasjoner man har til et begrep, desto bedre forstår man det. Eksperimentgruppene klarer lettere å sette ord på følelser og snakke om følelser. Jo bedre ordforråd og begrepsforståelse man har, desto lettere klarer man å uttrykke seg og sette ord på følelser. Et dypere begrepsinnhold om følelser gjør det lettere for barn å kunne uttrykke seg for følelser og skille på de ulike følelsene. Det kan forklares ut fra Vygotsky sin teori om tenkning i komplekser og begreper (Dale, 1996, s. 50).

### 5.2.2 Komplekse og primitive begreper

Vygotsky påpekte at barns tenkning i begreper dannes under ytre påvirkning, og kan betraktes som en sosial konstruksjon (Bråten, 1996, s. 29). Med andre ord krever danningen av begreper en sosiokulturell forutsetning, og en undervisning der elevene får samhandlet seg til kunnskap gjennom interaksjon og kommunikasjon (Gjems, 2009). Den sosiokulturelle forutsetningen (Dale, 1996, s. 51) spiller derfor en viktig rolle, og kan ha bidratt til å forklare hvorfor Eksperimentgruppene synes å ha en utvidet begrepsforståelse for følelsen redd.

I utviklingen av begreper må man ha både førstehåndserfaringer og andrehåndserfaringer (Selås, 2020, s. 22). Undervisningen om følelser kan ha bidratt til at Eksperimentgruppene har fått flere andrehåndserfaringer med følelser. Som Gjems (2016) påpeker, må man kjenne til ulike kunnskaper og gjort seg erfaringer med de ulike følelsene for å kunne snakke om følelser (Gjems, 2016, s. 99). Dette samsvarer med Vygotsky sine tanker om språklig

kommunikasjon, som går ut på at man må ha visse kunnskaper for å foreta seg i en språklig kommunikasjon, og at man må beherske et innhold eller et lærestoff for å kunne sette ord på det (Øzerk, 1996, s. 99). Eksperimentgruppene har tilegnet seg mer kunnskap om følelser gjennom undervisningen, noe som gjør at det er lettere for de å sette ord på og kommunisere om følelser. Dette støtter funnet om at Eksperimentgruppene har et bedre språk for følelser og klarer lettere å sette ord på følelser.

Funnene tyder på at Livet&Sånn kan ha bidratt til å utvide barns primitive representasjoner om følelsen redd, begrenset til for eksempel det å ikke tørre noe eller å grue seg til noe, til mer komplekse representasjoner som årsakene til følelsen redd og ulike måter å regulere følelsen på (kap. 4.1.1). Funnet samsvarer med funnene til Hansen (2023), som fant at bruken av bildebøker kan bidra til å utvide barns primitive begreper om følelser til mer abstrakte og komplekse representasjoner (Hansen, 2023, s. 57). I likhet med funnet til Hansen, kan Livet&Sånn bidra til å hjelpe elevene til å se at følelser er sammensatte, og det kan være ulike årsaker og konsekvenser til følelsene, dette ser vi også tydelig i Eksperimentgruppene (Kap. 4.1.1).

### 5.2.3 Betydningen av visuelle representasjoner

Funnene viste at elevene i Kontrollgruppene klarte å uttrykke seg mer om følelser da de benyttet seg av støttemateriellet. De benyttet seg også mer av dette enn det Eksperimentgruppene. Det kan tyde på at gruppene er på et annet stadiet i den proksimale utviklingssonen. Dette samsvarer med funnene til Holmsen (2002) og Bjelland (2019). Det kan forklares ut fra Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssonen. Vygotsky mente at barnet i samarbeid med voksne eller mer kompetente andre (i dette tilfellet visuelle støtte), kan prestere mer enn det kan klare på egenhånd (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). Dette nivået kalte han for den nærmeste utviklingssonen. Det vil i denne sammenheng si at elevene kan ha prestert bedre med støttemateriellet, enn det de hadde klart uten. Støttemateriellet kan dermed ha gjort at elevene befinner seg i den nærmeste utviklingssonen. Men det kan også ha hatt sammenheng med at Kontrollgruppene ikke hadde sett illustrasjonene tidligere, og ble derfor mer bevisst på det enn Eksperimentgruppene.

Skjelbred & Bjørkvold (2014) påpeker at bilder kanskje er den viktigste kilden til informasjon for seksåringer (Elsness, 2005, referert i Skjelbred & Bjørkvold, 2014). Gjennom

Livet&Sånn blir følelsen representert gjennom figurer. Dette kan bidra til å gi eleven en bedre forståelse for følelsen og noe å knytte ordet til. De får en indre forestilling for følelsen redd, noe som kan gjøre at det blir lettere å sette ord på denne følelsen. Ut fra Ogden & Richard's begrepsrekant (1923) kan det tyde på at elevene har utviklet begrepsinnholdet til ordet redd (innholdssiden). Det vil si at de har utviklet ideene, tankene, forestillingene eller betydningen av begrepet. Det handler også om de koblingene vi gjør, det som henger sammen med ordet når vi tenker på det. Funnene kan tyde på at elevene i Eksperimentgruppene kan ha flere slike koblinger til ordet redd, og et dypere begrepsinnhold.

#### 5.2.4 Konklusjon

Funnene tyder på at Eksperimentgruppene har et bedre språk for følelser. Undervisning om følelser gjennom Livet&Sånn kan ha bidratt til å utvide og generalisere primitive begreper om følelser til mer abstrakte og komplekse begreper. Livet&Sånn kan på en slik måte bidra til å utvide barns tenkning i komplekser om følelser, som vil si at de klarer å tenke ulike årsaker til følelsen og ulike måter å håndtere følelsen på. Funnet kan også indikere at Eksperimentgruppene har et større ordforråd, bedre begrepsforståelse og et dypere begrepsinnhold, noe som kan bidra til at de lettere klarer å snakke om følelser. Dette støttes av forskningen til Reinertsen (2011), som kom fram til at undervisning gjennom «Zippys venner» hadde positiv effekt på barns evne til å snakke om følelser, samt at det kunne bidra til å skape et felles språk for følelser, som det også ble konkludert med i kapittel 5.1.3. Funnene viser også at Kontrollgruppene lettere klarer å sette ord på og å snakke om følelser ved hjelp av visuell støtte. Dette samsvarer med funnene til Holmsen (2002) og Bjelland (2019). Dette kan sees i lys av Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssonen.

### 5.3 Opplæringsmaterialet Livet&Sånn kan være et godt verktøy til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse og et språk for følelser

Norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter, og skal bidra til at elevene utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Opplæringsmaterialet Livet&Sånn har vært benyttet i undervisningen av Eksperimentgruppene, og undersøkelsen indikerer at elevene i Eksperimentgruppene har utviklet mer emosjonell kompetanse og et bedre språk for følelser enn elevene i Kontrollgruppene. Resultatene i denne studien indikerer altså at opplæringsmaterialet

fungerer og kan bidra positivt i utviklingen av barns emosjonelle kompetanse og språk for følelser.

Arbeid med Livet&Sånn kan bidra til å gi elevene muntlige ferdigheter til å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale, samt gi grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Livet&Sånn kan være et godt supplement til alternative opplæringsmetoder om emosjonell kompetanse og språk for følelser, som for eksempel bruken av tavleundervisning og bildebøker (Hansen, 2023; Skoe & Bølstad, 2022). Men resultatene fra undersøkelsen indikerer at Livet&Sånn er et opplæringsmaterieell som fungerer godt alene, og kan være et primært verktøy i undervisningen.

