

Mina Pauline Fidjestøl

«Vi er jo følelsesmennesker alle sammen»

En kvalitativ studie av fire læreres møte med og håndtering av elevers følelser i skolen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Mina Pauline Fidjestøl

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Selv om følelser spiller en stor rolle i skolesammenheng, havner de ofte i skyggen av atferd, som er mer synlig og konkret (Fallmyr, 2020, s. 17). Med denne masteroppgaven ønsker jeg å rette fokuset nettopp mot følelser, spesifikt læreres følelseshåndtering i møte med elevers følelser i skolen. Jeg har derfor en pedagogisk vinkling på et klassisk tema innenfor psykologi. Hensikten med studien er å konkretisere og systematisere erfaringsbasert kunnskap og å se det i lys av sentrale teoretiske perspektiver, som tilknytningsteorien, selvbestemmelsesteorien, teori om følelseshåndtering i skolen og tidligere studier med relevans for dette prosjektet. På denne måten er masteren relevant for lærerprofesjonen.

Ved å intervju fire barneskolelærere, har jeg samlet erfaringer, opplevelser og refleksjoner rundt temaet. Intervjuene ble transkribert og analysert med tematisk analyse. Jeg ønsket også å bidra med utvikling av metode for å få til gode studier på følelseshåndtering, gjennom modelldannelse hvor følelser tydeliggjøres som en del av situasjoner. For å forankre dette i teori, bruker jeg semantisk teorikonstruksjon som utgangspunkt.

Studien fant at lærerne handler ut fra et positive elevsyn og at de kommer med spontane årsaksforklaringer for elevers utfordrende følelser og følgende atferd. Et av mine hovedfunn samsvarer også med tidligere forskning (for eksempel McGrath & van Bergen, 2019): Det er behov for mer fokus på følelseshåndtering i skolen for elevenes beste, nettopp fordi det påvirker den sosioemosjonelle og faglige læringen og fungeringen av klassen som et samfunn. Samtidig som rammefaktorer som læreplanen, voksentetthet, lærernes kompetanse og forventinger kan virke begrensende og legge press på lærerne, ligger det også muligheter for god praksis og støtte der.

Abstract

Although emotions play a significant role in the context of education, they are often overshadowed by students' behavior, which is more visible and tangible (Fallmyr, 2020, p. 17). With this master's thesis, I aim to shift the focus precisely towards emotions, specifically teachers' emotion handling when faced with students' emotions in a school setting. Therefore, I approach this classic topic within psychology from an educational perspective. The purpose of this study is to concretize and systematize experiential knowledge and examine it considering key theoretical perspectives such as attachment theory, self-determination theory, theory of emotional handling in school and previous studies that are relevant for this project. In this way, this master thesis is relevant for the teaching profession.

By interviewing four primary school teachers, I have gathered their experiences, perceptions, and reflections on the subject. The interviews were transcribed and analyzed using thematic analysis. Additionally, I aimed to contribute to the development of a methodology for conducting effective studies on emotion handling by model-creation that highlights emotions as part of situations. To anchor this in theory, I use semantic theory construction as a starting point.

The study found that teachers act based on a positive view of students and provide spontaneous explanations for students' challenging emotions and subsequent behavior. One of my main findings also aligns with previous research (for example McGrath & van Bergen, 2019): There is a need for more emphasis on emotion handling in schools for the benefit of students, as it impacts socio-emotional and academic learning, as well as the functioning of the class as a community. While factors such as the curriculum, teacher-to-student ratio, teachers' competencies, and expectations may impose limitations and pressure on teachers, there are also opportunities for effective practices and support.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Presentasjon og aktualisering av følelshåndtering som tema	8
1.2 Avhandlingens struktur	10
1.3 Følelshåndtering i utdanningspolitiske styringsdokumenter	10
1.3.1 Læreplanteoretisk historikk	10
1.3.2 Gjeldende utdanningspolitiske styringsdokumenter	11
1.4 Avhandlingens formål, problemstilling og forskningsspørsmål	13
1.5 Vektlegging av læreres perspektiv	15
1.6 Oppsummering av innledningskapittelet	15
2 Valgte sentrale teoretiske perspektiver og begreper	16
2.1 Tidligere forskning med relevans for følelshåndtering i skolen	16
2.1.1 Kevin McGrath og Penny van Bergen om følelshåndtering i kompliserte lærer-elev-relasjoner	18
2.2 Semantisk teoridannelse i pedagogikk	20
2.3 Transaksjonsperspektivet	22
2.4 Sosiokulturelt perspektiv	23
2.5 John Inkster Goodlads læreplannivåer	24
2.6 Selvbestemmelsesteori	26
2.7 Tilknytningsteori	27
2.8 Følelser i emosjonspsykologisk teori i en pedagogisk kontekst	28
2.9 Følelshåndtering i skolen	31
2.10 Oppsummering av teorikapittelet	33
3 Metode	34

3.1	Fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapelig forankring.....	34
3.2	Kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode.....	35
3.3	Utvalg, feltkontekst og presentasjon av informanter	35
3.4	Informasjonsskriv med samtykkeskjema	36
3.5	Utvikling og bruk av intervjuguide	37
3.6	Omfang og lagring av datamaterialet.....	39
3.7	Tematisk analyse (TA) som analysemetode	39
3.7.1	Fase en: Å bli kjent med dataene	41
3.7.2	Fase to og tre: Koding og å lete etter temaer.....	42
3.7.3	Fase fire og fem: Gjennomgå og definere temaer.....	43
3.8	Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet	44
3.8.1	Pålitelighet (reliabilitet).....	45
3.8.2	Gyldighet (validitet)	46
3.8.3	Generaliserbarhet.....	47
3.9	Forskningsetiske refleksjoner.....	48
3.9.1	Samtykke fra informantene.....	48
3.9.2	Behandling av lærernes personopplysninger og datamateriale.....	48
3.9.3	Etterprøvnbarhet av forskningen og min forskerrolle.....	49
3.9.4	Elever som personer som indirekte berøres av forskningen.....	49
3.10	Oppsummering av metodekapittelet	49
4	Analyse av intervjudata (fase seks i tematisk analyse).....	51
4.1	Læreres oppdagelse og tolkning av elevers følelser	52
4.1.1	Å oppdage elevers følelser ved å se, høre og merke.....	52
4.1.2	Å tolke elevers følelser med et positivt elevsyn og spontane årsaksforklaringer	54
4.2	Følelshåndtering sin plass i skolen og i lærerrollen	55
4.2.1	Følelshåndtering i skolen for barnas beste	56
4.2.2	Rammefaktorens betydning for følelshåndtering sin plass i skolen	58

4.3	Praksisfortellinger om læreres følelseshåndtering i møte med elever	61
4.3.1	Praksisfortelling 1: Line om å anerkjenne følelser og spørre videre i individuell lærer-elev-samtale.....	63
4.3.2	Praksisfortelling 2: Birte om å anerkjenne og akseptere følelser i helklasse	65
4.3.3	Praksisfortelling 3: Jannike om kontrollert motstand i en trygg lærer-elev-relasjon	66
4.3.4	Praksisfortelling 4: Simon om forebyggende samtaler og sensitive metoder for atferdshåndtering	67
4.3.5	Skjematisk sammenligning av praksisfortellingene	69
5	Diskusjon	70
5.1	Å mestre følelseshåndtering i møte med elever (problemstilling).....	70
5.2	Å oppdage og tolke elevers følelser (forskningsspørsmål 1).....	70
5.3	Følelseshåndtering sin plass i skolen (forskningsspørsmål 2)	72
5.4	Konkrete handlinger for følelseshåndtering (forskningsspørsmål 3)	74
5.5	Modelldannelse for å undersøke og beskrive følelseshåndtering (forskningsspørsmål 4)	75
5.6	Modell med oppsummering av hovedfunn	77
6	Avsluttende refleksjoner	79
	Litteraturliste	81
	Oversikt over tabeller og figurer	86
	Vedlegg	87
	Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger fra Sikt	87
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeskjema til informanter.....	89
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	92
	Vedlegg 4: Utdrag fra transkribert materiale	95
	Vedlegg 5: Utdrag fra analysert materiale fra NVivo.....	98
	Vedlegg 6: Ressurshfte – utviklet basert på funn i mitt masterarbeid	100

Forord

Følelshåndtering er et tema som ligger hjertet mitt nært og som vekker interesse og nysgjerrighet. Gjennom masteren ville jeg få tips og ideer til hvordan dette kunne prioriteres i skolen, hvor man som lærer har mange ulike ansvar.

Motivasjonen for å gjennomføre har jeg både fått fra fine venner og familiemedlemmer på melding, telefon og i fysiske samtaler. En spesiell takk til Tirill Ahlgren som har hørt nok monologer og refleksjoner om mitt arbeid til å ha gått lei for lenge siden. I tillegg til mamma, pappa og bror som har mottatt mange meldinger i familiegruppa. Til slutt det nydelige kollektivet mitt, som har holdt ut med meg i en noe ambivalent periode. Jeg har hatt en flott heiagjeng.

Tusen takk til informantene, med de fiktive navnene Line, Birte, Jannike og Simon. Det var essensielt for meg å sikre informanter med gode refleksjoner og vilje til å fortelle om egen praksis. Det fikk jeg!

Jeg vil også si tusen takk til veilederen min Glenn-Egil Torgersen, som har vært tålmodig i gjennomgang av utkast som til tider både har vært rotete og usammenhengende. Jeg er takknemlig for at du fokuserte på potensialet, i tillegg til å gi tydelige tilbakemeldinger der det var nødvendig.

Til slutt vil jeg poengtere at min egen følelshåndteringsevne har vært viktig for å takle irritasjon, frustrasjon, bekymring og lidelse knyttet til denne masteren. Heldigvis har prosessen også vært preget av entusiasme, håp og lettelse.

Takk for meg! <3

Borre, mai 2023

Mina Pauline Fidjestøl

1 Innledning

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan lærere kan håndtere møter med elevers følelser i skolen, på en praktisk måte. Målet mitt er anvendbar og relevant kunnskap for lærerprofesjonen, for som en av mine informanter påpekte i intervjuet: «Vi er jo følelsesmennesker alle sammen.»

Etter å ha tatt opp følelshåndtering sin plass i LK20 sin overordnede del, forteller Line at hun ofte opplever at det er kommunenes valg og kjøp av skoleprogrammer (som PALS, ART, SMART, o.l.), som påvirker skolens verdigrunnlag og dermed innhold, og ikke egentlig overordnet del. Jannike og Birte viser også til disse typen skoleprogrammer og betegner dem som en del av følelshåndteringen i skolen. Goodlad viser i sin teori til spennet mellom ideenes og den gjennomførte læreplanen (1979, s.60). Ludvigsen-utvalget anbefalte i sin utredning i forkant av ny læreplan å innlemme sosioemosjonelle mål i kompetansemålene i fagplanene i LK20, for å fremme vektleggingen av målene i praksis (NOU 2018:15), noe som ikke ble gjennomført (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 29).

Hvis det Line opplever stemmer, kan vi tenke oss to utfall: 1. at spennet mellom ideenes læreplan (NOU-en) og den gjennomførte læreplanen (lærernes handlinger) blir lite, fordi kommunen og skolene velger fokusområder eller skoleprogrammer som vektlegger utvikling av følelshåndtering eller 2. at spennet blir stort, fordi man velger fokusområder eller skoleprogrammer som ikke gjør det. Lines refleksjon går allikevel ikke ut på spennet mellom LK20 og den gjennomførte læreplanen, men på hvem eller hva det er som bestemmer innholdet i skolen, for eksempel i forbindelse med følelshåndtering. Dette oppsummerer hvorfor jeg har engasjert meg i temaet, både i skolen og i denne masteren, og min hovedproblemstilling er dermed: *Hvilke opplevelser har lærere med mestring av følelshåndtering i møte med elever i skolehverdagen – og hva kan vi andre lære av det?* (se utdypning 1.4).

1.1 Presentasjon og aktualisering av følelshåndtering som tema

Jeg har valgt å skrive om temaet følelshåndtering med en pedagogisk vinkling og i en skolekontekst. Temaet kan plassere innenfor feltet psykisk helse i skolen. Følelshåndtering handler både om det å ha kunnskap om følelser, men også å kunne forstå dem og reagere

hensiktsmessig når de oppstår i oss selv eller hos andre. Dette er en nyttig kompetanse for lærere for å bygge relasjoner med elever og for å skape trygghet for enkeltelever og i klassemiljøet (Fallmyr, 2020, s. 54-55). Gjennom praksis og å ha jobbet som lærervikar, har jeg selv observert og opplevd hvordan «god» følelshåndtering kan skape tillit, psykisk og sosialt velvære for elever og legge til rette for mer effektivt faglig arbeid. Samtidig har dette ofte skjedd gjennom ubevisste eller ikke-planlagte handlinger, og utfallet etter å ha snakket med elever i affektive situasjoner på en mindre god måte har for eksempel ført til mer frustrasjon og sinne hos elever. Jeg ønsker derfor å samle og analysere konkrete gjenfortalte hendelser hvor lærere mener de har mestra følelshåndtering i møte med elever, for å «fylle verktøykassa» og få et mer bevisst forhold til hvordan man kan gå inn i følelsesladde situasjoner i lærerprofesjonen på en måte som gagnar elever, både i situasjonen, men også videre i livet. Jeg har derfor ikke en særlig dyp filosofisk, terapeutisk eller biologisk tilnærming, selv om alle disse fagfeltene kan knyttes til temaet. Jeg har heller en pedagogisk vinkling og plasserer meg innenfor et sosiokulturelt (Vygotsky, 1987) og transaksjonelt perspektiv (Sameroff, 2009). Dette utdypes noe mer i teorikapittelet for å kontekstualisere masteren.

Psykisk helse i skolen har fått et større fokus de siste årene, både i faglitteratur og følgende i utdanningspolitiske dokumenter. Om man sammenligner tidligere læreplaner sitt fokus inn mot temaet med LK20, ser man en endring. I tillegg vies temaet større fokus i media. På NRK 1 Nyheter 2. mars 2023 (40:00) nevnes det å utvikle barns følelsesregulering, som et av flere eksplisitte tiltak for å senke statistikken for vold i nære relasjoner i fremtiden. Dette ble nevnt i forbindelse med presentasjon av en ny kartlegging gjort av NKVTS, som viser at statistikken for vold i den norske befolkningen har økt (Dale et al., 2023). Selv om vold og traumatisk stress ikke er et fokusområde i denne avhandlingen, er dette et av flere eksempler på tilstøtende temaer som kan påvirkes av menneskers følelser og evne til følelshåndtering.

Jeg ble interessert i temaet etter å ha hatt en forelesning med psykologspesialist Øyvind Fallmyr i emnet spesialpedagogikk i lærerutdanningen min. Han tok utgangspunkt i boka si *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*, som sammen med forelesningen har utgjort inspirasjonen til masteren min. Jeg så verdien i det han la frem og var enig i perspektivet hans på følelshåndtering sin plass i skolen. Samtidig har vi som studenter stadig blitt oppfordret til å være kritiske til litteratur og teori og det kan argumenteres for at det er viktigere jo mer enig du er. Jeg går derfor inn i prosjektet

bevisst på egne meninger og forutinntattheter. Jeg er interessert i å se hva lærere som faktisk står i profesjonen daglig har å si om temaet og praksisen rundt det.

Jeg er også spesielt interessert fordi jeg gjennom egne erfaringer i praksis og som lærervikar, har stått i mange situasjoner hvor følelser synes å være katalysatoren som eskalerer uro i klasserommet, en uenighet mellom medelever eller motstand mot læreren og læringsaktiviteter. Jeg er nysgjerrig på å vite mer om dette og tror arbeidet med og resultatet av denne masteren vil være nyttig for min egen pedagogiske praksis i skolen.