#### 5.4 Faktorer som kan ha betydning for funnene

Noen faktorer utenfor selve undervisningen i klasserommene kan ha hatt signifikant påvirkning på resultatene i undersøkelsen. Her drøftes noen av de viktigste faktorene.

##### 5.4.1 Sosiokulturelle perspektiver på læring og utvikling

Funnene kan sees i sammenheng med Vygotskys teori om sosiokulturelt læringssyn. Undervisningen gjennom Livet&Sånn tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn, der elevene lærer om følelser gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis (Gjems, 2009, s. 20). Gjennom undervisningen får elevene kommunisert, reflektert og diskuter om følelser (Vedlegg 13). Denne formen for undervisning vil kunne bidra til at Eksperimentgruppene blir flinkere til å sette ord på følelser, og de får skapt en felles forståelse for følelser, samt muligheten til å utvikle sin forståelse av begreper innenfor følelser.

Skoe & Bølstad påpeker at man gjennom diskusjoner om følelser, vil kunne utvikle et felles følelssespråk og et språk for å forstå emosjonelle prosesser (Skoe & Bølstad, 2022, s. 24). Dette kan forklare hvorfor Eksperimentgruppene har utviklet et bedre følelssespråk og lettere klarer å forstå sammenhengen mellom tanker, følelser og handlinger.

Materiellet og lærerens pedagogikk og didaktikk har derfor mye å si for elevenes tilegnelse av kunnskap om følelser. På den andre siden kunne undervisningen vært lagt opp annerledes,

noe som vil kunne ha påvirket resultatene. Lærerne hadde også mye fokus på begreper og forkunnskaper i undervisningen (Vedlegg 13), som kan ha hatt positiv effekt på elevenes begrepsforståelse og ordforråd. Det kan bidra til å forklare at Eksperimentgruppene kan ha en utvidet forståelse av begrepet redd.

#### 5.4.2 Skole-hjem-samarbeid

Slik Skoe & Bølstad påpeker så spiller både skolen og hjemmet en viktig rolle i prosessen med å utvikle emosjonell kompetanse. Også Livet&Sånn fremhever skole-hjem-samarbeidet, og at følelser også er noe det bør jobbes med hjemme. Måten både læreren og foreldre møter barns følelser på og snakker om følelser har altså stor betydning. Som nevnt i kapittel 2.4 har emosjonssosialisering og emosjonsveiledning mye å si for elevenes emosjonelle kompetanse, noe som foregår på skolen og hjemme. Dette kan også ha hatt påvirkning på resultatene ved at noen av elevene kan ha fått mer emosjonssosialisering og emosjonsveiledning enn andre. I dette tilfellet spiller både læreren og foreldre en rolle. Foreldrene til barna som deltok i intervju, kan også ha påvirket resultatene, ved at de har hatt ekstra fokus på følelser i samtaler med barnet før intervjuene ble gjennomført.

#### 5.4.3 Erfaringslæring

Elever som har lært om følelser gjennom Livet&Sånn kan ha snakket mer om følelser utenfor skolen (f.eks. hjemme og blant venner), noe som har gjort at de har utviklet sine kunnskaper om følelser og dermed også kanskje tar mer i bruk den kunnskapen de har lært. De begynner kanskje å se verden gjennom språket slik Wittgenstein påpeker, og klarer lettere å for eksempel forstå hvorfor noen er lei seg og vise emosjonell kompetanse i hverdagen. Elevene kan ha tatt i bruk kunnskapen i praksis, og har gjort seg egne erfaringer og opplevelser med den nye kunnskapen, noe som kan ha bidratt til at de har utviklet sin emosjonelle kompetanse.

#### 5.5 Metodologisk drøfting

Metodologisk kan det være ulike faktorer som kan ha betydning for funnene i studien. Dette drøftes i det videre.

### 5.5.1 Forskningsdesignet

Forskningsdesignet som er benyttet er en intervensjonsstudie med et kontrollert eksperiment. Dette er i tråd med anbefalinger ut fra teori og forskning om hvordan en slik studie kan gjennomføres. Denne formen for design står sterkt innenfor mange vitenskaper, ettersom det regnes som det beste når man skal forske på årsak og effekt. Forskningsdesignet må dermed antas å ikke ha vesentlig betydning for uriktige resultater i studien. Et helt annet forskningsdesign kunne imidlertid ha gitt andre resultater.

### 5.5.2 Gjennomføringen av intervensjonen

Intervensjonen ble gjennomført i form av 8 timers undervisning fordelt over 4 uker. Dette kan være kort tids opplæring for et begrep som kan være relativt abstrakt for 1. klassinger. Det kunne ha vært fordelaktig å ha brukt mer tid på undervisningen, men selv med begrenset tid er det fremkommet forskjeller mellom Eksperimentgruppen og Kontrollgruppen.

Opplæringsmaterialet fra Livet&Sånn som er tatt i bruk i denne intervensjonen er ikke ferdiglagde timer, men materiell til å undervise om de ulike følelsene. Lærerne har hatt en viss grad av frihet til å utforme undervisningopplegget på egen hånd, og det kan vært gjort på ulik måte. Dette kan ha påvirket læringsutbyttet til elevene, men det synes ikke å ha medført at for eksempel en av Eksperimentgruppene «stiller svakere» enn den andre.

### 5.5.3 Utvalg av informanter

Antall informanter som deltar i studien er begrenset. Det har vært fire skoleklasser fra en skole, hvorav to er Eksperimentgrupper og to er Kontrollgrupper. Det kan ha vært fordelaktig å ha hatt flere skoleklasser. Påliteligheten og gyldigheten av resultatene kunne ha vært større dersom det hadde vært flere geografiske områder, skoler og skoleklasser representert.

Selv om utvalget er begrenset, kan det være en fordel at utvalget består av fire klasser fra samme skole, noe som gjør at vi kan anta at gruppene i stor grad er homogene og at resultatene dermed er sammenliknbare.

### 5.5.4 Datainnsamlingsmetoden

Datainnsamlingsmetoden var fokusgruppeintervjuer. Denne metoden ble valgt fordi det er en velegnet metode for å samle inn data om et avgrenset tema. Det ble lagt opp som strukturerte



intervjuer for å enklere kunne få sammenlignbare svar. En annen struktur på intervjuet kunne gitt vesentlig andre svar, men det kunne også blitt vesentlige vanskeligere å sammenligne og å trekke konklusjoner.

Spørsmålene for datainnsamlingen ble utformet i samsvar med materialet fra Livet&Sånn, hvilket betyr at informantene bør ha tilegnet seg kunnskaper gjennom undervisningen til å svare på disse spørsmålene. Elevene i Kontrollgruppene vil ikke ha fått kunnskaper i undervisningssammenheng til å svare på disse spørsmålene, og bør derfor i utgangspunktet ikke kunne gi tilsvarende svar som Eksperimentgruppene. På denne måten vil det kunne være enklere å avdekke om det er stor forskjell mellom Eksperimentgruppen og Kontrollgruppen.

Intervjuene besto av fire elever fra hver klasse. Utvalget er lite for å være representativt for en hel klasse. Det kunne ha vært gjennomført intervju med flere grupper i flere klasser, men tidsmessige lot ikke dette seg gjøre.

Det ble benyttet støttmateriell i datainnsamlingen. I intervjusituasjonen viste det seg at Kontrollgruppene i større grad enn Eksperimentgruppene tok i bruk støttematerialet for å svare på spørsmålene. Det kan dermed synes som om at forskjellen i kunnskapsnivået som er avdekket, kunne ha vist seg enda større om intervjuene hadde blitt gjennomført uten støttmateriell.