Andre forskere har også etterspurt studier på læreres emosjonelle kompetanse som en ressurs for effektiv klasseledelse (McGrath & van Bergen, 2019, s. 351). Læreres følelseshåndtering i møte med elevers følelser er en del av læreres emosjonelle kompetanse.

1.2 Avhandlingens struktur

I innledningen (kapittel 1) presenteres og aktualiseres temaet og det knyttes opp mot en pedagogisk kontekst. Så presenteres problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre presenterer jeg tidligere forskning med relevans for følelseshåndtering i skolen og valgte sentrale teoretiske perspektiver og begreper (kapittel 2), som skal anvendes i analyse og diskusjon. I metodekapittelet (kapittel 3) beskriver og argumenterer jeg for min metodiske fremgangsmåte. I analysekapittelet (kapittel 4) presenterer jeg mitt analyserte datamateriale og trekker linjer til teori, tidligere forskning, utdanningspolitiske dokumenter og egne erfaringer. Deretter følger en diskusjon (kapittel 5). Til slutt kommer jeg med noen avsluttende betraktninger (kapittel 6).

1.3 Følelseshåndtering i utdanningspolitiske styringsdokumenter

1.3.1 Læreplanteoretisk historikk

For å poengtere at psykisk helse, følelser og følelseshåndtering aktualiseres i forbindelse med skiftet til LK20, vil jeg vise noen utdrag fra tidligere læreplaner som eksemplifiserer hvordan temaet har blitt omtalt før. Utdragene er hentet fra den generelle delen fra de to læreplanene M87 og L97, som tilsvarer det som heter overordnet del i LK20. Det er kapitlene av læreplanverkene som er overgripende og som skal gjennomsyre hele skolens virksomhet.

Utdrag fra generell del fra mønsterplan for grunnskolen av 1987 (M87):

Elevene må få hjelp til å utvikle selvstendig tenkning, til å tenke logisk og uttrykke seg klart. Det er også viktig å utvikle den enkeltes følsomhet og evne til å uttrykke følelser. Kunnskapstilegnelse og opplevelse må gå hånd i hånd. Elevenes følelsesmessige modning er avhengig av at de mottar allsidig og nyanserte inntrykk som kan gi grunnlag for opplevelse og engasjement. Skolen må sørge for at inntrykk fra natur, kunst og sosialt fellesskap kan bli en positiv del av elevenes skolehverdag. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 19)

Utdrag fra generell del fra læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97):

Mye av det [barn] lærer, henter de ved å ta etter eldre barn og de voksne; ved det blir de sosiale. De utvikler sine skapende evner til å tenke, tale, skrive, handle og føle ved å innlemmes i de voksnes verden og tilegne seg de voksnes ferdigheter. [...] Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle det de lærer. Barn starter på et stort eventyr som med hell og omsorg kan vare et livsløp. Skolen må lære dem ikke å være redde, men å møte det nye med forventninger og virkelyst. Den må skape trang til å ta fatt og holde fram. Den må opparbeide vilje til å komme videre, og utvikle energi til å motstå egen vegring og overvinne egen motstand» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 22)

Disse utdragene viser at følelser og det å kunne håndtere dem ikke er et nytt tema i skolen. Allikevel har LK20 i større grad stadfestet at temaet for denne masteren, følelseshåndtering, skal være til stede i elevers utdanning, spesielt gjennom overordnet del.

1.3.2 Gjeldende utdanningspolitiske styringsdokumenter

Sosial og emosjonell kompetanse fremmes sammen med andre kompetanser og ferdigheter i Ludvigsen-utvalgets offentlige utredning *Fremtidens skole*, som dannet grunnlaget for fagfornyelsen og den nye læreplanen for kunnskapsløftet 2020 (LK20). De definerer sosial og emosjonell kompetanse som «personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner» (NOU 2015:8, s. 22). Videre forklarer de sin tanke om at kompetansen hører med i alle de fire kompetanseområdene som de mente burde være sentrale i fremtidens skole, og de bryter ned sosial og emosjonell kompetanse inn i flere deler. Noen av delkompetansene er å «ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger» og å «se verdien av andres synspunkter» (NOU 2015:8, s. 22). Man kan her trekke linjer til definisjonen av følelseshåndtering. For å oppnå dette kreves følelsesregulering av elevene, noe som kan utvikles gjennom modellering av læreren gjennom veiledning i følelseshåndtering (Fallmyr, 2020, s. 24). Handlinger er også ofte

knyttet til følelser, særlig de handlingene som kan oppfattes som irrasjonelle, voldsomme eller som om en person er tilbaketrukket. Et eksempel kan være elever som avbryter undervisning muntlig uten å vente på tur eller å følge regler om håndsopprekning. De trenger kanskje å regulere egen iver og entusiasme eller misunnelse over at medelever får vist sin kunnskap og opplever mestring, for å ta hensyn til klassen.

Videre vektlegges sosial læring på lik linje med faglig læring i overordnet del av læreplanverket. For eksempel tydeliggjør den at grunnlaget for empati og vennskap mellom elever bygger på ferdigheter som gjør at man kan sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det er viktig at lærere går foran som gode eksempler også innenfor sosial læring, fordi de er rollemodeller for elevene sine. Gjennom å anerkjenne følelser og ta elever på alvor, kan man i tillegg skape trygghet og inkludering. Lærere er pliktet til å skape et inkluderende læringsmiljø som oppleves som trygt og godt for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; Opplæringsloven, 1998, §9A-4).

Overordnet del beskriver også tre nye tverrfaglige temaer som er overgripende og skal fremmes i alle fag. Ett av de tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring. Det er interessant å se på mitt tema følelshåndtering i forbindelse med dette. «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I dokumentet vises det å kunne håndtere følelser eksplisitt frem som et aktuelt tema. Mellommenneskelige relasjoner og at skolen skal fremme god psykisk helse er også fokusområder som vies plass (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Følelser kan trekkes ut som en av faktorene som påvirker elevens mestring av eget liv både nå og i fremtiden. Måten man håndterer følelser, vil for eksempel kunne påvirke relasjoner man har til andre og synet man har på seg selv.

Det at elevene skal lære om følelser er nå altså en del av lærernes mandat, ikke «bare» for de som er engasjerte eller interesserte i det. En grunntanke i prosjektet mitt er at lærer kan skape større forståelse for og hensiktsmessig håndtering av følelser, ved å veilede og gå foran som rollemodeller. Folkehelse-delen av temaet omfatter også psykisk helse i tillegg til fysisk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Arbeidet med psykisk helse i skolen, og der under følelser og følelshåndtering, settes ofte inn i en spesialpedagogisk sammenheng. Men når det i overordnet del av læreplanverket så tydelig vektlegges som del av opplæring og skolens virkeområde, gir det belegg for å se på temaet i en generell pedagogisk sammenheng, ikke kun i forbindelse med for eksempel utagerende eller innagerende atferd, skolevegring eller psykiske diagnoser som angst og depresjon. Jeg ønsker at

prosjektet mitt skal være et lite bidrag i jobben med å konkretisere innholdet i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, så det kan bli klarere hvordan man som lærer kan operasjonalisere det i skolen.

Allikevel er ikke elevenes utvikling av følelseskompetanse en del av kompetansemålene i fagene i LK20, i motsetning til hva Ludvigsen-utvalget anbefalte i sin utredning (NOU 2015:8). Dette kommer frem i Meld. St. 28 ((2015-2016), s. 28-29; Andreassen & Tiller, 2021, s. 106-107). I 2.5 presenterer jeg læreplanteori, hvor jeg trekker linjer til både NOU-en og LK20.

1.4 Avhandlingens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med dette prosjektet er å skape kontekstualisert kunnskap om følelshåndtering mellom lærer og elev i en skolekontekst, gjennom praksisfortellinger og refleksjoner fra lærere, sett opp mot teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Med kontekstualisert kunnskap menes kunnskap som ikke kun er hentet fra teori, men fra situasjonene og kontekstene hvor kunnskapen brukes i praksis i lærerprofesjonen. Det er altså en empirisk avhandling, som søker å knytte teori og praksis sammen, noe som også er et overordnet mål i lærerutdanningen (Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, 2023). Jeg ønsker å finne konkrete tiltak som fungerer positivt i en skolehverdag. Prosjektet kan derfor sies å være profesjonsrelevant og tar hensyn til både erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan lærere kan håndtere møter med følelser hos elever i skolen på en praktisk måte.

Problemstillingen min er: Hvilke opplevelser har lærere med mestring av følelshåndtering i møte med elever i skolehverdagen – og hva kan vi andre lære av det?

Med læreres opplevelser, mener jeg erfaringene de har gjort seg i sin profesjonspraksis, inkludert handlingsforløp, samt de refleksjonene og synspunktene de selv knytter til situasjonene, enten spontant eller ved oppfølgingsspørsmål. For å finne mer presist ut av dette, utviklet jeg og jobbet etter fire mer spesifikke forskningsspørsmål:

1. Hvordan oppdager lærerne elevers følelser og hva kjennetegner lærernes tolkningsprosess av elevers følelsesignaler?
2. Hvilken plass tenker lærerne at følelshåndtering har i skolen, knyttet til elevens beste og ramme faktorer?

3. Hvilke konkrete handlinger fremmes som gode verktøy av lærerne, for følelshåndtering i møte med elevenes følelser?
4. På hvilken måte kan man bruke modelldannelse for å undersøke og beskrive læreres håndtering og veiledning av elevers følelser?

For å forsøke å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med fire lærere på barneskolen. Jeg samlet konkrete praksisfortellinger om spesifikke situasjoner, i tillegg til mer generelle refleksjoner og tanker rundt forskningsspørsmål 1-3.

Problemstillingen min utelukker ikke elevers positive følelser, men masteren vil allikevel fokusere mest på de følelsene som ofte omtales som negative. Det er fordi det er i situasjoner hvor negative følelser er fremtredende, at elever trenger mest støtte fra lærere. Negative følelser, som for eksempel sinne, tristhet og frykt, er vanskeligere å håndtere alene. Imidlertid er det viktig for meg å poengtere at det å karakterisere følelser som negative ikke sikter til at det er følelser som ikke skal aksepteres eller valideres, men at det er følelser som kan skape negative opplevelser og vanskelige situasjoner for elever. Jeg kommer til klassifisering, sortering og en oversikt over følelser i 2.8.

Det fjerde forskningsspørsmålet omhandler metode. Gjennom prosjektet har jeg gjort en utprøving av forskningsmetoder for å identifisere følelser hos elever og lærerhåndtering i skolen. Jeg har derfor hatt et spesielt fokus på metodeutvikling og beskrivelse av dette. Utvalgt teori fungerer allikevel som forankring i metodeutvikling og til analyse av intervjudata, samt som grunnlag for utvikling av spørsmålene i intervjuguiden. Jeg har brukt en abduktiv fremgangsmetode i masteren min, men har valgt å ikke kommentere dette videre.

I metodeutviklingen har jeg brukt modelldannelse. Modellene er basert på empirien min og har selvsagt sine begrensinger med hensyn til generalisering. Allikevel har jeg ved å forankre modellutviklingen i metateori om pedagogisk teori- og modelldannelse, hatt innsikt i grunnstrukturene knyttet til modellutvikling, både i forbindelse med styrker og svakheter knyttet til modellens innhold og bruk. Hensikten med dette var å utarbeide en god metode som kan brukes i nye studier på læreres følelshåndtering i møte med elever, i fremtiden. Jeg har også interesse for å jobbe metodisk og dette ble da et naturlig valg i min master.

1.5 Vektlegging av læreres perspektiv

En refleksjon det var viktig å gjøre da jeg gikk inn i dette prosjektet, var at jeg i tillegg til å skrive om lærere også skulle skrive om elever – uten å snakke med dem. Opplevelsene lærerne har fortalt om, har skjedd i samhandling med elever, som i forbindelse med denne masteren ikke får komme til ordet for å forklare, motsi eller si seg enig med lærerne som ser tilbake på ulike hendelser. Allikevel har jeg valgt å snakke kun med lærere, fordi det er deres perspektiver og handlingsrefleksjoner jeg er interessert i, i forbindelse med min problemstilling. Informantene mine har vært lærere som vil det beste for elevene, som viser empati i intervjuene og som gjennom dette også reflekterer over barnas perspektiv. Barnas perspektiv er altså ikke ignorert, men det er heller ikke vektlagt i dette masterprosjektet.

1.6 Oppsummering av innledningskapittelet

Hensikten med min master er altså å undersøke hvordan lærere kan håndtere møter med elevers følelser i skolen, på en praktisk måte. Temaet er aktuelt både fordi det er et fokus i samfunnet generelt, men også i utdanningspolitiske styringsdokumenter. Dette gjør også temaet profesjonsrelevant for lærere. For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg gjennomført kvalitative intervjuer, utført tematisk analyse på datamaterialet og jeg diskuterer funnene mine i lys av teori, tidligere forskning og egne erfaringer.

2 Valgte sentrale teoretiske perspektiver og begreper

Dette kapittelet er en fremstilling av de tidligere studiene, teoretiske perspektivene og begrepene som jeg spesielt legger til grunn for min studie. De forskjellige studiene og teoriene har ulik relevans og funksjon i min master, som presenteres under hvert delkapittel.

2.1 Tidligere forskning med relevans for følelshåndtering i skolen

Tidligere forskning presenteres som en del av kunnskapsgrunnlaget for og sammenhengen denne masteren skrives i. Ved å se på tidligere studier med relevans for temaet følelshåndtering, kan jeg både begrense hva min master ser på, samtidig som jeg knytter den til andre nærliggende temaer. Dette er ikke en uttømmende oversikt, men et forsøk på å vise hva min master prøver å videreutvikle og bygger på, sammen med presentasjon av teori. I presentasjonen starter jeg med studier fra emosjonspsykologien, før jeg kommer inn på studier som er gjort i skolesammenheng. Deretter går jeg dypere inn i to sammenhengende studier av Kevin McGrath og Penny van Bergen (2017; 2019), og ser på refleksjoner og funn fra studiene som jeg mener er høyst relevante for min master, og som det trekkes linjer til i analyse- og diskusjonskapitlene.

Det finnes mange studier på følelser og følelshåndtering innenfor psykologifeltet. Blant annet studier som påpeker følelseskompetanse som viktig for å finne meningen i livet og for god psykisk helse (for eksempel Abeyat et al., 2015; Catalino & Fredrickson, 2011). Disse studiene er ikke direkte tilknyttet skolekonteksten, men siden det omhandler mennesker kan man si at det er høyst relevant i lærerprofesjon, hvor menneskelige relasjoner og samhandling står i sentrum. De er derfor med på å fremheve viktigheten av å jobbe med følelshåndtering i skolen, for elevenes beste.

I mitt prosjekt har jeg valgt å bruke Phillip Shaver med flere (1987) sin studie, hvor de blant annet presenterer en oversikt over følelser hos mennesker. Dette er en klassiker innenfor forskning på følelser i psykologi, og jeg har derfor valgt å presentere denne litteraturen som del av teorigrunnlaget senere i dette kapittelet. Jeg bruker også tilknytningsteori fra psykologifeltet som en del av mitt teorigrunnlag. Denne teorien har en emosjonell komponent, fordi følelser er knyttet til den tryggheten som omtales som et ideal i tilknytningsrelasjoner. I tillegg presenterer jeg Christi Ann Bergin og David A. Bergin (2009) sin studie, som er et av utallige studier tilknyttet denne teorien.