#### 5.5.5 Gjennomføringen av intervjuer

I intervjusituasjonene ble det erfart at lengden på intervjuene kanskje varte for lenge, opp mot 30 minutter. Noen elever ble rastløse etter cirka 20 minutter og ga uttrykk for de ville returnere til klasserommet. Å begrense tiden på intervjuene kunne kanskje ha vært gunstig, men det kunne gått utover antall spørsmål og mengde datainnsamling.

Det ble også erfart at enkelte elever uttalte seg lite, noe som kan ha hatt sammenheng med intervjusituasjonen, gruppedynamikken eller mangel på kunnskap. Det ble ikke erfart noen form for gruppedynamikk som gjorde at elevene holdt tilbake tanker og meninger, men det ble erfart at det oppsto noen situasjoner med «chaining».

Det viste seg i intervjusituasjonen at enkelte elever tidvis kunne miste litt fokus på grunn av oppmerksomhet rettet mot utstyret for lydopptak. Dette kan ha vært forstyrrende og gjort at de i korte øyeblikk mistet fokus, noe som kan ha påvirket deltakelsen i besvarelsen av spørsmålene.

#### 5.5.6 Tematisk analyse

Mine forventninger til utfallet av undersøkelsen (Kap. 2.6) kan ha påvirket studien og mine tolkninger av intervjumaterialet. For eksempel ved at utsagn tolkes slik at data passer med hypotesen, eller at jeg ubevisst behandler Eksperimentgruppene og Kontrollgruppene forskjellig når jeg analyserer materialet. Det har imidlertid vært tilstrebet en objektiv tilnærming.

#### 5.5.7 Konklusjon

Metodologisk er det benyttet metoder som anbefales i henhold til teori og forskning. Undersøkelsen indikerer at Eksperimentgruppene kan ha utviklet mer emosjonell kompetanse og et bedre språk for følelser, som er i tråd med forventningene ut fra teori og tidligere forskning. Det er metodologiske faktorer som kan påvirke funnene, som for eksempel studiens omfang. Samlet sett kan det ansees som en gyldig metode for en studie av denne art. Som følge av den strukturerte intervjuformen, kan det også ansees at metoden kan ha god pålitelighet.

## Kapittel 6.0 Avslutning

### 6.1 Studien bidrar positivt

Dette forskningsprosjektet handler om utviklingen av emosjonell kompetanse og språk for følelser innenfor folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen i norsk. Norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter, og skal bidra til at elevene utvikler «språk for å tenke, kommunisere og lære». Skolen er en viktig aktør for å fremme barns folkehelse og livsmestring, samt forebygge psykiske lidelser, ettersom barna tilbringer mesteparten av tiden sin på skolen. Etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020 har det å jobbe med folkehelse og livsmestring blitt en viktig jobb som skolen og lærerne har ansvar for, og språkutviklingen er betydningsfull i dette.

Dette krever at lærerne har den kompetansen, det materiellet og de ressursene de trenger. Forskning viser at både skoleledere og skoleeiere savner lett tilgjengelige ressurser om forebygging av psykisk uhelse i skolehverdagen, og ressurser som omhandler folkehelse- og livsmestring.

Det å arbeide med emosjonell kompetanse og språk for følelser i norskfaget er vesentlig for muntlig og skriftlig språkevne. Dette legger grunnlaget for at elevene skal kunne «gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer» og kunne samhandle med andre gjennom å «lytte, fortelle og samtale». Derfor har jeg i denne studien utforsket hvordan opplæring i følelser kan bidra til elevenes emosjonelle kompetanse og språk for følelser.

I denne masteroppgaven er det gjennomført en intervensjonsstudie og undersøkt om undervisning om følelser kan bidra til å utvikle emosjonell kompetanse og et språk for følelser hos elever på 1. trinn. Funnene fra den tematiske analysen indikerer at:

- Eksperimentgruppene uttrykker mer emosjonell kompetanse enn Kontrollgruppene.
- Eksperimentgruppene har et bedre språk for følelser enn Kontrollgruppene.
- Livet&Sånn kan være et primært opplæringsverktøy i undervisningen.

Disse funnene stemmer overens med hvilke forventninger som var etablert til studiet i forkant. Forventningene ble utledet som følge av utredningen om teoretiske betraktninger og forskningsbaserte resultater.

Opplæringsmateriellet Livet&Sånn har vært benyttet i undervisningen av Eksperimentgruppene, og undersøkelsen indikerer at elevene i Eksperimentgruppene har utviklet mer emosjonell kompetanse og et bedre språk for følelser enn elevene i Kontrollgruppene. Resultatene i denne studien indikerer også at Livet&Sånn er et opplæringsmaterieell som fungerer godt alene og kan være et primært verktøy i undervisningen.

Metodologisk er det benyttet metoder som anbefales i henhold til teori og forskning. Det er metodologiske faktorer som kan påvirke funnene, som for eksempel studiens omfang. Men

samlet sett kan metoden ansees som gyldig for en studie av denne art. Som følge av den strukturerte intervjuformen kan det også ansees at metoden kan ha god pålitelighet.

## 6.2 Bør opplæring i emosjonell kompetanse og språk for følelser implementeres i skolen?

Resultatene fra denne studien indikerer at selv få timers undervisning med hjelp av Livet&Sånn har gitt merkbare forskjeller i førsteklasingenes emosjonelle kompetanse og språk for følelser. Dette indikerer at et mer omfattende undervisningsopplegg kan gi vesentlige endringer i barnas evner til å forstå, regulere og uttrykke følelser. Dette kan ha stor betydning for de enkelte individene gjennom hele livet, men også for samfunnet i sin helhet.

Dette reiser hovedspørsmålet om dette er noe som i sterkere grad må vektlegges, og implementeres i skoleverket.

## 6.3 Det bør forskes mer på opplæring i emosjonell kompetanse og språk for følelser med Livet&Sånn

Funnene i denne studien medfører at det reises spørsmål om undervisning i emosjonell kompetanse og språk om følelser gjennom Livet&Sånn bør utredes nærmere. Funnene indikerer at det kan være et godt tiltak, og at det bør gjennomføres mer forskning på området.

Et utvidet forskningsprosjekt bør gjøres mer representativt ved å omfatte flere geografiske områder, skoler, skoleklasser og kompetanseområder. Man bør samle inn et vesentlig større datamateriale slik at man får et bedre beslutningsgrunnlag for å vurdere implementering av opplæring i emosjonell kompetanse og språk for følelser i skoleverket.

Likeledes bør det også forskes mer på andre verktøy som kan bidra til å øke den emosjonelle kompetansen og utvikle bedre språk for følelser hos barn. Det kan forventes at flere verktøy kan vise seg formålstjenlige i ulike sammenhenger, alene eller som supplement til andre verktøy.

## Litteratur

- Abrahamsen, T. (2023). *Læreres erfaring med bruk av bildebøker til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, med særlig fokus på evnen til mentalisering*. [Masteroppgave]. UiA. <https://hdl.handle.net/11250/3077399>
- Aftenposten. (2023, 28. november). Skolevolden. *Aftenposten, Oslo*.  
<https://www.aftenposten.no/oslo/i/abx7xE/skolevolden>
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 10/17). Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5117>
- Bergene, A.C., K.S. Vika., Lynnebakke, B., Ramberg, I. og Wollscheid, S. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere og skoleiere våren 2022*. NIFU-rapport 2022:11.
- Bjelland, M. (2019). *Bruk av bilder i intervju med barn – Et bidrag for å utvide barns beskrivelser av følelser*. [Masteroppgave]. Oslo: OsloMet – storbyuniversitetet.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjørvik, N. J. & Bratbak, L. K. (2020). *Å forberede elever på å mestre livet. En kvalitativ studie av læreres erfaringer med skoleprogrammet LINK og Følelsskolen i et livsmestringsperspektiv*. [Masteroppgave]. UiT Munin.  
<https://hdl.handle.net/10037/18868>
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Bråten, I (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123 – 142). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I Bråten, I (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13 – 41). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bølstad, E., Skoe, F. F. & Skoe, E. F. (u. å.). *Emosjonell kompetanse*. Hentet 7. mars 2024 fra <https://psykiskhelse.no/psykiskoppvekst/relasjoner/emosjonell-kompetanse/>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dirdal, M. (u.å.). *Derfor er konkreter en fantastisk smart måte å styrke barnas språk på*. Studieforbundet AOF. Hentet 12. mai 2024 fra <https://blogg.aof.no/konkreter-for-aa-styrke-barnas-spraak>
- Drugli, M. B. & Stensen, K. (2019). *Psykiske vansker hos norske barnehagebarn*. ResearchGate.