Det finnes også emosjonspsykologiske studier som knyttes til skolekonteksten, blant annet de med et psykologisk biologisk perspektiv, som tar for seg det kognitive aspektet ved følelser og denne kunnskapens betydning for elevers læring (for eksempel Immordino-Yang & Damasio, 2007; Immordino-Yang & Faeth, 2010).

Det er noe mer begrenset med forskning på praktisk følelshåndtering i en skolekontekst. I norsk skolekontekst, er det likevel psykologspesialist Øyvind Fallmyr som er mest anerkjent og har skrevet om temaet jeg ønsker å undersøke. Jeg har valgt å plassere Fallmyr som en del av mitt teorigrunnlag. Det er også flere studier fra andre land som undersøker følelser i en skolekontekst, med en litt annen vinkling enn den jeg har, men altså fortsatt i det pedagogiske forskningsfeltet. Noen ser mer på læreres følelser, blant annet det som kalles emotional labour. «Emotional labour» handler om den følelsesmessige komponenten i læreres arbeid (Isenbarger & Zembylas, 2006; O'Connor, 2008). Å være i lærerrollen krever blant annet entusiasme for faglig og sosial læring, interesse og omsorg for elever og regulering av sinne eller tristhet fra privatlivet, for å fremstå som trygge voksne for elevene. En negativ konsekvens av emotional labour kan være utbrenthet.

Sosioemosjonell læring, hvor følelshåndtering kan ses som en av flere delkomponenter, er bredt forsket på. Dette feltet vektlegger det sosiale og emosjonelle ved elevenes læring i skolen (for eksempel Durlak et al., 2011; Jones et al., 2017). Innenfor dette feltet, finnes det også studier som ser på sosioemosjonell læring opp mot et folkehelseperspektiv (for eksempel Greenberg et al., 2017) og studier som ser på feltet med et kritisk blikk (for eksempel Hoffman, 2009). Som vist til i innledningen var også Ludvigsenutvalget opptatt av dette aspektet i NOU 2015:8, som var forløperen til LK20.

«Emodied learning» er et annet relativt nytt forskningsfelt, som vektlegger kroppens rolle i læring og utdanning, og følelser kan være en faktor som påvirker dette. I tilknytning til følelser er det spesielt opptatt av hvordan man kjenner dem på kroppen (for eksempel Ørbæk & Engelsrud, 2022; Whitmore et al., 2019). Dette er ikke mitt fokus, men det er nært knyttet til mitt tema, fordi følelsesaspektet kommer tydelig frem i den lærings- og skolesammenhengen som studiene gjennomføres i.

Av pedagogiske studier som fokuserer på elevers følelser og læreres rolle inn i dette, er elevgruppene som undersøkes ofte begrenset til elever med utfordrende atferd eller med diagnoser som knyttes til emosjonelle vansker (McGrath & van Bergen, 2017; McGrath & van Bergen, 2019). Jeg velger å presentere noen refleksjoner og funn fra de to sistnevnte studiene, fordi

funnene i studiene er relevante i tilknytning til mine egne funn, og fordi artikkelen gir gode argumenter som aktualiserer mitt valg av følelshåndtering i en skolekontekst som tema.

2.1.1 Kevin McGrath og Penny van Bergen om følelsekompentanse i kompliserte lærer-elev-relasjoner

McGrath & van Bergen (2017; 2019) har utført studier innenfor et større forskningsprosjekt i Australia, hvor de har gjennomført induktive innholdsanalyser av læreres muntlige beskrivelser av elever. De bruker tilknytningsteori som sitt teorigrunnlag. I mitt prosjekt gjennomfører jeg også en innholdsanalyse av intervjuer med lærere, men min analyse er abduktiv. Jeg bruker også tilknytningsteori i mitt teorigrunnlag. I tillegg mener jeg også at de gjennom artikkelen viser et hermeneutisk forskningsperspektiv, blant annet ved å poengtere at forskning alltid vil bli påvirket av forskeren og andre kontekstuelle faktorer (McGrath & van Bergen, 2019, s. 338). Jeg plasserer meg i en blanding av fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsperspektiv, noe som utdypes i 3.1. Studiene har derfor flere likheter knyttet til teoretisk og vitenskapsteoretisk grunnlag.

I studien fra 2017 fant McGrath & van Bergen at lærer-elev-relasjoner både kan være preget av konflikt og samtidig nærhet eller varme (McGrath & van Bergen, 2017, s. 495). Denne typen lærer-elev-relasjon karakteriseres som «komplisert». I studien fra 2019 har derfor McGrath & van Bergen gjort et utvalg fra det større datamateriale, og plukket ut lærere med komplisert lærer-elev-relasjon (McGrath & van Bergen, 2019, s. 336-337). Lærerne snakket om elever som går på småskolen og som beskrives som «disruptive» på engelsk. Jeg velger å oversette dette til elever med utfordrende atferd. Hensikten i studien var å identifisere faktorer som kan fremme nærhet i læreres relasjoner med denne gruppen elever. Selv om studien i utgangspunktet hadde mer fokus på lærernes følelser enn elevenes, har de allikevel funn som er svært relevante for min masteroppgave og flere argumenter som aktualiserer masteren min.

Studien viser blant annet at lærere som har kompliserte forhold med elevene med utfordrende atferd, viser eksplisitte refleksjoner rundt årsakene til atferden. Forskerne viser at utfallet av dette kan være at lærere som ser elevens utfordrende atferd som en konsekvens av faktorer utenfor elevens kontroll, kan oppnå mer nærhet i relasjoner hvor det også finnes konflikt. Det som er nytt i denne studien, kontra andre studier, er at forklaringene av elevens atferd kom spontant. Lærerne ble ikke spurt om å gi dem.

En av faktorene lærerne ser på som grunn til elevers atferd, er elevens ennå ikke utviklede evne til selvregulering. På grunn av dette er det aktuelt å undersøke hvordan lærere tenker at følelseshåndtering i lærer-elev-relasjonen kan påvirke elevers egen følelsesregulering. Mange av lærerne beskriver også en sammensatt bakgrunn for atferden, og flere sier at de fortsatt undersøker alternative årsaker (McGrath & van Bergen, 2019, s. 344). En lærer påpeker også skole-relaterte faktorer som årsak, og sier at klassestørrelse og mangel på individuell oppmerksomhet gjør at hun som lærer ikke får reagert så fort på elevens utfordrende atferd som hun skulle ønske. Hun mener at om hun hadde fått til dette, ville det kanskje vært bedre for eleven (McGrath & van Bergen, 2019, s. 345).

Forskerne skriver at en implikasjon av deres funn er at lærere må ta mulige årsaker for elevens utfordrende atferd med i betraktning når de reagerer på den (McGrath & van Bergen, 2019, s. 350). Dette skriver de i forbindelse med det å spørre eller søke om hjelp, blant annet ved å ta kontakt med eksperter eller å starte søknad for enkeltvedtak og spesialundervisning. Ved å ta hensyn til årsaken til elevens utfordrende atferd, kan man altså tilpasse hjelpen man etterspør.

Et annet funn er at det kun er lærere med kompliserte forhold til elevene sine fra det store datamaterialet, som «legger frem bevis» for emosjonell kompetanse i beskrivelsene sine. Både lærernes bevissthet om egne følelser i samhandling med elever, men også mer relevant for denne masteren: lærernes beskrivelser av følelsesreguleringsprosesser de bruker for å opprettholde nærhet til eleven og at lærerne typisk prøvde å ta elevenes perspektiv for å bedre forstå elevens følelser (McGrath & van Bergen, 2019, s. 346). Samtidig fant de at det var lettere for lærerne å ta elevens perspektiv, når de følte en tilknytning til eleven (McGrath & van Bergen, 2019, s. 348). Ved å ta elevenes perspektiv bruker lærerne sin følelseskompetanse.

Lærerne i studien nevner også flere metoder for å møte elevene på best mulig måte. Et tiltak de fremmer er det å snakke rolig med elevene fremfor å kjeft (McGrath & van Bergen, 2019, s. 346). Lærerne nevner også det å sette ord på elevenes følelser, men bruker ikke dette til å dulle med (engelsk: coddle) elevene eller skjerme dem fra konsekvenser. Det er heller for å diskutere elevens atferd med eleven på en sensitiv måte som tar hensyn til elevens utviklingsnivå (McGrath & van Bergen, 2019, s. 348). For å oppdage, tolke og anerkjenne elevenes følelser på en sensitiv måte, må lærerne igjen bruke sin følelseskompetanse. Det er altså flere funn i denne studien som kan knyttes til lærere sin følelseskompetanse og utøvingen av denne i møte med elevers følelser og atferd.

2.2 Semantisk teoridannelse i pedagogikk

Det fjerde forskningsspørsmålet mitt er: På hvilken måte kan man bruke modelldannelse for å undersøke og beskrive læreres håndtering og veiledning av elevers følelser? Det knytter seg til utvikling av modeller, som kan sammenfatte teorier og erfaringer knyttet til følelser og håndtering av disse i skolen, i tillegg til mine hovedfunn fra intervjuene. Modeller brukes også mye i følelsesforskningen, for å artikulere eller visualisere usynlige opplevelser eller følelser (eksempelvis hos Shaver et al., 1987; Ekman & Davidson, 1994). Jeg gjør også dette, for å danne meg en oversikt og for å lettere få grep på dette komplekse temaet.

Modeller kan også være et pedagogisk hjelpemiddel for videreformidling av forskningsresultater, og kan dermed være med på å gjøre denne masteroppgaven relevant for praksisfeltet. For å befestе dette i teori, vil jeg gjøre rede for semantisk teoridannelse i korte trekk og knytte det opp mot mitt eget prosjekt. Jeg velger å presentere semantisk teoridannelse som del av denne avhandlingens teoretiske grunnlag og ikke som en metode i forskningsdesignet mitt. Det er fordi dette er et mer overordnet perspektiv, som ligger til grunn for hele masteren min, ikke kun den metodologiske prosessen.

Semantisk teorikonstruksjon er en metateori som kan forklare hvordan modeller og teorier i for eksempel pedagogikk konstrueres eller utvikles. Tone Kvernbekk (2005) bruker også uttrykket «teoridannelse». En metateori er en teori om teori, og den ser blant annet på hvordan teorier er relatert til de virkelige fenomenene de omhandler (Kvernbekk, 2005, s. 54). Semantikk-begrepet sikter til det meningsfulle, altså at det gir faglig og erfaringsmessig mening i hvilke faktorer og betingelser som velges ut i modellbyggingen.

Kvernbekk (2005, s. 62-64) forklarer at man gjerne starter med virkeligheten og fenomenene man vil undersøke i den. Videre gjør man en seleksjon, altså et utvalg, som for eksempel påvirkes av hvilke teoretiske grunnlag og perspektiver man velger, hvilken metode man bruker for datainnsamling, hva slags empiri som samles inn og tidligere forskning tilknyttet fenomenet. Dette blir parameterne som videre kan hjelpe å abstrahere virkeligheten til en modell eller et abstrakt system, som er begrepet Kvernbekk velger å bruke. Da skjer det igjen en seleksjon, og forskeren som utvikler modellen påvirker den gjennom sine valg. Forskerens egne erfaringer kan derfor også være parametere.

En modell er altså en abstrahert og forenklet beskrivelse av virkeligheten, og kan derfor ikke sies å være virkeligheten i seg selv. Man har tatt innholdet ut av sin spesifikke kontekst, for å øke overførbarheten til andre situasjoner hvor kunnskapen kan være nyttig. Den forenklete beskrivelsen av virkeligheten kan fremstilles som visuelle modeller (med tekst og piler som viser mulige sammenhenger), men kan også være tekstbasert (konsentrerte oversiktstekster) eller en kombinasjon av flere uttrykksformer. På bakgrunn av dette vil en teori alltid beskrive et fenomen som om det kun er de utvalgte parameterne som spiller inn og har betydning for fenomenet. I et semantisk teorisyn tenker man derfor at det å være bevisst hvilke parametere som er selektert, styrker modellene og teorien som har blitt dannet på bakgrunn av dem.

Det skjer altså hele tiden en seleksjon for å komme videre i prosessen av teoridannelse, som snevrer inn hva man tar med seg videre og hva man står igjen med. Samtidig er det viktig å påpeke at dette ikke er en lineær prosess fra virkelighet til teori slik det er beskrevet over, men at det er en dynamisk prosess hvor man også kan gå frem og tilbake mellom de ulike nivåene. På grunn av seleksjonsprosessen, kan det være nyttig å bevege seg fra teorier og nedover i prosessen for å forstå den bedre. Da kan man undersøke hvilke modeller teorien er bygget på, hvilke parametere som har påvirket modellen og hvilke betingelser som er tatt hensyn til i den virkeligheten teorien skal beskrive. Ved å se på seleksjonsprosessen som ligger i utviklingen av en teori, kan man få et bedre inntrykk av hvor teorien er hensiktsmessig å bruke. Utvelgelsen av betingelser, parametere og innhold i modellene er ikke tilfeldige. Forskeren har sett mening i det man velger å jobbe med, derav semantikk-begrepet. Dette kan også være en forklaring på at teorier som skal beskrive den samme virkeligheten, er ulike.

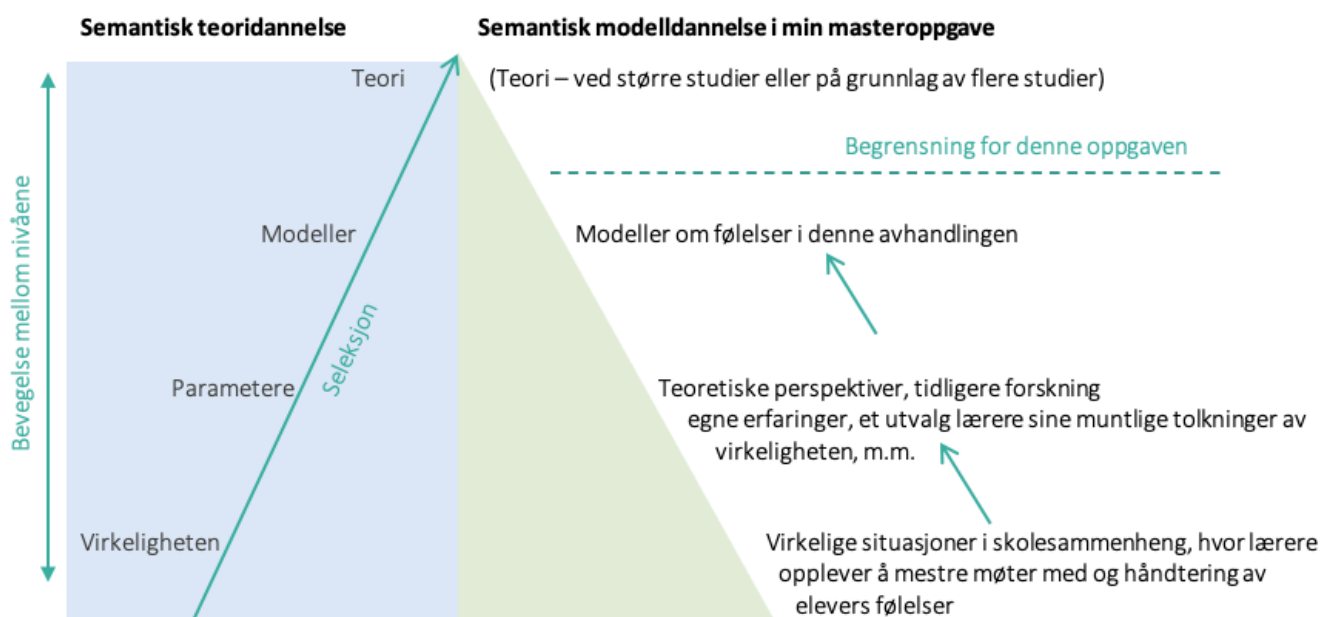
Kvernbekk (2005, s. 62) påpeker at begrepet modell er noe upresist, og at det har flere forskjellige betydninger og brukes på mange ulike måter. Men hun viser også til Robert Giere, som er tydelig på sin bruk av teoretiske modeller:

As the ordinary meaning of the word 'model' suggests, theoretical models are intended to be models of something [...]. Theoretical models are the means by which scientists represent the world – both to themselves and others. (Giere, 1988, s. 80).

Jeg velger også å bruke begrepet modell, fordi det er vanlig å bruke i dagligtale, men også i høyere utdanning, pedagogikk og forskning, om den typen visuelle figurer eller fremstillinger av empiri og teori som jeg lager i denne masteren. Som Giere sier, bruker jeg modellene for å strukturere og

forstå innholdet jeg ønsker å formidle bedre for meg selv, med mål om å vise og videreformidle forståelsen min blant annet gjennom de modellene jeg utvikler.

Figur 1 er en modell av semantisk teorikonstruksjon. I det blå feltet på den venstre siden, vises en visuell modell av generell semantisk teorikonstruksjon, tilpasset fra den skriftlige beskrivelsen i Kvernebekk (2005, s. 62-64). I det hvite feltet på den høyre siden, har jeg plassert innhold og parametere fra min egen master, som hører til i nivåene i modellen til venstre.



Figur 1: Modell for semantisk modell- og teoridannelse modifisert fra Kvernebekk (2005, s 62-64).

Denne modellen for modelldannelse kan hjelpe både meg og leseren av denne teksten å strukturere masterens innhold. Den kan også øke bevisstheten over hvilke parametere jeg har valgt og som derfor påvirker masterens innhold, modeller og funn. Denne avhandlingen har en begrenset innsikt i praksisfeltet og jeg ser derfor modelldannelse som denne masterens høyeste oppnåelse i denne sammenheng. Derfor begrenser jeg faktorer fra eget prosjekt til å gjelde de tre nederste trinnene i modellen.

2.3 Transaksjonsperspektivet

Transaksjonsperspektivet bygger på transaksjonsmodellen. Transaksjonsmodellen beskriver at alle individuelle utviklingsprosesser har et dialektisk påvirkningsforhold til konteksten individet befinner seg i, over tid (Sameroff, 2009, s. 6). Et dialektisk påvirkningsforhold vil si at både individet og miljømessige faktorer påvirker hverandre. Konteksten eller miljømessige faktorer kan være andre

mennesker og relasjoner, hvor man befinner seg, med mer. Det at det skjer over tid, er det som skiller transaksjonsmodellen fra en interaksjonistisk tankegang. Ved å ta med tidsperspektivet, kan man ta hensyn til at individet og omgivelsene ikke er statiske, men at disse ulike faktorene er dynamiske og endres over tid (Sameroff, 2009, s. 7).

2.4 Sosiokulturelt perspektiv

Jeg plasserer min master innenfor et sosiokulturelt perspektiv, for å være tydelig på hvilke læringssyn som ligger til grunn. Her inngår både faglig og sosioemosjonell læring, som begge vektlegges i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Læringsbegrepet mitt i denne masteren favner derfor bredt, og sikter til utdanning og danning av elevene, både faglig og sosialt, i skolesammenheng. I mitt prosjekt undersøker jeg ikke hvordan læring skjer, men jeg intervjuer lærere som kjenner elevene sine godt, og som har flere refleksjoner rundt følelseshåndtering sin påvirkning på elevenes læringsutbytte. Jeg presenterer også dette perspektivet for å sette prosjektet mitt i en sosiokulturell ramme. Følelseshåndtering skjer i relasjoner, som igjen inngår i et samfunn, hvor kontekstuelle faktorer som læreplanen og et økt fokus på psykisk helse, påvirker følelser og virkningen av disse. Gjennom et sosiokulturelt perspektiv kan man ta hensyn til disse påvirkningsfaktorene.

Lev Semjonovitsj Vygotsky (1896-1934) er en av de mest anerkjente teoretikerne innenfor det sosiokulturelle perspektivet. Ett av hans mest kjente begreper er «den proksimale utviklingssonen». I dette begrepet ligger tanken om at elever kan få til mer, både faglig og sosialt, om de får støtte og veiledning fra en mer kompetent person. I skolesammenheng tenker man ofte på læreren som den mer kompetente. Her blir forskjellen på støtte innenfor og utenfor elevens proksimale utviklingszone illustrert med et sitat fra Vygotsky:

But recently psychologists have shown that a person can imitate only that which is within her developmental level. For example, if a child is having difficulty with a problem in arithmetic and the teacher solves it on the blackboard, the child may grasp the solution in an instant. But if the teacher were to solve a problem in higher mathematics, the child would not be able to understand the solution no matter how many times she imitated it. (Vygotsky, 1978, s. 88)

Dette eksempelet ser på faglig læring i matematikk, hvor det vises at delkompetanser på et lavere nivå i matematikkfaget må være på plass før elever har mulighet til å forstå løsninger av matematikkoppgaver på et høyere nivå. For å knytte dette til følelseshåndtering, kan vi også dele følelseshåndteringskompetanse inn i nivåer. Da vil det for eksempel ikke være mulig for eleven å forstå egne komplekse og sammensatte følelser, uten å kjenne de ulike signalene og responsene følelsene skaper automatisk i eleven. Lærere kan altså utnytte den proksimale utviklingssonen i forbindelse med følelseshåndtering, ved å møte elevene på sitt nivå og veilede dem der de trenger støtte. Der og da vil eleven få mulighet til å få til mer sammen med læreren, og på sikt vil eleven lettere kunne få det til alene.

2.5 John Inkster Goodlads læreplannivåer

Følelseshåndtering sin plass i skolen er som beskrevet i innledningen befestet i læreplan for kunnskapsløftet 2020 (LK20). LK20 er ikke teori i seg selv, men er en høyst relevant og tydelig føring for skoler og lærerprofesjonen. For å gå videre med dette, velger jeg å bruke John Inkster Goodlads (1920-2014) analyseverktøy som beskriver fem læreplan-nivåer. Dette er både med på å aktualisere og kontekstualisere masteren på en mer strukturert og teoretisk måte, og hjelper meg å beskrive hvor i Goodlads teori ulike deler av mitt prosjekt befinner seg – og hva som ikke belyses i denne masteren.

Goodlads teori beskriver fem læreplannivåer (figur 2). Første nivå i teorien er ideenes læreplan. Dette nivået består av ideene som skal bli den formelle læreplanen, arbeidet frem i en idealistisk og politisk kontekst. Spennet fra hva som finnes i ideenes læreplan til hvordan den operasjonaliseres er som regel stort (Goodlad, 1979, s. 60). I forbindelse med LK20, kan NOU-en *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) plasseres på dette nivået. Nivå to er den formelle læreplanen, og viser til de faktiske læreplandokumentene som får offentlig godkjenning (Goodlad, 1979, s. 61). LK20 i seg selv, både overordnet del og de ulike fagenes læreplaner, hører til her. Det tredje nivået er den oppfattede læreplanen. På dette nivået ser man på hvordan læreplanen leses og tolkes, for eksempel av lærere. Dette nivået har som regel mye større innvirkning på hvordan læreplanen operasjonaliseres, enn det første og andre nivået har. Også for eksempel foresattes oppfattelse av hva som skal undervises i skolen hører til på dette nivået (Goodlad, 1979, s. 62). I mitt prosjekt undersøker jeg ikke foresattes perspektiver. Det fjerde nivået er den gjennomførte læreplanen. Det sikter til læreres faktiske undervisningspraksis. Dette nivået påvirkes av den oppfattede læreplanen.

Allikevel er det ofte store avvik mellom hvordan lærere oppfatter læreplanen og hva de faktisk gjør. Også dette nivået er et oppfattet nivå, fordi de som opplever praksisen vil oppfatte den på ulike måter. Det vil derfor være svært ressurs- og tidkrevende å skulle gjennomføre et godt observasjonsstudie av klasseromspraksis (Goodlad, 1979, s. 62). Det femte og siste nivået er den erfarte læreplan. På dette nivået vektlegges elevens perspektiv, altså hvordan elever erfarer læreplanen gjennom læreres praksis (Goodlad, 1979, s. 64).

Goodlad (1979) sine læreplannivåer	
Nivåenes oversatte navn	Nivåenes originale engelske navn
1. Ideenes læreplan	1. Ideological curricula
2. Den formelle læreplan	2. Formal curricula
3. Den oppfattede læreplanen	3. Perceived curricula
4. Den gjennomførte læreplan	4. Operational curricula
5. Den erfarte læreplan	5. Experiential curricula

Figur 2: Goodlads læreplannivåer (min figur gitt både med norsk og engelsk terminologi), basert på Goodlad (1979, s. 60-64).

Masteren min skal i hovedsak ikke se på forskjellene mellom de ulike nivåene, men læreplannivåene er til stede i masteren min på ulike måter og i ulike grad. Jeg bruker ideenes læreplan og den formelle læreplanen når jeg gjengir hva som står gjennom sitater og parafrasering i henholdsvis NOU-en fra Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8) og i LK20 og eldre læreplaner. Allikevel er det relativt lite av disse policydokumentene som refereres til i masteren.

Med en gang jeg beskriver med egne ord og reflekterer rundt disse dokumentene, beveger jeg meg over på nivå tre og den oppfattede læreplanen. Hvordan jeg oppfatter læreplanen påvirker også denne masteren, og at jeg har følelshåndtering som tema. Min oppfattelse av denne lille delen av læreplanen gjennomsyrrer masteren, men kommer eksplisitt frem når jeg skriver om LK20. Lærernes oppfattelse gjengis og diskuteres i analysekapittelet og i diskusjonskapittelet. I intervjuene mine spurte jeg blant annet om lærernes oppfattelse av følelshåndtering sin plass i skolen, og trakk frem forankringen temaet har i LK20, om informantene ikke gjorde det på eget initiativ.

Den gjennomførte læreplanen er kun til stedet i lærernes beskrivelser av egen praksis. Selv om lærernes erfaringer og praksisfortellinger forklares på en kontekstuell og ganske konkret måte, kan ikke jeg som forsker uten videre anta at denne måten å samle data på gir like godt innblikk i lærernes profesjonspraksis, som for eksempel et observasjonsstudie kunne gjort. Når det er sagt, er

det viktig å påpeke at jeg har stor tiltro til informantene og at de har snakket sant ut fra sine opplevelser.

Den oppfattede læreplanen er noe til stede, fordi jeg gjennom intervjuene får høre lærernes side av situasjoner. Det som ikke er til stede i masteren, men som er vektlagt i det femte nivået, er elevenes opplevelse. Dette diskuteres mer i metodekapittelet, og særlig under forskningsetiske refleksjoner. Kort sagt er ikke elevenes opplevelser og stemmer til stede i denne masteren, men de er representert gjennom lærerne sine tolkninger.

2.6 Selvbestemmelsesteori

Følelser kan ses på som signaler for underliggende behov, og kan videre lede oss til å utføre handlinger for å dekke disse behovene (Fallmyr, 2020, s. 65). Jeg har valgt å bruke selvbestemmelsesteorien for å belyse dette, fordi den er en anerkjent teori i det pedagogiske forskningsfeltet. Samtidig finnes det mange teorier som systematiserer menneskelige behov (for eksempel Lichtenberg et al., 1992; Greenberg, 2015). Jeg trekker linjer mellom teorien og egen empiri i analysekapittelet.

Selvbestemmelsesteori er en motivasjonsteori som bygger på at motivasjon stammer fra ønsket om å oppfylle tre grunnleggende psykologiske behov: autonomi, kunnskap og tilhørighet. Autonomi, eller selvbestemmelse, handler om et behov for å kontrollere egne handlinger og å få ta egne valg. Behovet for kunnskap handler om å føle at man har kompetanse og ferdigheter som er nyttige og som blir verdsatt. Tilhørighet sikter til behovet for å passe inn og være en verdifull deltaker av et fellesskap (Ryan & Deci, 2000).

Lærere kan skape bedre relasjoner til elever ved å være det som kalles attuned, eller sensitiv, ovenfor elevene (Reeve 2006, s. 232). Dette gjør man blant annet ved å tilpasse seg elevenes følelsesmessige tilstand gjennom å være mottakelig og lytte til elevene og å være aktivt interessert i å møte elevene på en hensiktsmessig måte. Ved å anerkjenne og akseptere negative følelser som elever gir uttrykk for, viser man forståelse for elevens perspektiv (Reeve, 2006, s. 230).

2.7 Tilknytningsteori

Tilknytningsteori er en klassisk teori innenfor det utdanningspsykologiske forskningsfeltet og også senere det pedagogiske feltet. Teoriens fokus er tilknytningen barn har til omsorgspersoner.

Teorien er aktuell i min master, fordi den tar høyde for den følelsesmessige komponenten som finnes i etablering, vedlikehold og oppløsning av relasjoner, og hvordan disse relasjonene påvirker menneskene som er i dem. Lærer-elev-relasjonen er ikke mitt fokus i denne masteren, men følelseshåndtering-situasjonene jeg er interessert i, opptrer i disse relasjonene. Blant annet Drugli (2012) og Jacobsen (2016) har brukt teorien inn mot en norsk skolekontekst.

John Bowlby (1907-1990) og Mary Ainsworth (1913-1999) er de to mest grunnleggende teoretikerne som har utviklet tilknytningsteorien. Med tilknytning menes det psykologiske og følelsesmessige båndet barn knytter til omsorgspersoner som står dem nær, på tvers av tid og sted (Ainsworth 1973; Bowlby 1969 referert til i Bergin & Bergin, 2009, s. 142). I utgangspunktet ser teorien på spebarns tilknytning til mødrene og påpeker at ikke alle relasjoner er tilknytningsrelasjoner (Ainsworth, 1973, s. 935). Den typen tilknytning man har med sine foreldre eller foresatte som barn, vil påvirke relasjoner senere i livet gjennom indre skjemaer. Allikevel har også lærer-elev-relasjoner blitt sammenlignet med og omtalt som tilknytningsrelasjoner (for eksempel Howes & Ritchie, 1999; Bergin & Bergin, 2009). Da er barna eldre og man tar høyde for at elever kommer til skolen med lærte tilknytningsskjemaer og stiler. Et interessant poeng, som jeg ikke gir mer plass i denne masteren, er at også lærere kommer til skolen med ulike tilknytningsstiler. Det at lærere ses som tilknytningspersoner for elevene sine, gjør tilknytningsteori relevant for lærerprofesjonen.

Barn har behov for voksne som trygg base og trygg havn. Dette er to metaforer som referer til tilknytningspersoners rolle ovenfor barnet. Å være en trygg base vil si at man åpner for og oppfordrer til utforskning av verden på egenhånd. Man støtter barnet gjennom å fostre nysgjerrighet, selvstendighet og motivasjon. Det å være en trygg havn betyr at barnet opplever det trygt å komme til tilknytningspersonen, for eksempel læreren, for trøst og støtte. For å oppnå dette er det som kalles attunement (sensitivitet) viktig. Attunement betyr å oppfatte og tolke barnets behov og å respondere på en sensitiv måte som er tilpasset behovene. Om tilknytningspersonen oppfyller disse to rollene for barnet, vil man kunne si at barnet har en trygg tilknytning til for eksempel den foresatte eller læreren i relasjonen (Drugli, 2012; Jacobsen, 2016). Knyttet til mitt

tema følelshåndtering i skolen, vil det å være en trygg base innebære å støtte barnet i utforsking, toleranse og utvikling av reaksjoner på egne følelser, og å være en trygg havn vil innebære at elevene har tillit til at læreren vil møte dem med sensitivitet når følelsene er overveldende og man trenger veiledning.