[https://www.researchgate.net/publication/331487422\\_Psykiske\\_vansker\\_hos\\_norske\\_barnehagebarn](https://www.researchgate.net/publication/331487422_Psykiske_vansker_hos_norske_barnehagebarn)

- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2024, 11. mars). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*.  
<https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/?term=>
- Gjems, L. (2009). *Å Samtale seg til kunnskap: Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2011). Kapittel 1 – Liv Gjems: Innledningskapittel. I G. Løkken & L. Gjems (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen (s. 12 – 35)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2011). Kapittel 2 – Liv Gjems: Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I G. Løkken & L. Gjems (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen (s. 43 – 64)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grande, M. & Røssberg, J. I. (2023, 29. november). *Kognitiv atferdsterapi*.  
Psykologtidsskriftet. <https://psykologtidsskriftet.no/vitenskapelig-artikkel-teoretisk-artikkel/2023/11/kognitiv-atferdsterapi>
- Gravaune Heimdal, V. (2022). *Læreres møte med folkehelse og livsmestring*.  
[Masteroppgave]. NTNU. <https://hdl.handle.net/11250/3015526>
- Hansen, C. B. (2023). *Å sette ord på følelser – en studie av didaktiske muligheter i samtidslitteratur for elever på småtrinnet*. [Masteroppgave]. University of South-Eastern Norway. <https://hdl.handle.net/11250/3080948>
- Helsedirektoratet (2018). *Program for folkehelsearbeid i kommunene* [nettdokument]. Oslo: Helsedirektoratet (siste faglige endring 18. januar 2023, lest 05. mars 2024).  
Tilgjengelig fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/folkehelsearbeid-i-kommunen/program-for-folkehelsearbeid-i-kommunene>
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleiere*. (Rapport 9/2014). NIFU.  
[https://nifu.brage.unit.no/nifuxmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014\\_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nifu.brage.unit.no/nifuxmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Holmsen, M. (2002). *Samtalebilder – en vei til kommunikasjon med barn*. Nks forlag.

- Jakobsen, S. E. & Spilde, I. (2023, 10. juni). Barn skal lære å snakke om følelser. Kan det gi dem god psykisk helse som voksne? *Forskning.no*. <https://www.forskning.no/barn-psykiske-lidelser-psykologi/barn-skal-laere-a-snakke-om-folelser-kan-det-gi-dem-god-psykisk-helse-som-voksne/2203608>
- Jansen, J. K. S. (2023, 24. oktober). *Følelser*. Store norske leksikon. Hentet 8. mars 2024 fra <https://snl.no/f%C3%B8lelser>
- Jensen, R., Ulland, G. & Selås, M. (2020). Innledning. I G. Ulland & R. Jensen (red.), *Ord og begreper i klasserommet* (s. 11 – 19). Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskingsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 197 – 209). Cappelen Damm Akademisk.
- Jåtog, E. (2022). *Helseforståelser i folkehelse og livsmestring - En kvalitativ teoridrevet innholdsanalyse av ressursmaterialer laget for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring*. [Masteroppgave]. OsloMet – Storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/3028683>
- Karterud, S. (2022, 18. januar). Mentalisering. Store norske leksikon. Hentet 16. mai 2024 fra <https://sml.snl.no/mentalisering>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lindbäck, S. & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Lystad, A. H. (2021, 17. mars). Gode tilbakemeldingar på undervisningsmateriale for folkehelse og livsmestring i skulen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/anne-hilde-lystad-folkehelse-livsmestring/gode-tilbakemeldingar-pa-undervisningsmateriale-for-folkehelse-og-livsmestring-i-skulen/277700>
- Lystad, A. H. (u.å.). *Livet og sånn*. <https://www.livetogsann.no/>

- Meld. St. 28 (2015-2015). Fag – Fordypning – Forståelse — *En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meltveit, L. A. (2021). *Livsmestring – muligheter og utfordringer i skolen. En undersøkelse om læreres forståelse av livsmestring som tverrfaglig tema, og hvilke muligheter og utfordringer de opplever i forhold til å undervise i dette temaet*. [Masteroppgave]. UiA. <https://hdl.handle.net/11250/2828175>
- Moldskred, M. (2023). *Bildebokens potensiale i undervisning av folkehelse og livsmestring i norskfaget*. [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet. <https://hdl.handle.net/11250/3091899>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskingmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reinertsen, M. E. (2011). *Et språk for følelser? : en kvalitativ studie av skoleprogrammet Zippys venner*. [Masteroppgave]. UiA. <http://hdl.handle.net/11250/138830>
- Sandersen, N.-E. G. (2023). *Livsmestring i begynneropplæringa, hvor langt har vi kommet?* [Masteroppgave]. University of South-Eastern Norway. <https://hdl.handle.net/11250/3082215>
- Sandgrind, S. W. (2018, 4. juni). *May Britt Drugli: Derfor er det viktig å ha fokus på følelser i arbeidet med de yngste barna*. Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/folelser-kurs-og-konferanse-pedagogikk/may-britt-drugli-derfor-er-det-viktig-a-ha-fokus-pa-folelser-i-arbeidet-med-de-yngste-barna/125872>
- Selås, M. (2020). Ordlæring i eit begynnaropplæringsperspektiv. I G. Ulland & R. Jensen (red.), *Ord og begreper i klasserommet* (s. 21 – 38). Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. & Bjørkvold, T. (2014). Tekst og tekstkyndighet. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 43). Universitetsforlaget.
- Skoe, F. F. & Bølstad, E. (2022). *Håndtering av følelser i skolen: Hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse?* Gyldendal.



- Skår, A. T. (2023). *Livsmestring i lærebøker. Hvordan skjønnlitterære tekster i lærebøker åpner for arbeid med narrativ identitet og elever sin identitetsutvikling som en del av livsmestring i norskfaget*. [Masteroppgave]. NLA Høgskolen.  
<https://hdl.handle.net/11250/3093990>
- Stensen, K. & Drugli, M. B. (2019, 28. februar). *Ny forskning: Mellom 10 og 20 prosent av alle barn sliter med vanskelige følelser som frykt, uro eller sinne*. Utdanningsnytt.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/ny-forskning-mellom-10-og-20-prosent-av-alle-barn-sliter-med-vanskelige-folelser-som-frykt-uro-eller-sinne/112045>
- Stiegler, J. R., Sinding, A. I. & Greenberg, L. (2019, 06. desember). *Hva forteller følelsene oss?* Psykologisk.no <https://psykologisk.no/2019/12/hva-forteller-folelsene-oss/>
- Stiegler, J. R., Sinding, A. I. & Greenberg, L. (2023). *Klok på følelser: Det følelsene prøver å fortelle deg*. Gyldendal.
- Svartdal, F. (2020, 12. august). *Emosjon*. Store norske leksikon. Hentet 8. mars 2024 fra <https://snl.no/emosjon>
- Svartdal, F. (2022, 4. oktober). *Empati*. Store norske leksikon. Hentet 16. mai 2024 fra <https://snl.no/empati>
- Svartdal, F. (2023, 16. mars). *Kognitiv psykologi*. Store norske leksikon. Hentet 16. mai 2024 fra [https://snl.no/kognitiv\\_psykologi](https://snl.no/kognitiv_psykologi)
- UiS. (2022, 29. mars). *Resilient – forskningsprosjekt knyttet til undervisningsopplegget ROBUST*. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskningsprosjektet-resilient#/>
- UiS. (2023, 3. september). *SELMA – Sosial og emosjonell læring og livsmestring i barnehagen*. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/selma#/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal.
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I Andersson-Bakken, E & Dalland, C. P (red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209 – 231). Universitetsforlaget.
- Øien, I. (2019). *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*. [Masteroppgave]. UiA.  
<http://hdl.handle.net/11250/2632517>
- Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I Bråten, I (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97 – 119). Cappelen Akademisk Forlag.

## Vedlegg 1: SIKT: Meldeskjema

20.05.2024, 15:42

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### Meldeskjema

Referansenummer  
885751

#### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn
- Stemme på lydopptak

#### Prosjektinformasjon

##### Tittel

Emosjonell kompetanse og språkutvikling på 1. trinn

##### Sammendrag

I dette forskningsprosjektet skal jeg utforske et digitalt opplæringsmaterieell for folkehelse og livsmestring. Jeg skal forske på i hvilken grad et utvalg av Livet&Sånn sine økter om følelser kan bidra til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse og språk om følelser på 1. trinn. (<https://www.livetogsann.no/>). Læreren(e) gjennomfører 2 økter om følelser fra Livet&Sånn hver uke i 4 uker i to klasser på 1. trinn. Etter disse ukene gjennomfører jeg to fokusgruppeintervju med 4-6 elever fra hver av de to klassene. I tillegg skal jeg ha et fokusgruppeintervju med 4-6 elever fra en klasse som ikke har hatt undervisning om følelser fra Livet&Sånn (Kontrollgruppe).

##### Hva er formålet med behandlingen av personopplysninger?

For å finne ut om et utvalg av Livet&Sånn sine økter om følelser har en effekt på elevenes emosjonelle kompetanse og språkutvikling på 1. trinn har jeg tenkt å gjennomføre fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuene skal gjøres med et utvalg elever etter at de har hatt disse undervisningsøktene om følelser. Fokusgruppeintervjuet gjennomføres etter de 4 ukene med undervisning fra Livet&Sånn. I intervjuet skal elevene snakke om/diskutere et case som omhandler følelser og emosjonell kompetanse, og som legger til rette for at de skal få vist det de har lært gjennom øktene. For å finne ut av dette er det ønskelig å kunne ta lydopptak av intervjuet.

##### Prosjektbeskrivelse

[Prosjektbeskrivelse\\_14.12.23.docx](#)

##### Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

##### Type prosjekt

Master

##### Kontaktinformasjon, student

Kristoffer Opshaug Pedersen, Kristoffer.op@hotmail.com, tlf: 99269295

#### Behandlingsansvar

##### Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

##### Prosjektansvarlig

Magnhild Selås, magnhild.zelas@uia.no, tlf: +4738141356

##### Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

#### Utvalg 1

##### Beskriv utvalget

Elever på 1. trinn. Utvalget skal bestå av både jenter og gutter, en spredning i etnisitet, elevene bør ha gått hele skoleåret og må kunne norsk. Utvalget gjøres i samsvar med læreren(e).

##### Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Dette gjøres i samsvar med lærer på 1. trinn. Jeg har tenkt å printe ut samtykkeskjema som elevene tar med hjem i mappa si. Læreren tar kontakt med foreldre på mine vegne via skolemelding og forteller at elevene har fått med seg et samtykkeskjema til et forskningsprosjekt hjem i mappa, som foreldrene kan signere og sende tilbake til skolen i elevenes mappe.

<https://meldeskjema.sikt.no/651678b5-0d7f-459f-99a9-e1dd0314de00/eksport>

1/3

**Aldersgruppe**

6 - 7

**Inngår noen av disse gruppene i utvalget?**

- Sårbare grupper

**Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg (f)? 1**

- Navn
- Stemme på lydopptak

**Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?****Gruppeintervju****Vedlegg**[Intervjuguide\\_14.12.23.docx](#)**Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Hvem samtykker for barn under 16 år?**

Foreldre/foresatte

**Informasjon til utvalg 1****Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

**Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?**

Skriftlig (papir eller elektronisk)

**Informasjonskriv**[Samtykkeskjema\\_14.12.23.docx](#)**Tredjepersoner****Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?**

Nei

**Dokumentasjon****Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Samtykke kan trekkes tilbake ved å ta kontakt med meg eller veileder.

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?**

Foreldre kan få innsyn i sitt barns uttalelser gjennom lydopptak ved å ta kontakt med meg eller veileder. Dersom foreldre ønsker å få slettet personopplysninger tar de kontakt med meg eller veileder.

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

**Tillatelser****Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?**

Ikke utfyllt

**Sikkerhetstiltak****Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Fortløpende anonymisering

**Hvor blir personopplysningene behandlet?**<https://meisjeskjema.sikt.no/65167805-00f7-450f-99a9-e10d03140ef0/eksport>

2/3

- Mobile enheter

**Hvem har tilgang til personopplysningene?**

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

**Overføres personopplysninger til et tredjeland?**

Nei

**Avslutning****Prosjektperiode**

21.08.2023 - 20.05.2024

**Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?**

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

**Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publisasjon?**

Nei

**Tilleggsopplysninger**

Legger ved et tilpasset samtykkeskjema som kan leses opp til elevene, men som også kan brukes til foreldre som ikke kan norsk så godt.

**Andre vedlegg**[Tilpasset samtykkeskjema\\_14.12.23.docx](#)

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet emosjonell kompetanse og språkutvikling på 1. trinn?

Hei, jeg heter Kristoffer Opshaug Pedersen og går grunnskolelærerutdanning på NLA Høgskolen. [REDACTED] og ønsker at ditt barn skal delta i mitt masterprosjekt. Nedenfor gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt. Jeg håper ditt barn ønsker å delta i studien! Det hadde vært til stor hjelp for min masteroppgave. ☺

#### Formålet med prosjektet

I forbindelse med min grunnskolelærerutdanning skal jeg skrive en masteroppgave i begynneropplæringen i norsk. Formålet med masterprosjektet er å undersøke i hvilken grad et digitalt opplæringsmaterieell for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan bidra til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse og språkutvikling på 1. trinn. Det handler blant annet om at elevene skal kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, men også sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer.

#### Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Du og ditt barn får denne forespørselen fordi studien retter seg mot elever på 1. trinn. [REDACTED] og kjenner elevene på 1. trinn. Dette er en fordel ettersom det skaper mer trygghet blant elevene når jeg som forsker skal utføre et intervju med et utvalg elever.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke for ditt barn uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker ditt samtykke, vil alle opplysninger om ditt barn bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil IKKE påvirke forholdet mellom dere og meg som ansatt. Det vil heller IKKE påvirke forholdet mellom dere og skolen/lærer.

#### Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Deltakelse innebærer at barnet ditt er med i et gruppeintervju med lydopptak. Elevene tas ut av vanlig undervisning og intervjuet foregår i et ledig klasserom/grupperom. Dersom du ønsker at ditt barn skal delta i intervjuet, har du rett til å få se intervjuguiden på forhånd. Intervjuet vil vare i cirka 30 minutter og handler om følelser. Det er bare navn og stemme på lydopptak som samles inn. Alle navn vil gjøres om til et dekknavn (pseudonym) og barnet ditt vil derfor være anonymt. De som ikke ønsker å delta på intervju vil ha vanlig undervisning i klasserommet.

#### Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern ved å klikke på vedlegget «Mer om personvern».

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Magnhild Selås

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet emosjonell kompetanse og språkutvikling på 1. trinn, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

Student

Kristoffer Opshaug Pedersen

- delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at barnets opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Barnets navn: \_\_\_\_\_

Foresattes underskrift og dato: \_\_\_\_\_

#### **Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker barnets opplysninger**

Det er bare student (Kristoffer Opshaug Pedersen) og veileder (Magnhild Selås) som vil ha tilgang til personopplysningene. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og opplysninger kan ikke tilbakeføres til enkeltpersoner i sluttrapporten. Deltakelse i forskningen krever samtykke fra elevens foresatte. Kontaktlærer i gruppen vil få muntlig orientering om resultatene av prosjektet ved prosjektslutt. Det er kun student og veileder som har tilgang til personopplysninger, konfidensialiteten ivaretas ved at alle elever blir anonymisert via pseudonym. Deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Alle navn vil bli erstattet med pseudonym som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil dermed ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Alle lydopptak overføres og lagres på en kryptert enhet (minnepenn eller ekstern harddisk).

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barnet ditt?**

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høgskolen har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Dine rettigheter**

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om barnet, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om barnet som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om barnet,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at barnet ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

#### **Hva skjer med personopplysningene til barnet når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20.05.24.

Opplysningene vil da slettes.

**Spørsmål**

Dersom du har spørsmål til studien eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Kristoffer Opshaug Pedersen (forsker) kan nås på mail: [REDACTED]

Veileder Magnhild Selås kan nås på mail: [REDACTED]

Inger-Johanne Gamlem Njau er personvernombud ved NLA Høgskolen. Hun kan nås på [REDACTED]

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

## Vedlegg 3: Tilpasset samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet emosjonell kompetanse og språkutvikling på 1. trinn?

Hei, jeg heter Kristoffer Opshaug Pedersen og går grunnskolelærerutdanning på NLA Høgskolen. [redacted] og ønsker at ditt barn skal delta i mitt forskningsprosjekt. Nedenfor gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt. Jeg håper ditt barn ønsker å delta i studien! Det hadde vært til stor hjelp for min masteroppgave. 😊



#### Formål

I dette prosjektet vil jeg finne ut om et digitalt undervisningsopplegg kan bidra til å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse og språk om følelser. Emosjonell kompetanse handler om å kunne forstå, regulere og uttrykke følelser.

Jeg har lyst å snakke med ditt barn. Jeg håper du vil være med!

Jeg vil for eksempel stille spørsmål som:  
-Hva tror du personen føler?  
-Hvordan ser du hva personen føler?  
-Hva tror du følelsen forsøker å fortelle?



Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra NLA Høgskolen.

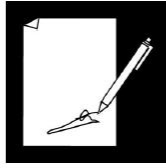
#### Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Kristoffer Opshaug Pedersen. [redacted] men skal nå forske på elevenes emosjonelle kompetanse og språkutvikling gjennom dette forskningsprosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Studien retter seg mot elever på 1. trinn. Vi spør derfor ditt barn om å være med.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må foresatte skrive under på siste ark i dette brevet.



Hvis du ikke har lyst å være med, kan du se bort ifra dette arket.

#### Hva betyr det for deg å delta?

Hvis barnet ditt har lyst til å delta i forskningsprosjektet, vil jeg ha et intervju med barnet ditt (fokusgruppeintervju). Et intervju er en samtale der jeg stiller forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om følelser.



Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil vare i cirka 30 minutter og foregå i et ledig klasserom/grupperom. Elevene som ønsker å være med tas ut av vanlig undervisning. De som IKKE ønsker å være med har vanlig undervisning.



#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.





Hvis barnet ditt vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om ditt barn vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for deg og ditt barns forhold til meg som ansatt eller til læreren og skolen.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke informasjonen om ditt barn til å finne ut om øktene fra det digitale opplæringsmaterialet kan bidra til elevenes emosjonelle kompetanse og språk om følelser.

Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker (Kristoffer Opshaug Pedersen) som har tilgang til informasjonen.

Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Jeg sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Jeg passer på at ingen kan kjenne igjen ditt barn når vi skriver forskningsartikler. Jeg vil for eksempel finne opp et annet navn når jeg skriver om barnet ditt.

Jeg følger loven om personvern.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Jeg er ferdig med forskningsprosjektet 20.05.24.

Da vil jeg passe på at all informasjon om ditt barn er slettet.

#### **Dine rettigheter**

Du har rett til å se hvilken informasjon jeg samler inn om ditt barn. Du kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan du si ifra og be forskeren rette opp i det. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av meg.

Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at jeg har behandlet informasjonen om barnet ditt på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

#### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om barnet ditt?**

Jeg behandler informasjon om barnet ditt bare hvis du sier at det er greit og skriver under på samtykkeskjemaet.

#### **Hvor kan jeg finne ut mer?**



Hvis du har spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med meg på mail: [redacted]

Du kan også spørre personvernombudet vårt, Inger-Johanne Gamlem Njau. [REDACTED]

Sikts personverntjenester har gitt oss råd om hvordan vi skal gjøre dette forskningsprosjektet. Dersom du har spørsmål til Sikt som handler om dette prosjektet, kan du kontakte dem på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen,

Prosjektansvarlig  
*Magnhild Selås*

Student  
*Kristoffer Opshaug Pedersen*

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet emosjonell kompetanse og språkutvikling på 1. trinn, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at barnets opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Barnets navn: \_\_\_\_\_

Foresattes underskrift og dato: \_\_\_\_\_

**Fortelling om gutten «Ali», svømming og følelsen redd**

Det er mandag i klasse 1A. Ute er været fint. Sola skinner inn i klasserommet og Ali kjenner at solstrålene treffer ansiktet hans. I klasserommet er det frilek. Noen elever tegner. Noen leser bok. Noen bygger lego. Men Ali klarer ikke å gjøre noe. Han vil ikke gjøre noe. Han klarer ikke å konsentrere seg. Alt han tenker på er det klassen skal neste time. De skal på svømming for aller første gang. Men Ali er redd for svømming. For han kan ikke svømme. Har ikke lært det. Det virker som om alle de andre i klassen kan svømme. Og det føles ut som om han er den eneste. Den eneste som ikke kan svømme. Den eneste som er redd. De andre barna leker og ler. Ser så glad ut. Hvorfor kan han ikke bare være som dem? Inni Ali sin kropp kjennes det ut som en storm. Det er regnvær og det kjennes ut som om han holder på å drukne. Hva om de andre barna ser at han ikke kan svømme? Hva om de ler av han? Hva om han drukner? Han klarer ikke å stoppe å tenke på det. Ali kjenner at han begynner å skjelve i armene og beina. Han føler seg svimmel og får vondt i magen. Det kjennes ut som om han puster så raskt at han ikke får puste. Han kjenner at hjerte dunker, raskere og raskere.

## Vedlegg 5: Intervjuguide

### Intervjuguide:

#### Grunnleggende kunnskap om følelsen

- Hvorfor ble Ali redd/Hva gjorde Ali redd?
- Hvordan merker vi at Ali er redd? Hvordan kan man se det?
- Tegn på figuren hvor Ali kjente følelsen redd (Rød farge). Alle elevene tegner på en felles plakat av følelsesbarnet redd i a3-format.

#### Funksjon til følelsen

- Hvorfor tror dere Ali får denne redd-følelsen?
- Hva tror dere redd-følelsen i Ali sin kropp prøver å fortelle ham?