Bergin og Bergin (2009) har studert tilknytning i klasserommet, og ser på gode lærer-elev-relasjoner som fundamentalt for å øke elevers prestasjoner på skolen. De viser at en positiv sosioemosjonell tilstand hos elevene, er kritisk for skoleprestasjoner og suksess. Med tilknytningsteori ser man tilknytning som fundament for den sosioemosjonelle tilstanden (Bergin & Bergin, 2009, s. 141). Forfatterne kommer også med flere anbefalinger for læreres arbeid med elever. Blant annet å forklare elever hvorfor man har de reglene man har og hvilke konsekvenser regelbrudd vil gi, samt at lærere og elever får tilbringe nok tid sammen til at tilknytning i relasjonene får utviklet seg. De anbefaler også å øke sensitivitet, varme og positive interaksjoner med elevene, som innebærer å oppdage, tolke og respondere på elevers signaler. For å få til dette foreslår de å øke læreres kompetanse om barns utvikling (Bergin & Bergin, 2009, s. 158-160).

2.8 Følelser i emosjonspsykologisk teori i en pedagogisk kontekst

For å snakke om følelshåndtering, blir man også nødt til å se på følelser som fenomen. I dette delkapittelet vil jeg derfor presentere teori fra psykologifeltet og forankre synet på følelser som ligger til grunn for masteren. Psykologi er et av flere fagfelt som har stor innvirkning på pedagogikken, og jeg ønsker å se hvilken betydning dette har i en skolesammenheng. I tillegg til å gi innhold til følelse-begrepet, gir psykologien oss et felles språk for å snakke om ulike følelser og muligheten til å tolke elevers følelser i lys av blant annet teori om barns følelsesmessige utvikling. Jeg belyser noen av disse sammenhengene i analyse- og diskusjonskapitlene. I tillegg vil denne psykologiske teorien være en parameter i flere av modellene jeg konstruerer.

Jeg har valgt å bruke «følelser» som et samlebegrep for det som i psykologisk forskning blant annet kalles følelser, emosjoner, affekter, sinnstemninger og lignende. Dette gjør også Fallmyr (2020, s. 62). Jeg velger også å bruke følelse-begrepet, fordi det er mer utbredt i dagligtalen, noe som kan gjøre masteroppgaven mer tilgjengelig og anvendelig for praksisfeltet og læreprofesjonen.

Med «følelser» mener jeg de affekter og emosjoner som opptrer inni oss mennesker, som glede, sinne, tristhet, med flere, og nyanser av disse. Shaver med flere (1987, s 1061) skriver i sin studie at

følelser (emotions) spiller en sentral rolle i individuelle opplevelser og mellommenneskelige relasjoner, og at det derfor ikke er rart at man som menneske har stor kunnskap om dem. Men, som Fehr og Russel (1984, s. 464) påpeker: «Everyone knows what an emotion is, until asked to give a definition.» Når lærere samhandler med elever, vil de måtte tolke følelsesreaksjoner, prøve å forutse reaksjoner, kontrollere følelsesuttrykk, og dele og snakke om følelser (Shaver et al., 1987, s. 1062). Følelser og følelseshåndtering er derfor svært relevant for lærerprofesjonen.

Andre begreper som brukes om det jeg omtaler som følelser er affekter og emosjoner. For å nyansere begrepet, vil jeg kort definere disse. «Affekter» er de mest automatiserte og primitive reaksjonene hos mennesker, som oppstår i bestemte situasjoner, før tidligere erfaringer, tanker og minner påvirker videre emosjoner og sinnstilstand (Fallmyr, 2020, s. 62). «Emosjoner» er universelle, medfødte egenskaper ved mennesket, og er på denne måten klare og raske signaler til andre om hvordan personer har det. De oppleves som noe som skjer med en i stedet for noe man velger. Mye av menneskelig atferd styres av ønsket om å oppleve eller unngå ulike emosjoner (Ekman, 2007 referert til i Fallmyr, 2020, s. 63). For å forstå elevenes atferd, bør lærere altså ha god følelseskompetanse.

Shaver et al. (1987, s. 1084) viser til flere studier på barns følelsesutvikling, og påpeker at barn først vil være bevisst egne og andre sine følelsers uttrykk, før de senere i utviklingen vil kunne tolke foregående hendelser og gjennom dette lære å regulere egne følelser og reagere hensiktsmessig.

Følelser kan kategoriseres i positive og negative følelser, der positiv og negativ ikke viser til synet på følelser, men opplevelsen av dem (Shaver et al., 1987, 1068). For eksempel vil glede oppleves som mer positivt enn tristhet, men begge følelsene er nyttige, for eksempel for å vise underliggende behov. Videre kan følelsene deles i mange ulike over- og underbegreper med følelsesnavn.

Figur 3 viser en følelsesoversikt som er modifisert fra trestrukturen presentert i Shaver et al. (1987, s. 1067), som er resultatet av en hierarkisk klyngeanalyse av 135 navn på følelser. I trestrukturen vises seks «basic emotions». De er satt inn i den første kolonnen i min figur. Sekundærfølelsene som er merket med stjerner i trestrukturen, er skrevet inn i den andre kolonnen i figuren.

Kjærlighet	Hengivenhet (ømhhet, omsorg, medfølelse)
	Lyst
	Lengsel
Glede	Munterhet
	Entusiasme (interesse)
	Tilfredshet
	Stolthet
	Optimisme (håp)
	Begeistring
	Lettelse
Overraskelse	Overraskelse
Sinne	Irritasjon
	Fortvilelse
	Raseri
	Avsky (forakt)
	Misunnelse
	Pining
Tristhet	Lidelse
	Tristhet
	Skuffelse
	Skam (skyld)
	Forsømmelse
	Sympati
Frykt	Skrekk
	Nervøsitet (bekymring, angst)

Figur 3: Følelsoversikt modifisert fra tredigram (Shaver et al., 1987, s. 1067).

Denne oversikten har jeg blant annet brukt for å styrke påliteligheten i masteren min, gjennom å forsikre meg om at informantene mine og jeg snakker om samme følelser. Dette gjorde jeg ved å ha med følelsoversikten på intervjuene og bruke den aktivt da jeg stilte oppfølgings spørsmål om situasjoner lærerne fortalte om. Jeg ba lærerne tolke hvor i følelsoversikten de ville plassert eleven i ulike deler av situasjonene.

2.9 Følelshåndtering i skolen

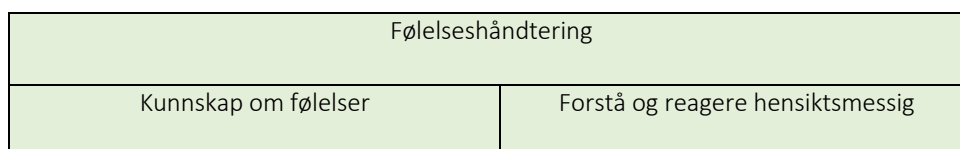
Øyvind Fallmyr sin bok *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming* er en av de sentrale teoretiske rammene for mitt prosjekt. Siden boka er satt i en norsk skolekontekst, er den spesielt relevant for mitt prosjekt, som gjennomføres i den samme konteksten. Dette er en del av teorien som jeg hadde bestemt meg for å ha med på forhånd av intervjuene, og den har derfor også vært med på å danne grunnlaget for masteren. I prosjektet mitt har denne teorien flere funksjoner. Som nevnt er den både en inspirasjon til valg av tema og til utforsking av det man kan si er et psykologisk fenomen, følelser, i en skolesammenheng. Mange av begrepene som går igjen i mine intervjuer og i analyse og diskusjon i denne masteren, er også hentet fra Fallmyr. En stor del av boken til Fallmyr handler også om lærer-elev-relasjoner, og hvordan man gjennom å ha et følelsesfokus, kan skape bedre relasjoner med elever. Jeg har ikke fokus på lærer-elev-relasjon i min master, men følelshåndteringen jeg ser på opptrer i disse relasjonene.

«Følelshåndtering» er å oppdage, tåle og forstå budskapet til følelser og å reagere hensiktsmessig på dem. Dette gjelder både hos seg selv og om man hjelper andre. Fallmyr (2020, s. 55) skriver at det er «et samspill mellom gode reaksjoner på følelser og god forståelse av følelser». Når man hjelper andre med følelshåndtering, kaller han dette for «følelsesguiding». Da støtter man andre i å oppdage, akseptere og forstå egne følelser og behov (Fallmyr, 2020, s. 26). Dette kan for eksempel være en lærer som hjelper å guide en elev gjennom en følelsesmessig utfordrende situasjon, noe som er svært relevant for min master. Følelsesguiding er nyttig, fordi det er med på å utvikle elevens egen selvreguleringssevne. Dette skjer gjennom at følelsene som ligger bak atferd blir sett og tålt, på en måte som gjør eleven bevisst på hvorfor de handler som de gjør og hva som kunne være hensiktsmessige reaksjoner og atferd. Når det kommer innenfra eleven selv på denne måten, kan det oppleves som mer betydningsfullt og være mer overførbart til senere situasjoner (Fallmyr, 2020, s. 179). Siden følelsesguiding gir høyere overførbart for gode løsninger i vanskelige situasjoner, øker sjansen for at elever senere kan klare å regulere situasjonene på egenhånd. Allikevel er det viktig å poengtere at effekten av følelsesguiding påvirkes av tiden som legges inn i det og kompetansen læreren innehar. Det å gi eleven en bedre forståelse av seg selv og skape en ny identitetsfølelse, er mer varig enn opplevelsen av å bli forstått i en spesifikk situasjon, hvor læreren bekrefter elevens følelser ved å vise at man fortelle at man merker at følelsen er til stede. Dette krever tid og kompetanse fra læreren (Fallmyr, 2020, s. 27). Som en følelsesguide, altså

i situasjoner hvor lærere skal veilede elever gjennom følelshåndtering, er det viktig å være spesielt nysgjerrig på negative følelser som kan oppleves som ubehagelige. Det er også viktig å kunne legge merke til svake følelsesignaler, så man kan hjelpe eleven før følelsene blir ukontrollerbare (Fallmyr, 2020, s. 201). Følelsesignaler er handlinger, kroppsspråk, ansiktsuttrykk, utsagn og lignende, som gir en pekepinn på hvilke følelser mennesker har inni seg.

Motsatt av følelseguiding, vil det å kun møte elever med et atferdsfokus eller handlingsfokus, hvor du som lærer tvinger på dem løsninger på problemet, kunne skape en opplevelse av å ikke bli hørt eller forstått for eleven. Det kan videre gjør at de ikke føler støtte fra læreren (Fallmyr, 2020, s. 304-305).

Figur 4 er en modifikasjon av to av Fallmyrs (2020, s. 55-56) modeller, som viser de to hovedkomponentene som følelshåndtering består av. I intervjuene mine har jeg brukt denne modellen for å forklare informantene mine hva som kan inngå i følelshåndterings-begrepet, blant annet når jeg har spurt dem hvordan de jobber med følelshåndtering med elevene sine. Dette gjorde jeg fordi jeg ikke er ute etter lærernes definisjon av følelshåndtering som begrep, men etter hvordan de operasjonaliserer innholdet. Jeg velger å bruke følelshåndtering som et paraplybegrep også i sammenhenger hvor følelseguiding kunne vært mer presist, i et forsøk på å ha en mer konsekvent og sammenhengende mening i teksten min.



Figur 4: Følelshåndtering modifisert etter Fallmyr (2020, s. 55-56).

Gjennom læreres gode følelshåndtering i skolen, vil elevene bli mer følelserregulerte (Fallmyr, 2020, s. 30). For å være god på følelshåndtering bør man anerkjenne alle følelser, men ikke all atferd (Fallmyr, 2020, s. 202).

Fallmyr har gjennom hele boken et tydelig følelsesfokus i motsetning til et atferdsfokus. Dette kommer tydelig frem flere ganger og poengteres allerede i innledningen (Fallmyr, 2020, s. 25). Dette betyr ikke at han er imot å håndtere atferd, men at han fremmer det å gjøre dette på en følelsesvaliderende måte. Det begrunner han blant annet ved at følelser er spontane og at atferd produseres av følelser (2020, s. 45). Å korrigere atferd vil da kunne oppleves som et signal til eleven om at følelsene bak atferden ikke tåles av læreren. I praksis vil dette bety at læreren i møte med

utfordrende, forstyrrende, asosial eller uønsket atferd, anerkjenner og aksepterer at eleven handler på bakgrunn av følelser, før man for eksempel forklarer hvilke handlinger som er forventet av eller mer gunstige for eleven. Det kan gjøres ved at læreren setter ord på en konkret følelse, for eksempel irritasjon, og spørre eleven om det stemmer at den føler det, samtidig som man knytter det opp til en handling.

2.10 Oppsummering av teorikapittelet

For å oppsummere teorikapittelet, har jeg laget en oversikt (figur 5) over de ulike presenterte teoriene, i tillegg til styringsdokumenter, med en kort oppsummering av ulike parametere fra disse.

Semantisk teoriutvikling				
Transaksjonsperspektivet Individ (elev) og kontekst (lærer/ skole/ samfunn) i et dialektisk påvirkningsforhold				
Sosiokulturelt perspektiv Elever lærer mest i sin proksimale utviklingszone sammen med lærer				
Tidligere forskning McGrath & van Bergen, 2019	Emosjonspsykologisk teori Følelser-typologi	Følelshåndtering Læreres veiledning av elever i følelsmessige utfordrende situasjoner (som atferdshåndtering)	Tilknytningsteori Trygg tilknytning Læreres rolle som 1. trygg base 2. trygg havn Sensitivitet/ attunement	Selvbestemmelsesteori Psykologiske behov: 1. autonomi 2. tilhørighet 3. kunnskap Sensitivitet/ attunement
Læreplannivåer Hvordan følelshåndtering viser seg på ulike læreplannivåer				
1. Ideenes læreplan NOU	2. Formell læreplan M87, L97, LK20	3. Oppfattede læreplan Læreres tolkning	4. Gjennomførte læreplan Læreres praksis	(5. Erfarte læreplan) Elevenes erfaring
Min empiri og mine funn				

Figur 5: Skjematisk oversikt over presenterte teoretiske perspektiver og styringsdokumenter.

3 Metode

Mitt forskningsdesign består av kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode og tematisk analyse som analysemetode. Disse blir begge presentert og brukes for å belyse metodeprosessen min. Jeg går nøye gjennom min metodiske prosess, for å tydeliggjøre betingelser, parametere og valg som til slutt påvirker analysen og modellene mine. I lys av teori om semantisk teoridannelse, kan man si at jeg viser seleksjonen min frem mot dannelsen av modellene mine. Dette er på bakgrunn av det fjerde forskningsspørsmålet mitt: På hvilken måte kan man bruke modelldannelse for å undersøke og beskrive læreres håndtering og veiledning av elevers følelser?

3.1 Fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapelig forankring

Jeg samler lærernes opplevelser med og forståelser av et fenomen, samtidig som jeg tolker det når jeg innhenter, analyserer og diskuterer dataene, og plasserer derfor prosjektet mitt i en blanding av fenomenologi og hermeneutikk.