#### Behov

- Hva tror dere Ali trenger nå? Hva trenger han fra de voksne, eller fra de andre barna?
- Er det noe Ali kan gjøre for å få det bedre nå når han kjenner at han blir redd?
- Hvis det var du som var Ali – Hva hadde du trengt da?
- Hvis du gikk i klassen til Ali, hva kunne du gjort for å hjelpe han? Hva kan du si, og hva kan du gjøre?
- Hjelppeikon. Elevene kan velge 3 ting de tror Ali hadde hatt behov for i situasjonen.

#### Følelsen redd hos elevene

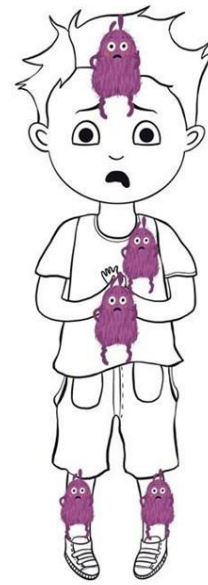
- Hvilke andre ting man kan bli redd av?
- Hva blir dere redd av?
- Hvordan ser du ut når du blir redd?
- Tegn på figuren hvor du kjenner følelsen redd (Blå Farge). Elevene tegner på hver sin tomme figur.
- Hvorfor føler du deg redd noen ganger? Hva prøver følelsen å fortelle? Hva er beskjeden? Hva tror du den prøver å si?

#### Avslutning:

Dere har gitt meg nyttige og gode svar! Det har vært til stor hjelp for meg å få snakke med dere, og dere har kommet med mange interessante tanker. Det har vært hyggelig å få snakke med dere.

Hvordan synes dere det har vært å være med på intervjuet? Er det noe mer dere har lyst til å fortelle om?

Vedlegg 6: Söttemateriell – plakat



Vedlegg 7: Støttmateriell – tegning



Vedlegg 8: Støttmateriell – «behov-kort»



## Vedlegg 9: Undervisning om følelser elevene har hatt tidligere

### Uke 17

Fredag 28.april

#### Kompetansemål:

- trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving
- lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse
- samtale om følelser, kropp, kjønn og seksualitet og hvordan egne og andres grenser kan uttrykkes og respekteres

#### Mål:

- Jeg kan uttrykke egne følelser og å lese andres følelsesuttrykk

Stasjoner	Tema/oppgaver	Gjennomføring
Oppstart	<b>Tema:</b> Følelser	<b>Snakk om:</b> Sinne <a href="https://spinnvillefolelser.no/no/c/spinnvillefolelser?state=anger">https://spinnvillefolelser.no/no/c/spinnvillefolelser?state=anger</a>
1 Lærerstyrt	Lese	<a href="https://skolenmin.cdu.no/komponent/5f6df4242b9091a010dd65d9/0?_=-1-trinn/samfunnsfag/biblioteket-62b5751ac8f1e3342abedfd0=-62beeda1afe14e45e9141934-5f3e67a7f8693e4bf0d59d8a">https://skolenmin.cdu.no/komponent/5f6df4242b9091a010dd65d9/0?_=-1-trinn/samfunnsfag/biblioteket-62b5751ac8f1e3342abedfd0=-62beeda1afe14e45e9141934-5f3e67a7f8693e4bf0d59d8a</a> Samtale om hva som gjør elevene sinte. Skriv setninger: -Jeg blir sint når.. -Når jeg er sint kan jeg..
2 Skrive	Lillabok	Tegn hvordan du ser ut når du er sint. Tegn hva som gjør deg sint.
3. Forming	Plastelina	Lag ansikter/ kropper som viser ulike følelser

4. ikt	Ipad	<a href="https://skole.salaby.no/1-2/gronne-tanker-glade-barn">https://skole.salaby.no/1-2/gronne-tanker-glade-barn</a> Bla litt ned på siden, det er en egen del om "sint".

#### Hva er følelser?

Følelsene forteller oss når noe er bra, og når noe er uheldig eller farlig. På den måten gir følelsene oss beskjed om hvordan det er lurt å handle for å ta vare på oss selv. De beskytter oss mot fare og bidrar til overlevelse. Når vi blir redde, får vi beskjed om å være på vakt og ta vare på oss selv. Hvis vi ikke blir redde når en bil kommer dundrende mot oss i full fart, risikerer vi å bli overkjørt og drept. Redselen tar vare på livet vårt, og uten redsel blir livet livsfarlig. Sånn er det med alle følelsene, de er der og de har en funksjon. Følelsene er kroppens motor, de holder maskineriet i gang. De motiverer til handlinger, beslutninger og valg.

#### Fakta om sinne:

Grunnfølelsen er sinne. Det er ulike grader av den; irritasjon – sinne – raseri. Sinne er en følelse som signaliserer til oss at noen har krysset grensene våre, at noen prøver å skade oss eller de vi er glade i, eller at noen forsøker å hindre oss i nå viktige mål. Sinne aktiverer kroppen og gir kraft ut i musklene. Ofte kjennes det som at blodet koker og at temperaturen stiger. Når vi blir sinte gjør kroppen seg stor, vi skyter ofte frem brystet, ansiktet strammer seg og stemmen blir høyere. Noen ganger flekker vi tenner, og neven kan knytte seg. Sinne motiverer oss til å stå opp for oss selv og forsvare grensene våre eller ta vare på andre mennesker og verdier. Noen ganger kan sinne dukke opp som en reaksjon på en annen følelse, som for eksempel hvis vi blir sint fordi vi ikke vil vise sårbarhet. Da kan sinne ofte bli mer problematisk, og noen ganger gå over i ubegrunnet aggresjon. Alt sinne trenger å bli møtt med bekreftelse, forståelse og respekt.



## Vedlegg 10: Redd følelsen

### Introduser følelsen redd:

- Her er Redd. Redd er en følelse. En følelse som kan gjøre vondt. Vi kan se at han er redd fordi han har store øyne, tar hendene opp til ansiktet, munnen er litt åpen og han skjelver i beina. Redd er veldig forsiktig av seg, den prøver å oppdage alt som er farlig.
- Har noen her kjent følelsen redd inni seg? (Rekk opp handa selv også). Alle har kjent følelsen redd? Ja det er en veldig vanlig følelse.
- Vil noen fortelle om en gang du kjente deg redd? (Vurder hvor mange og hvor lenge barna kan få prate om dette, og hjelp dem å trekke ut essensen av historiene: – du ble redd når det var skumle lyder når du skulle sove? Ja det kan kjønes skummelt. / Du ble redd når mamma kom for seint når hun skulle hente deg? Ja da kan vi bli redde for at noe har skjedd. / Du ble redd når du så noe skummelt på skjermen? Ja der kan det være masse som får oss til å bli redde.)
- Når vi kjøner følelser inni oss, sånn som redd, prøver de å fortelle oss noe viktig. Noe som kan hjelpe oss til å ha det så bra som mulig. Følelsen redd er veldig viktig for oss, for den sier fra når vi opplever noe som kan være farlig for oss. Han sier «Pass deg!», og så passer vi oss. *Problemet med redd er at han av og til forteller oss at noe er farlig selv om det ikke er det.* Han kan si at det er farlige monster under senga vår, selv om monster ikke finnes. Så vi kan ikke alltid stole på det han sier til oss.
- Følelsene våre kan også fortelle oss hva vi trenger for å ha det bra. Følelsen redd kan tipse oss om at vi trenger en klem, at en rolig voksen er sammen med oss, litt trøst eller å finne på noe annet.