I kvalitativ forskning sikter fenomenologi til interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Datainnsamlingsmetoden i dette prosjektet, kvalitative dybdeintervjuer, har også et grunnleggende fenomenologisk formål, nemlig å samle informanters opplevelser av verden (Spradley, 1997 referert til i Tjora, 2021, s. 126). I mitt prosjekt ser jeg på handlingsbeskrivelser og refleksjoner knytte til det sosiale fenomenet følelshåndtering i en lærer-elev-relasjon, ut fra lærernes perspektiver.

Allikevel søker denne master å tolke aktørenes opplevelser og erfaringsbaserte kunnskap, i lys av mine egne interesser og erfaringer, valgte teoretiske perspektiver og utdanningspolitiske styringsdokumenter. Dette gjør at jeg som forsker er til stede i prosjektet ved å ta aktive valg i teoriutvelgelse, datainnsamling og analyse. Braun og Clark (2006, s. 84) påpeker dette: «... researchers cannot free themselves of their theoretical and epistemological commitments, and data are not coded in an epistemological vacuum.” I vitenskapsteori hører fortolkning til i hermeneutikken.

3.2 Kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode

Jeg har valgt å bruke kvalitativt intervju som metode for å svare på min problemstilling: *Hvilke opplevelser har lærere med mestring av følelshåndtering i møte med elever i skolehverdagen – og hva kan vi andre lære av det?* For å få tilgang til læreres opplevelser, er jeg nødt til å spørre dem. Tematikken følelshåndtering og ønsket om å forstå læreres handlinger og refleksjoner tilknyttet dette, tilsier at jeg trenger en inngående og dypere datagenereringsmetode. Jeg bruker derfor individuelle dybdeintervjuer med en semistrukturert intervjuguide som metode.

Intervjuene ble holdt individuelt for å kunne gå dypere inn i hver enkelt lærer sine svar. Samtidig gjør det at svarene kan bli kortere og inneholde mindre diskusjon og refleksjon, enn om man for eksempel intervjuer en fokusgruppe som spiller videre på hverandres utsagn. Allikevel passer individuelle intervjuer som metode i denne masteren, fordi den søker læreres forståelse og beskrivelser av enkelthendelser, fra sitt perspektiv. Ved å gjøre det individuelt får informantene uforstyrret forklare sine opplevelser (Skilbrei, 2019, s. 67). Denne metoden kan derfor gjøre det mulig å samle praksishistorier fra virkeligheten, samtidig som jeg som intervjuer kan stille oppklarende spørsmål som er relevant for prosjektet og som kan gi informantene mulighet til å gå enda mer i dybden og utvide refleksjonene de gjør seg.

3.3 Utvalg, feltekontekst og presentasjon av informanter

Jeg har gjort et strategisk utvalg, noe som er vanlig i kvalitative studier. Dette gjør man ved å bevisst velge informanter som av forskjellige grunner har mulighet og kompetanse til å reflektere rundt det aktuelle temaet, så man kan få tilgang til god innsikt i det man undersøker (Tjora, 2021, s. 145). Jeg har derfor sikret informanter som jeg på forhånd tenkte at var interesserte i følelshåndtering og som jeg har opplevd at tar elever og deres følelser på alvor. Siden målet mitt med prosjektet er å finne positive erfaringer med følelshåndtering i skolen, har jeg derfor prøvd å sikre meg et utvalg som gir mest mulig interessante og relevante svar. Dette gjorde jeg ved å rekruttere fra eget nettverk, noe som også gjorde det praktiske rundt kontakt med informantene enklere. Informantene er lærere på tidligere praksisskoler, skoler hvor jeg har jobbet som vikar og skoler hvor kollegaer kjenner andre lærere, og derfor kan sies å være en del av mine feltrelasjoner. Samtidig som det kan gi meg interessante svar, er det viktig å være bevisst hvilken påvirkning dette kan ha på resultatene mine.

Under viser jeg et eksempel på feltilpasning fra prosjektet:

Jeg opplever at jeg var både heldig og strategisk da jeg tok kontakt med informanter. Jeg tok først kontakt på mail. To av informantene sendte jeg deretter en tekstmelding en ukes tid etter. Den hadde to formål: å høre om de hadde mottatt mailen, i tilfelle de for eksempel hadde byttet mailadresse, og i så fall videre for å sende en påminnelse for invitasjonen til å delta i mitt masterprosjekt. Jeg vet at lærerhverdagen er hektisk og ville derfor ikke mase på mulige informanter. Ved å gjøre det på en ryddig måte og med en hyggelig tone, med mulighet for å si nei eller å trekke seg, tror jeg det var en god opplevelse både for meg og informantene. Nettopp det at lærerhverdagen er hektisk, førte til at de to lærerne jeg sendte en melding hadde glemt mailen litt bort, men de svarte positivt på meldingen at de gjerne ønsket å delta.

Jeg har intervjuet fire barneskolelærere fra fire ulike skoler i Vestfold. I tabell 1 presenteres informantene med noe bakgrunnsinformasjon, for å vise variasjon og likheter.

Informant (fiktivt navn)	Alder (nærmeste 5. år)	År i lærerprofesjonen	Utdanning	Annet
Line	35	10	Allmennlærer (Adjunkt)	Jobber ved en stor skole i et tettsted ikke langt unna en by.
Birte	60	25	Allmennlærer med begynneropplæring (Adjunkt)	Jobber ved en landlig skole med relativt få elever
Jannike	35	14	Allmennlærer med videreutdanninger (Adjunkt)	Jobber ved en stor skole med stort mangfold i elevers morsmål.
Simon	30	4	Master 5.-10. (Lektor)	Jobber ved en skole i et tettsted.

Tabell 1: Presentasjon av informanter med bakgrunnsinformasjon.

Utvalget i dette prosjektet har blant annet variasjon i tid i lærerprofesjonen, som gir ulike erfaringsbase gjennom ulike perioder i norsk skole. I tillegg har de ulike utdanninger, som kan gi utslag i ulike kompetanser og teoretisk kunnskap. Det at alle jobber ved ulike skoler, kan også gi variasjon i interesse og fokus skapt av team- og kollegialt arbeid.

3.4 Informasjonsskriv med samtykkeskjema

I forkant av intervjuet utarbeidet jeg et informasjonsskriv med samtykkeskjema (vedlegg 2) som skulle sendes ut til informanter som skulle delta i prosjektet. Jeg brukte malen fra Sikt (<https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>) for å være sikker på at informantene fikk tydelig og redelig informasjon etter gjeldende retningslinjer.

Sammen med informasjonsskrivet sendte jeg også ut det jeg anser som hovedspørsmålet mitt i intervjuene: «Kan du beskrive en situasjon hvor du som lærer opplevde å mestre følelshåndtering i møte med en elev?» Jeg forklarte også at jeg sendte ut spørsmålet for å gi dem tid til å tenke ut en situasjon i forkant av intervjuet. Det å bli spurt om å gjengi en praksisfortelling på stående fot kan gjøre det vanskelig å velge fra erfaring og det kan være vanskeligere å komme på en konkret erfaring under tidspress. Ved å ha hørt spørsmålet på forhånd, kunne lærerne både ha valgt seg ut en situasjon, men også bevisst eller ubevisst ha reflektert over den. Da jeg spurte dette spørsmålet på intervjuene, hadde jeg en rekke stikkord og oppfølgingsspørsmål klare for å sikre at jeg samlet tilstrekkelig med data for å kunne forstå og sammenligne de ulike svarene. Jeg opplevde at dette fungerte godt. Alle lærerne kom med minst ett konkret eksempel, uten å bruke lang tid på å hente det frem fra minnet.

3.5 Utvikling og bruk av intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 3) er utformet med utgangspunkt i problemstillingen min, for å innhente relevante svar. Jeg planla å starte intervjuene med oppvarmingsspørsmål. Dette var for å skape en relativt lett start på intervjuene for informantene og for meg som intervjuer (Tjora, 2021, s. 159-160). Tanken er at informanter som er mer komfortable i samtalen, vil kunne gi bedre svar på større spørsmål senere i intervjuet. I tillegg kan oppvarmingsspørsmålene gi informasjon om informantene som er interessant å sammenligne i analysen av intervjuene.

Videre i intervjuguiden kommer det refleksjonsspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Dette var kjernen i dybdeintervjuene. Disse spørsmålene stiller høyere krav til informantens refleksjon, utdyping av egne tanker og erfaringsdeling (Tjora, 2021, s. 160). For å utforme disse større spørsmålene, tenkte jeg gjennom hva informantene eventuelt kunne komme til å svare og hvor spørsmålene kunne lede samtalen videre, for å forberede oppfølgingsspørsmål. Samtidig var jeg forberedt på å stille spørsmål videre om temaer informantene selv tok opp, som jeg ikke hadde forutsett. Dette ville jeg gjøre både om det klart hadde en sammenheng med følelshåndtering som tema eller for å sjekke om det kunne være relatert, interessant og dermed relevant.

Ved inngangen til nye temaer i intervjuguiden, er det en del lukka spørsmål. Dette var en gjennomtenkt strategi for å få en klar forståelse av hvordan informantene stiller seg til ulike spørsmål. Intensjonen var å bruke kort tid på de lukkede spørsmålene, for så å følge opp innenfor

det samme temaet med åpne spørsmål, som skulle gi rom for informantenes refleksjoner og beskrivelser av egen forståelse og opplevelse. På denne måten ledet jeg heller ikke informantene med å sette en forventning i spørsmålet. Jeg spurte for eksempel *om* lærerne jobbet med følelshåndtering i klasserommet, før jeg spurte om *hvordan* de gjør det. Allikevel er det underforstått at jeg tenker at dette er viktig i skolen, gjennom mitt valg av tema. Jeg var derfor tydelig i innledningen av intervjuet på at jeg ønsket meg lærernes ærlige perspektiv og forståelse av egen praksis.

Intervjuguiden er utviklet som et verktøy for meg i gjennomføring av intervjuene. Det som står i venstre kolonne, er til hjelp for meg som forsker, og ble ikke direkte brukt i intervjuet. Allikevel kan det gi lesere av masteren et innblikk i hvilke temaer og mulige svar jeg forestilte meg at informantene kunne ta opp. Det gjør derfor også studien mer etterprøvbar. Det som står skrevet med lilla i intervjuguiden er korte forklaringer eller overganger til nye spørsmål som jeg forberedte på forhånd, for å kunne si til informantene mine. Jeg brukte de ikke alltid ordrett, men det var en støtte for meg under gjennomføringen. Det som står i kursiv i høyre kolonne er forhåndsuttenkte oppfølgingsspørsmål eller spørsmål jeg ønsket å bruke om de passet inn etter informantenes svar. Ved å ikke ha for mange absolutt bestemte spørsmål på forhånd, opplevde jeg at samtalen ikke ble for kunstig oppstilt eller oppstykket.

Spørsmålene i intervjuguiden ble påvirket av forskningsspørsmål, teoretiske perspektiver og egne erfaringer, som jeg allerede før intervjuene så masteren min i sammenheng med. Spørsmålet «Jobber du med følelshåndtering med elevene dine? Hvordan?» er dirkete koblet til det tredje forskningsspørsmålet, som søker konkrete handlinger for følelshåndtering for lærere i møte med elever i skolen. Det er også knyttet til Fallmyr (2020) sin teori om følelshåndtering og følelser som tema i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Spørsmålet trekker også linjer mellom følelshåndtering og det pedagogiske. Spørsmålet: «Tenker du at følelshåndtering har en plass i skolen og i lærerrollen? Hvorfor (ikke)?» har de samme referansene som utgangspunkt, men knyttes til det første forskningsspørsmålet mitt. Dette spørsmålet grunner også i mine egne erfaringer med læreres varierende vektlegging av det sosioemosjonelle aspektet ved elevenes skolehverdag og læring.

Jeg piloterte intervjuguiden for å se om jeg fikk svar som var relevante for min oppgave, og for å se om spørsmålene var forståelige for andre enn de som allerede hadde god innsikt i bakgrunnen for dem.

3.6 Omfang og lagring av datamaterialet

I tabell 2 presenterer jeg metadata fra datamaterialet mitt, for å beskrive omfanget. Inndelingen av intervjuet i innledning, hoveddel og avslutning, er basert på intervjuguiden (vedlegg 3). Tidene er avrundet til nærmeste minutt. Der hvor summen av tidene overstiger 60 minutter er det også oppgitt i antall timer og minutter, for å enklere gi et inntrykk av hvor lang tid det utgjør av materialet. Antall ord er avrundet til nærmeste hundrer.

Informant (Fiktivt navn)	Intervjulengde i minutter	Innledning i minutter	Hoveddel i minutter	Avslutning i minutter	Antall ord transkribert
Line	31	2	27	2	5000
Birte	60	4	53	3	8800
Jannike	47	2	37	8	9200
Simon	53	3	45	5	6600
SUM	191 min. (3 t., 11 min.)	11 min.	162 min. (2 t., 42 min.)	18 min.	29 600 ord

Tabell 2: Informasjon om intervjuenes omfang.

Mengden empiri kan tyde på at samtalen kom lett i gang og at det er tilrettelagt for å snakke om et noe vanskelig tema. Siden jeg kjenner til de fleste informantene før og har forberedt dem på temaet på forhånd gjennom mail og informasjonsskriv, er innledningsdelen kort. Hilsning og underskriving av samtykkeskjema er ikke med på opptakene. Omfanget kan også tyde på at jeg har lyktes med det strategiske utvalget mitt, hvor hensikten var å sikre informanter som kom med utfyllende refleksjoner.

Dataene ble kryptert dirkete etter opptak og trygt lagret gjennom bruk av UiO sin tjeneste Nettskjema (<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>). Det er kun jeg som har hatt tilgang til opptakene for å kunne transkribere dem. Opptakene vil bli slettet i etterkant av prosjektet.

3.7 Tematisk analyse (TA) som analysemetode

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre og temaer i kvalitativt datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Braun og Clarke har skrevet en

fagfellevurdert og høyst anerkjent artikkel, som beskriver analysemetoden i seks faser. Artikkelen er skrevet innenfor psykologi, men er overførbar og utbredt i internasjonal pedagogisk forskning (for eksempel Maguire & Delahunt, 2017). Jeg har brukt artikkelen for å styre min analyseprosess. Formålet med dette var å høyne kvaliteten av prosjekt, ved å følge gjennomtenkte fremgangsmåter. I artikkelen listes det opp en rekke fordeler med metoden. Her er et utdrag fra listen, som jeg så på som spesielt relevant i forbindelse med min egen master:

Relatively easy and quick method to learn, and do. Accessible to researchers with little or no experience of qualitative research. Results are generally accessible to educated general public. [...] Can usefully summarize key features of a large body of data. (Braun & Clarke, 2006, s. 97)

Det at metoden beskrives som enkel og rask å både lære og gjennomføre for forskere med lite erfaring med kvalitativ forskning, var en stor fordel. Effektivitet var viktig fordi masterprosjektet er tidsbegrenset. Samtidig er det gjennomført av meg, en student på femte året i høyere utdanning, som kun har gjennomført et fåtall mindre intervjuer i forbindelse med utdanningen. Det var derfor viktig å ha en ydmyk tilnærming, som anerkjente den noe manglende erfaringen. Allikevel hadde de fire og et halvt foregående årene beriket kunnskapen min om og i pedagogikkfeltet og om skolen som kontekst. De hadde utvidet forståelsen min for og kompetansen min i kvalitative forskningsmetoder, gjennom lesing og prosessering av kvalitativ forskningslitteratur, hvor blant annet dybdeintervjuer var brukt som metode. Jeg starter altså ikke på bar bakke, men det å bruke en metode som var godt tilpasset en fersk forsker kunne øke sjansen for et godt stykke arbeid.