### Neste gang dere snakker om følelsen:

- Hvilken følelse er dette?
- Hvordan ser vi at følelsen er redd?
- Hvordan kan det kjønes i kroppen når vi er redde? (Vi kan skjelve, bli litt stive i kroppen, skuldrene kommer litt opp og pusten puster fortere, av og til gråter vi når vi er redde).
- Hvem tror dere kan føle seg triste? Voksne? Barn? Babyer? Skikkelig gamle menneske? Dyr? Ja alle kan bli triste.
- Hva trenger vi når vi kjøner oss redde da? Hva synes du gjør godt når du er redd?

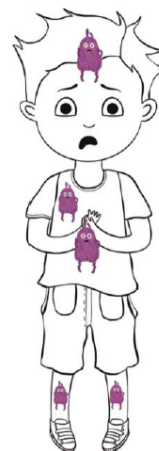
## Redd

- **Se på denne gutten her, hvilken følelse tror dere han har?**  
(Ja, han er redd. Akkurat som den lilla figuren var.)
- **Hva tror dere har skjedd som gjorde at han ble så redd?**  
(Oppmuntre barna til å komme med historier eller forklaringer. Hjelp til ved behov.)
- **Hva tror dere gutten har lyst til nå?**  
(La barna komme med forslag, men hjelp til ved behov. Kanskje har han lyst til å gjemme seg, holde noen i hånda eller sitte på fanget? Kanskje vil han at en voksen skal passe på og bli med sånn at det ikke blir så skummelt lenger?)
- **Hva tror dere de voksne på skolen kan gjøre sånn at gutten synes det er greit å være redd, eller blir mindre redd?**  
(Den voksne kan sette seg på huk og si at det er lov å være redd og at det ikke er noe rart at han ble redd. Den voksne kan spørre om gutten vil ha litt hjelp, og vise omsorg.)
- **Hva tror dere han tenker på?**  
(La barna komme med eksempel, hjelp til ved behov. Kanskje han tenker at det er alt for farlig, eller at han ikke vil holde på med dette lenger? Når vi er redde får vi ofte redde tanker som gjør at vi kjenner oss reddere.)
- **Fins det ulike måtar å vere redd på?**  
(Noen er veldig redde inni seg uten at vi kan se det utenpå. Andre blir redde sånn at det viser utenpå, da kan vi av og til gråte eller skrike litt også. Alle måter å være redd på er like riktige, ingen er feil.)



## Vi kjenner følelsen inni oss på ulike måter!

- Her er den redde gutten igjen. Og nå kan vi se redd-følelsen som har flyttet inn ulike steder i kroppen hans når han er redd. Hvor er den hen?  
Den er i magen hans, og hjertet hans, i bena og i hodet!  
Følelsen redd kan vi kjenne disse stedene i kroppen, eller vi kan kjenne den andre steder.
- Klarer du å komme på en gang du var redd?  
Kanskje en gang du klatret litt høyt opp i stativet, og så oppdaget du hvor langt det var ned? Eller en gang du var trøtt og skulle sove, men så hørte du en skummel lyd? Eller kanskje du gikk alene når det var mørkt? Eller du så noe skummelt på en skjerm?  
Prøv om du kan kjenne den redde følelsen du hadde i kroppen da. Klarer du det?  
Hvor i kroppen din kunne du kjenne redd? Banka hjertet ditt fort? Begynte bena dine å skjelve? Pustet du kjempefort? Fikk du vondt i magen?



Her kan dere gjerne klippe ut flere små redd-figurer som barna kan feste på der de synes de skal være. Poenget er å gjøre barna bevisste på hvor de kan kjenne følelsen i kroppen, og at det kan kjennes på ulike måter for ulike personer – og på ulike måter til ulike tider.

Av og til blir følelsene større (vi blir reddere), og noen ganger blir de mindre (mindre redd).

- Hva kan skje som gjør at de blir større?
- Hva kan skje som gjør at de blir mindre?

..

## Vedlegg 13: Undervisningsplan for følelsen redd

### Økt 3 - Redd

**Kompetansemål:**

- Samtale om følelser, kropp, kjønn og seksualitet og hvordan egne og andres grenser kan uttrykkes og respekteres (samfunnsfag 2. trinn)
- Lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler (norsk 2. trinn)
- Beskrive og fortelle muntlig og skriftlig (norsk 2. trinn)

**Mål for timen:**

Jeg vet hvordan følelsen REDD ser ut.

Jeg vet hvorfor jeg kjenner følelsen REDD.

**Oppstart:** Se filmen <https://www.youtube.com/watch?v=plaN4YAC6f8&t=1s>

**Begreper:** Å føle noe, Følelser, urolig, engstelig, bekymret, frykt

**Forkunnskaper:** Hvordan kan man se at noen er redd? Hva kan man gjøre dersom man føler seg redd? Hva tror dere følelsen forsøker å fortelle deg? Hva kan man gjøre dersom man ser en venn som er redd? Hvor i kroppen kjenner du at du er redd?

**Gjennomføring:**

- Redd – Følelsen (Ark 1)
- Tegning/Fargelegging av REDD figuren
- Redd – Barnet (Ark 2)
- Skriveoppgave – Jeg kjenner følelsen REDD når jeg...

**Avslutning:** <https://www.livetogsann.no/barnehage/med-barna/folelsar/folelser-er-bra-a-ha/>

(Heng opp REDD-plakaten).

### Økt 4 - Redd

**Kompetansemål:**

- Samtale om følelser, kropp, kjønn og seksualitet og hvordan egne og andres grenser kan uttrykkes og respekteres (samfunnsfag 2. trinn)

- Lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler (norsk 2. trinn)
- Beskrive og fortelle muntlig og skriftlig (norsk 2. trinn)

**Mål for timen:**

Jeg vet hva følelsen REDD prøver å fortelle meg.

Jeg vet hvordan følelsen REDD kjennes i kroppen.

**Oppstart:** Se filmen <https://www.jegvet.no/1-4-trinn/mine-folelser/na-bli-jeg-redd>

**Begreper:** Å føle noe, Følelser, urolig, engstelig, bekymret, frykt

**Forkunnskaper:** Tenk etter: Tenk på en gang du følte deg skikkelig redd, hvordan kjentes det? Hva følte du? Hvorfor tror du følelsen kom? Hva tror du følelsen forsøkte å fortelle deg? Hvor i kroppen kjente du at du var redd?

**Gjennomføring:**

- Oppsummering av følelsen Redd (Nederste del av ark 1)
- Tegning/Fargelegging
- Følelsen redd i kroppen (Ark 3)
- Følelsesbok

Avslutning: <https://www.livetogsann.no/barnehage/med-barna/folelser/folelser-er-bra-a-ha/>

# Vedlegg 14: SIKT: Vurdering av behandling av personopplysninger

20.05.2024, 18:50

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
885751

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
14.12.2023

**Tittel**

Emosjonell kompetanse og språkutvikling på 1. trinn

**Behandlingsansvarlig institusjon**

NLA Høgskolen AS

**Prosjektansvarlig**

Magnhild Selås

**Student**

Kristoffer Opshaug Pedersen

**Prosjektperiode**

21.08.2023 - 20.05.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.05.2024.

**Meldeskjema**

**Kommentar**

**OM VURDERINGEN**

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**KOMMENTAR TIL INFORMASJONSSKRIVET**

Det må legges inn informasjon om hva de elevene som IKKE ønsker å delta i forskningsprosjektet skal gjøre mens de deltakende elevene blir intervjuet. Dersom de elevene som skal delta i gruppeintervjuet tas ut av klassen og intervjues på egnet rom, bør det fremgå av informasjonsskrivet.

**FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/651678b5-2b07-4501-9930-e1d603140e70/vurdering/0>

1/1