Videre i sitatet fremhever Braun og Clark at tematisk analyse kan gi en nyttig oppsummering av hovedpunkter for store mengder data og gi en kontekstualisert beskrivelse av datamaterialet. Mitt prosjekt hadde en begrenset mengde data (se tabell 2), det er derfor ikke denne delen av sitatet som gjør det relevant for min master. Men det at analysemetoden hadde mulighet til å gi en god beskrivelse og en nyttig oppsummering av viktige punkter fra datasettet, var veldig appellerende. Formålet med prosjektet var blant annet å skaffe konkrete tiltak som lærere kan bruke for å møte elevers følelser i skolen på en god måte. For å analysere disse tiltakene og argumentere for at de er gode, mente jeg det var viktig å gi leserne utfyllende beskrivelser, som ikke er tatt for mye ut av konteksten i informantenes svar. Dette skulle gjøre masteren mer troverdig og resultatene mer tilgjengelig for lærere.

Samtidig som det altså er flere muligheter og styrker ved tematisk analyse som metode, er det viktig å være kritisk og bevisst over mulige begrensninger den gir. Det at TA forutsetter at forskeren er til stede med sine tolkninger, gjør at ulike forskeres analyse av samme datamateriale kan ende med ulike resultater. Allikevel er min master etterprøvable, fordi jeg viser valgene jeg tar og begrunner dem. Ved å beskrive dette for leserne, blir jeg også bevisst min egen rolle.

Jeg velger å presentere fremgangen i min analyse etter de seks fasene, selv om det var en dynamisk prosess hvor jeg beveget meg frem og tilbake mellom dem, akkurat som beskrevet i artikkelen (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Jeg har skrevet noen av fasene sammen, nettopp fordi jeg gikk mye mellom fase to-tre og fire-fem. Fase seks presenteres i analysekapittelet, for å unngå repetisjon. Den innebærer å skrive en rapport av analysen.

3.7.1 Fase en: Å bli kjent med dataene

Fase en i tematisk analyse handler om å bli kjent med dataene sine. Når innsamlingsmetoden har vært intervju, gjør man dette gjennom lytting til opptakene, transkripsjon og lesing av intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Jeg har transkribert intervjuene som er gjennomført i dette prosjektet manuelt, altså uten hjelp av for eksempel diktering eller transkriberings-programmer. Jeg har minimert transkriberingen av nonverbale lyder som hmm, eh, og bekreftende ord som «ja» og «okei» fra intervjuer, for å fjerne forstyrrelser. Pauser, kremting og fyllord som er ansett som ubetydelige, ble derfor slettet (Anker, 2020, s. 106; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 308). Dette har ikke endret noe av meningsinnholdet i datamaterialet på en måte som påvirker resultatet. I min master skal jeg analysere meningsinnholdet i informantenes svar, ikke språket i intervjuet. Hadde jeg derimot skulle gjennomført en analyse av interaksjonen mellom intervjuer og informant, hadde disse type lydene vært viktig å ha med.

Om non-verbale lyder og pauser ble beholdt, var det fordi jeg tolket at de hadde en klar betydning for det som ble sagt. For eksempel kan en lang pause vise usikkerhet eller at informanten er tankefull og aktsom rundt hvordan den ordlegger seg. Da har jeg satt inn en ellipse (...), for å formidle den muntlige meningen skriftlig. Dette vises med et eksempel i utdraget nedenfor.

Intervjuer: Hvor mange er det i klassene du underviser?

Simon: Vi har klasser fra sånn fjorten stykker, til opp mot nitten-tjue. Det er jo mange, men det er i hvert fall ikke tretti! Det ... Jeg har jobba i klasser med tretti elever før og det er slitsomt. Og da får man ikke ... altså man føler seg som en dårlig lærer, bare av at man ikke er nok til å strekke til da. Man ser at det er mange som rekker opp hånda, men man har ikke tid til å hjelpe alle.

Transkripsjon er en oversettelse fra muntlig til skriftlig språk. Utsagn som er klare og greie i muntlig form, kan endre mening eller oppfattes annerledes når det blir gjort om til skrift (Anker, 2020, s. 106). Dette er fordi mye av meningen i muntlige samtaler blir til i samspillet mellom ordene som blir sagt, intonasjon, kroppsspråk, pauser, lattermild eller alvorlig stemme, og så videre. I utdragene i teksten ønsker jeg å fremme en så sann som mulig gjengivelse av informantenes utsagn. I tillegg til dette gjør jeg i analysekapittelet et poeng ut av å beskrive og diskutere informantenes elevsyn. Den metodiske tanken bak dette, er at lærernes elevsyn påvirker hvordan de forstår og omtaler elever, og at jeg gjennom å beskrive hvilket elevsyn de viste i intervjuene, gir et utgangspunkt for hvordan data og sitater oppfattes av leserne av denne masteren. Det er altså et forsøk på å minske avstanden mellom det muntlige og det skriftlige etter transkripsjon.

Transkriberingen var en tidkrevende prosess, men det ga meg god kjennskap til dataene. Det gjorde også at jeg følte meg trygg på at transkript og opptak samsvarte. Et utdrag som er typisk for mitt transkriberte materiale ligger som vedlegg 4.

3.7.2 Fase to og tre: Koding og å lete etter temaer

I fase to og tre skal man starte å kode datamaterialet, i tillegg til å lete etter mønstre i materialet, som kalles temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Selv om man kjenner datamaterialet godt etter å ha gjennomført intervjuene og fase én av TA, vil man alltid kunne finne flere interessante elementer og sammenhenger når man forsetter analyseprosessen. Jeg forventet at kodene og temaene ville endre seg underveis, noe som er en nødvendig del av analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Allikevel vil det å velge et startpunkt uten å bruke for mye tid på å presisere eller «perfeksjonere» kodene, gjøre at det er mer overkommelig å komme i gang med kodearbeidet. Det var til stor hjelp å ta utgangspunkt i utkast til forskningsspørsmål, egne erfaringer, det jeg husket som interessant fra intervjuene, i tillegg til faglitteratur og teori som jeg var inspirert av, for å velge kodene jeg startet med.

Jeg begynte også å lete etter sitater jeg ville bruke i masteren min. En del av kritikken rettet mot analyse av kvalitativ empiri, er at det dekontekstualiserer dataene på en slik måte at lesere ikke får nok informasjon om resultatene som presenteres. I utvelgning av sitater er det derfor viktig å ikke utelate kontekst som påvirker meningen bak utsagnene (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Ved å kode dataene mine med dette i baktankene, kunne jeg derfor ivareta informantenes mening med sine utsagn på en bedre måte.

Noen koder overlappet hverandre og hvilke koder ulike deler av datamaterialet tilhører, var et fortolkningsspørsmål. Dette er en svakhet ved TA, hvor etterprøvbarheten kan svekkes, ved at ulike forskere ville kodet på ulike måter. Allikevel er det denne prosessen som setter dataene inn i en større vitenskapelig og teoretisk sammenheng, og som derfor er essensiell for en god studie.

3.7.3 Fase fire og fem: Gjennomgå og definere temaer

I fase fire og fem av TA skal man gjennomgå og definere temaene ut fra det kodede materialet. I løpet av kodingsprosessen la jeg til, endret og slo sammen ulike koder og temaer. Det var i denne prosessen at temaene i analysen og de tilhørende forskningsspørsmålene mine ble ferdig definert. Jeg sto da igjen med temaene: Følelshåndtering sin plass i skolen (1a og 1b i figur 6), oppdagelse og tolking av følelser hos elever (2) og læreres handlinger for følelshåndtering i møte med elevers følelser (3).

Det første temaet ble valgt for å poengtere lærernes argumenter for og syn på følelshåndtering sin plass i skolen, som jeg så som et tydelig mønster i empirien. Dette er blant annet for å aktualisere temaet i en skolekontekst med praksisnære refleksjoner fra lærerne. Jeg var påvirket av Fallmyr (2020) og hans måte å argumentere for følelshåndtering for barnas beste i utforming av tema 1a. I tillegg til sosiokulturell teori og LK20 sin vektlegging av sosioemosjonell læring. Tema 1b er mer knyttet til styringsdokumenter som LK20 og andre rammefaktorer som påvirker operasjonaliseringen av følelshåndtering i skolen.

Det andre temaet går inn på følelshåndtering som et sosialt fenomen i lærer-elev-relasjonen, fra lærerens perspektiv. Jeg var interessert i å finne kjennetegn for lærernes omtaler, refleksjoner og tankerekker rundt temaet, basert på egen erfaring med at det er personlig engasjement som påvirker tilstedeværelsen av følelshåndtering i klasserommet. Samtidig med utledingen av dette temaet, så jeg flere og flere linjer mellom empirien min og tanker forankret i tilknytningsteorien og i studien gjennomført av McGrath & van Bergen (2019).

Det tredje temaet er ledet ut fra en mer eksplisitt forståelse av hovedproblemstillingen min, som spør etter læreres opplevelser av å mestre følelshåndtering i møte med elever. For å ha mestret noe, mener jeg at man har handlet på en sånn måte at situasjonene løser seg på en hensiktsmessig måte. Hvis vi andre skal kunne lære av dette, vil konkrete forslag til tiltak kunne være en ressurs, da mye av følelsesforskning er teoretisk. Temaet er igjen sterkt inspirert av Fallmyr (2020), som fremhever viktigheten av følelshåndtering i skolen.

Jeg brukte programmet NVivo for å kode intervjutranskriptene. Dette er et program som blant annet kan brukes som et verktøy for å analysere datamateriale. På skjermbildet fra NVivo under (figur 6) vises temaene (overordnet) med kodene (underordnet), som jeg sto igjen med, da jeg gikk videre til fase seks av tematisk analyse for å skrive rapporten.

Name	Color	Files	References	Modified by
0 Bakgrunnsinformasjon	Yellow	4	9	MPF
1a Følelshåndterings påvirkning på elever	Green	0	0	MPF
Elevers læringsutbytte	Green	4	5	MPF
For elevens beste	Green	4	6	MPF
Klassen som samfunn	Green	4	9	MPF
1b Følelshåndtering sin plass i skolen	Green	4	7	MPF
Forventninger til lærere i forbindelse med følelshåndtering	Green	2	2	MPF
Jobbe med det i personalet	Green	3	3	MPF
Lærernes kompetanse for følelshåndtering	Green	9	9	MPF
Språk som begrensende faktor	Green	1	1	MPF
Styringsdokumenter og krav fra kommunen	Green	9	9	MPF
Tid, prioritering og voksentetthet som faktor	Green	4	11	MPF
2 Oppdage og tolke følelser hos elever	Red	0	0	MPF
Å gi og å lete etter årsaksforklaringer	Red	4	6	MPF
Elever er ulike	Red	4	6	MPF
Elevers følelssignaler og lærernes tolkning	Red	4	12	MPF
Handlingsfokus vs. følelssfokus	Red	4	4	MPF
Viktig å kjenne elevene	Red	4	11	MPF
3 Metoder for følelshåndtering for lærere i møte med elev	Blue	0	0	MPF
Å gi eleven tid og rom	Blue	2	3	MPF
Å spørre om og få hjelp utenfra	Blue	3	6	MPF
Å trekke linjer til egne erfaringer	Blue	1	1	MPF
Humor	Blue	1	1	MPF
Individuell lærer-elev-samtale	Blue	4	12	MPF
Klassesamtale	Blue	3	3	MPF
Praksisfortelling	Blue	4	7	MPF
Undervisning om følelser	Blue	4	6	MPF
Verktøy for følelshåndtering	Blue	4	13	MPF

Handwritten annotations in the image:

- Green bracket: Følelshåndtering i skolen sine fordeler for elever som lærerne trekker frem
- Green line: Styingsdokumenter
- Red bracket: Mer generelle tanker og og kjennetegn for sensitiv følelshåndtering
- Red line: Fallmyr, 2020 Tilknytningsteori
- Blue bracket: Praksisfortellinger og andre forklaringer av metoder for følelshåndtering i møte med elever
- Blue line: Psykologisk teori om følelser
- Blue line: Semantisk teorikonstruksjon

Figur 6: Skjermbilde av temaene og kodene mine i analyseprogrammet NVivo, med kommentarer og visuell knytting til teoretiske perspektiver og referanser som spesielt brukes i analysen.

Temaene og kodene er brukt for å strukturere analysekapittelet mitt. Et utdrag som er typisk for mitt analyserte datamateriale i NVivo ligger som vedlegg 5. Senere i prosessen har jeg byttet rekkefølge på forskningsspørsmål 1 og 2, og tema 1a/b hører derfor til forskningsspørsmål 2, mens tema 2 henger sammen med forskningsspørsmål 1.

3.8 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet er begreper som kan brukes for å vurdere en studies kvalitet. I dette kapittelet vil jeg kommentere et utvalg momenter i eget prosjekt i lys av disse begrepene.

3.8.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Pålitelighet handler om å skape indre sammenhenger i prosjektet ved å redegjøre for relevante koblinger mellom teori, empiri og analyse (Tjora, 2021, s. 259). I min master forsøker jeg å være bevisst og eksplisitt om teorigrunnlagets påvirkning på forskningsdesignet mitt og hvordan teori og empiri har påvirket hverandre på en abduktiv måte. Dette gjør jeg for å være transparent og dermed styrke oppgavens pålitelighet (Tjora, 2021, s. 260).

Hensikten med transparens, er å gjøre studien min etterprøvbare. Jeg gjør dette ved å ha en tydelig strukturert gjennomgang av min metodiske prosess. Jeg har også skrevet om egen interesse for temaet i innledningen. Videre har jeg forklart hva informantene fikk vite på forhånd av intervjuene og prøvd å være eksplisitt på ulike faktorer som påvirker empirien og analysen min, blant annet ved å reflektere over egne modelldannelse med figur 1, som er basert på semantisk teoridannelse.

Det å påpeke og være eksplisitt og bevisst over sin egen rolle som forsker i analysen, er viktig (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Dette gjør jeg ved å fortelle og argumentere for valgene jeg har tatt og hvilke teoretiske og metodiske perspektiver jeg vektlegger. Temaene i analysen har for eksempel ikke sprunget ut eller vist seg på en passiv måte i mitt datamateriale. Jeg har aktivt identifisert og valgt dem ut fra egen overveielse om deres relevans til tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Dette er i tråd med tematisk analyse, hvor Braun og Clarke (2006, s. 82) formidler at det er viktig å ha en refleksiv tankegang underveis i forskningsprosjektet rundt valgene man har tatt og om man eventuelt skal endre beslutninger på bakgrunn av nye opplysninger, ideer eller funn.

Jeg har også tatt grep i forbindelse med intervjuene mine, for å styrke påliteligheten. Det å bruke diktafon kan styrke påliteligheten fordi det gir mulighet til å sitere informanter nøyaktig, noe som igjen kan gi leserne en mer virkelighetsnær innsikt (Tjora, 2021, s. 281). I tillegg har jeg stilt oppfølgingsspørsmål også der det opplevdes som underforstått hva informantene mente, for å være sikker på at jeg ikke tar noe forgitt eller har misforstått. Jeg brukte også blant annet figur 3 og 4 for å sikre et felles språk om følelser basert på forskning og teori. Det var for å ikke la det forbli implisitt hvilke følelser det var snakk om når lærerne beskrev konkrete situasjoner med følelshåndtering. Målet var å gi informantene større mulighet til å uttrykke eksplisitt hvilke følelser de tolket hos elevene sine, på en måte som gjorde at svarene var sammenlignbare. Når jeg hentet ut sitater fra intervjuene har de altså vært nøyaktige, det kommer tydelig frem hva lærerne

mener, og som nevnt tidligere er de lagt frem i en kontekst, noe som styrker påliteligheten ved at korte utsagn er satt inn i en meningsfull sammenheng.

3.8.2 Gyldighet (validitet)

Gyldighet i et forskningsprosjekt vurderes ut fra sammenhengen mellom spørsmålene prosjektet ønsker å finne svar på og prosjektets utforming og funn (Tjora, 2021, s. 260). Min datainnsamlingsmetode og analysemetode er tilpasset problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Formålet med dette prosjektet var å produsere kunnskap som er relevant for lærerprofesjonen og samle konkrete perspektiver og handlinger som kan tas i bruk i praksis, både for meg, men også forhåpentligvis for andre. For å samle svar om et fenomen fra andres perspektiver, er ikke det å intervju i seg selv nok. Gyldigheten i dette prosjektet er blant annet styrket gjennom en nøye utformet intervjuguide som grunner i prosjektets spørsmål og teoretiske grunnlag, ved å snakke med profesjonelle lærere som er interessert i følelshåndtering og ved en systematisk innhenting og bearbeiding av intervjudata.

Målet med å gjennomføre individuelle dybdeintervjuer, var blant annet å øke gyldigheten ved å samtidig som jeg søker svar på spørsmål knyttet til temaet følelshåndtering, vie informantenes oppfattelse, refleksjoner og innspill oppmerksomhet og ta det på alvor. Dette kan være en vanskelig balansegang. Siden jeg ikke har gjennomført så mange intervjuer før, følte det noen ganger tryggere å falle tilbake på intervjuguiden i stedet for å følge informantene langt bort fra den. Det gjorde at informantene ikke fikk snakke helt fritt om temaer de var opptatt av, men som ikke passet inn min plan. Dette kan gjøre at lærernes opplevelser, som jeg spør etter i min problemstilling, blir noe mindre utforsket. Samtidig spør problemstillingen min om lærernes opplevelser med å mestre følelshåndtering i samhandling med elever. Det gjør at begrensning jeg gjorde på temaer som ble tatt opp og tiden som ble brukt på digresjoner hvor det ikke var av interesse å spørre videre, er med på å styrke gyldigheten til prosjektet mitt, fordi de metodiske begrensningene som gjøres samsvarer med problemstillingen sine begrensninger.

Gjennom intervjuene og senere transkriberinger og gjennomganger av dem, mener jeg samtidig at jeg ikke har tiet noen. Informantene mine virket begeistret og engasjerte i samtalene, men de virket også klar over sin rolle som informant og lot meg styre samtalen mesteparten av tiden, samtidig som de brukte mulighetene til å reflektere over de åpne spørsmålene jeg stilte. I intervjuene er det derfor helt klart informantene sin stemme som har fått mest plass. Ved noen tilfeller spurte

deltakerne om lov til å komme med digresjoner eller ekstra fortellinger som de tenkte på, noe jeg tok imot med åpne armer og gjerne ville høre.

Birte: Det er en annen situasjon jeg var i også, som jeg godt kunne tenkt å dele med deg, men det er ikke sikkert at du ...

Intervjuer: Jeg vil gjerne høre mer hvis du vil fortelle mer!

Birte: Ja, for det var noe helt annet. For vi hadde hatt uteskoledag, også ...

Intervjuer: Var det også i førsteklasse?

Birte: Ja. Det var forrige uke. [Birte fortsetter å fortelle. Intervjuer viser interesse ved nikk, smil, o.l.]

Dette utdraget fra intervjuet med Birte illustrerer både at jeg som intervjuer er interessert i informanten sin opplevelse i tilknytning til temaet mitt ved å si at jeg gjerne vil høre mer, men også implisitt ved å stille et kort oppklarende spørsmål rundt situasjonen hun ønsker å fortelle om. I tillegg tyder oppmuntring ved muntlige og visuelle tegn for interesse på at jeg som intervjuer verdsetter informantens innspill (Tjora, 2021, s. 131).

3.8.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler blant annet om hvor stor overføringsverdi forskningsprosjektets resultater har til andre lignende situasjoner. Selv om dette prosjektet ikke kan generaliseres til å gjelde andre lærere eller skoler, kan det tilby verdifull innsikt i hvordan de fire lærerne reflekterer rundt og arbeider med følelshåndtering i skolen. I masteren presenteres det kunnskap som er erfarings- og teoribasert på en nyansert og refleksiv måte, som kan være et bidrag til videreutvikling av læreres følelshåndtering i møte med elevers følelser. Handlinger og argumenter kan inspirere og støtte andres lærere i sin profesjonspraksis. Handlingene kan prøves ut og tilpasses egen elevgruppe.

Følelshåndtering er et allment viktig tema, blant annet fordi det er vektlagt som en av flere sosioemosjonelle kompetanser i LK20. Masteren har altså en type konseptuell generaliserbarhet, hvor kvalitativ forskning kan utvikle konsepter og modeller som kan være relevante for andre tilfeller utenfor studien (Tjora, 2021, s. 268). For å sikre relevans utenfor egen studie, benytter jeg tidligere forskning og teoretiske perspektiver som støtter opp under gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 271).

3.9 Forskningsetiske refleksjoner

Her kommer jeg med et utvalg forskningsetiske refleksjoner tilknyttet mitt prosjekt. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet et sett forskningsetiske retningslinjer som gjelder for all forskning innenfor fagfeltene, også masteroppgaver. Jeg vil derfor referere til disse retningslinjene.

3.9.1 Samtykke fra informantene

I mitt prosjekt har jeg blant annet ivaretatt forskningsetiske retningslinjene ved at alle informantene har gitt et frivillig, informert og utvetydig samtykke til å delta (NESH, 2021, s. 18). Jeg innhentet samtykket ved fysisk underskrift før gjennomføring av hvert intervju. En av retningslinjene sier også at «forskeren må klargjøre grenser, forventninger og krav knyttet til rollen som forsker ovenfor forskningsdeltakere» (NESH, 2021, s. 22). Som beskrevet tidligere i kapittelet har jeg sendt ut informasjonsskriv (vedlegg 2) som er laget for å gi nødvendig, presis og relevant informasjon til deltakerne. Her poengterer jeg også min rolle som forsker i prosjektet.

3.9.2 Behandling av lærernes personopplysninger og datamateriale

Jeg måtte søke om tillatelse fra Sikt for å gjennomføre dette prosjektet, fordi taleopptak er en form for personopplysning (Sikt, u.å.). Godkjenningen ligger som vedlegg 1. I tråd med forskningsetiske retningslinjer, skal man behandle datamaterialet sitt konfidensielt, for eksempel om det kan føre til gjenkjenning av informanter som skal være anonymiserte. Anonymisering skal gjennomføres om det er avtalt, eller hvis andre hensyn tilsier det (NESH, 2021, s. 21 og 22). I mitt prosjekt er anonymisering avtalt i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet. Dette er blant annet for å ivareta muligheten for lærerne til å dele refleksjoner fritt og ærlig, rundt et tema som kan være sensitivt eller oppleves som personlig. Jeg har anonymisert informantene ved å bruke fiktive navn og ved å generalisere opplysninger som kommunenavn og skolenavn.

NESH (2021, s. 25) fremhever også viktigheten av å lagre og dele forskningsdata på en forsvarlig måte. Dette har jeg gjort ved å tenke gjennom lagring på forhånd, kryptere taleopptakene og ved å sette meg inn i USN og Sikt sine retningslinjer for datalagring.

3.9.3 Etterprøvbarehet av forskningen og min forskerrolle

Jeg forsøker å være så åpen som mulig i beskrivelsen av min metodeprosess, for å legge til rette for læring, etterprøving og kritikk (NESH, 2021, s. 13). Jeg deler også forskningens materiale åpent, ved å ha med kontekst fra informantenes svar og bruk av direkte sitater som er typiske for intervjuene. Dette er også en av fordelene ved å bruke tematisk analyse, hvor kontekstualisert datamateriale skal trekkes frem i analyserapporten. Jeg fordreier ikke og gjør ikke om på innholdet i informantenes svar.

Allikevel er jeg også åpen om at det er jeg som forsker i denne studien som velger ut, tolker og trekker linjer til teoretiske perspektiver, som følgende påvirker funnene mine.

3.9.4 Elever som personer som indirekte berøres av forskningen

NESH (2021, s. 26) skriver av: «Forskere skal ta hensyn til personer som direkte eller indirekte er berørt av forskningen, uten at de selv har gitt samtykke til å delta». Selv om informantene mine har gitt samtykke til å delta, har ikke elevene som beskrives i deres fortellinger, gjort det. Dette tar jeg hensyn til ved å være bevisst om at

1. elevene får ikke dele sitt perspektiv eller sin opplevelse av situasjonen.
2. situasjonene som beskrives, er ikke en beskrivelse av elevene i sin helhet, verken som elev eller menneske.

Allikevel mener jeg at det å bruke profesjonelle lærere som informanter i denne masteren er etisk forsvarlig, fordi de ønsker barnas beste. Fokuset mitt er heller ikke barnas opplevelse av følelsene, men lærernes handlinger for å håndtere dem og refleksjoner rundt møte med elevers følelsesuttrykk i skolen, sånn de opplever det.

3.10 Oppsummering av metodekapittelet

Prosjektet mitt har en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapelig forankring. Jeg har brukt kvalitativt intervju av fire barneskolelærere for å samle datamaterialet. I forbindelse med dette har jeg utført et strategisk utvalg av informanter, utarbeidet en nøye gjennomtenkt intervjuguide og bearbeidet datamaterialet jeg har samlet inn ved bruk av tematisk analyse. Gjennom hele prosjektet har jeg tatt hensyn til forskningsetiske retningslinjer.

Temaene i analysen min har blitt utledet fra den generelle problemstillingen og de ulike forslagene jeg hadde til forskningsspørsmål, i tillegg til valgte teoretiske perspektiver, tidligere forskning og egne erfaringer. I neste kapittel presenterer jeg fase seks av TA, som er en analyserapport hvor jeg har kodet datamaterialet inn i temaer og trekker linjer til relevant teori og tidligere forskning.

I min master har jeg vektlagt analysekapittelet som også inneholder drøfting, og har derfor en mer konsentrert diskusjon, med vekt på teoriforankring og betydning for pedagogisk praksis basert på analyserapporten.

4 Analyse av intervjudata (fase seks i tematisk analyse)

I dette kapittelet vil jeg presentere fase seks av den tematiske analysen, som er å skrive analyserapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Målet med denne fasen er å skrive en konsis, sammenhengende, logisk, ikke-repetitiv og interessant redegjørelse for det dataene mine forteller, med utdrag fra intervjuene og drøfting rundt temaer og koder de er eksempler på. Jeg refererer altså til teori og andre relevante dokumenter og kilder som er presentert tidligere i avhandlingen, som jeg tolker at mine resultater kan knyttes til.

Jeg gjentar problemstillingen og forskningsspørsmål 1-3 og knytte disse til temaene og kodene jeg har brukt i min tematiske analyse, i figur 7.

Problemstilling: Hvilke opplevelser har lærere med mestring av følelshåndtering i møte med elever i skolehverdagen – og hva kan vi andre lære av det?		
Forskningsspørsmål 1 Hvordan oppdager lærerne elevers følelser og hva kjennetegner lærernes tolkningsprosess av elevers følelsesignaler?	Forskningsspørsmål 2 Hvilken plass tenker lærerne at følelshåndtering har i skolen, knyttet til elevenes beste og til ramme faktorer?	Forskningsspørsmål 3 Hvilke konkrete handlinger fremmer lærerne som gode verktøy for følelshåndtering i møte med elever?
Læreres oppdagelser og beskrivelser av elevers følelsesignaler <ul style="list-style-type: none"> • Å se og høre • Å merke Kjennetegn på lærernes tolkningsprosess av elevers følelsesignaler <ul style="list-style-type: none"> • Positivt elevsyn • Årsaksforklaringer 	Følelshåndtering sin plass i skolen knyttet til elevens beste <ul style="list-style-type: none"> • Sosioemosjonelt og faglig læringsutbytte • Klassen som samfunn Følelshåndtering sin plass i skolen knyttet til ramme faktorer <ul style="list-style-type: none"> • I styringsdokumenter • Tid og voksetetthet • Lærernes kompetanse • Forventninger til lærerne 	Praksisfortellinger med FHS-modeller (følelse-handling-strukturmodeller)

Figur 7: Problemstilling og forskningsspørsmål knyttet til temaene og kodene fra den tematiske analysen.

4.1 Læreres oppdagelse og tolkning av elevers følelser

Forskningsspørsmål 1: Hvordan oppdager lærerne elevers følelser og hva kjennetegner lærernes tolkningsprosess av elevers følelsesuttrykk?

Det å oppdage, tåle og forstå følelser, er en av to delkomponenter i Fallmyrs (2020, s. 55) definisjon av følelseshåndtering. Jeg er derfor interessert i å analysere hvordan lærerne forteller at de oppdager elevers følelser og hva som kjennetegner tolkningsprosessen av dem.

4.1.1 Å oppdage elevers følelser ved å se, høre og merke

Når lærerne beskriver egne oppdagelser av elevers følelser, er det tre verb som går igjen: se, høre og merke.

Lærerne knytter det å *se* og *høre* elevenes følelser til elevenes kroppsspråk, ansiktsuttrykk, lyder og handlinger. Dette er ganske konkrete følelsesignaler, fordi de er fysiske fenomener som kan oppfattes direkte gjennom sansene. De følelsesignalene som kan ses og høres er ofte universale, for eksempel er latter et tegn på glede og det å trekke seg unna med tårer i øynene, et tegn på tristhet. Samtidig er informantene oppmerksomme på at det ikke alltid er samsvar mellom elevenes følelsesignaler og hva eleven føler inni seg.

Jannike: Jeg har jo noen barn som er veldig tydelig i kroppsspråket sitt, og da er det jo lett å tolke det. Men så er det jo ofte et spørsmål om det de viser samsvarer med det de egentlig føler. Det er jo mange som kan se sinte ut, men som egentlig er lei seg. Så man skal være litt forsiktig med det.

Informantene påpeker også at ulike barn kan vise samme følelse på ulike måter.

Birte: De som er lei seg og såra, de blir stille. Trekker seg litt inn i seg selv. Eller enkelte kan utagere, også da. Med å slå eller komme med stygge ord. Så det er veldig individuelt, hvordan de viser følelsene sine.

Selv om følelsesignalene altså kan være enkle, i den forstand at de vises på elevene og kan oppdages direkte, er det derfor viktig å ikke kun belage seg på de som kan ses og høres. Allikevel tolker jeg fra intervjuene at lærerne synes det er til hjelp i skolehverdagen, for å få en oversikt over klassen og et raskt innblikk.

Det å *merke* elevenes følelser, er en mindre konkret form for oppdagelse av elevenes følelser. Samtidig er det denne typen oppdagelse lærerne vektlegger i intervjuene. Det at elevene oppfører seg eller reagerer annerledes enn de pleier, betegnes som typer følelsesignaler i alle de fire

intervjuene. Dette er følelsesignaler som ikke er like eksplisitte og universale som de overnevnte. I en videreføring av utdraget ovenfor fortsetter Jannike:

Jannike: Så er det andre ganger man kanskje ikke hører eller ser, men man merker det kanskje ved å snakke med dem. Eller man merker det på dem på morgenen når de kommer, fordi man er kjent med barna, også ser man at de er litt annerledes enn de pleier.

I forbindelsen med beskrivelsene av denne typen følelsesignaler hos eleven, trekker informantene frem viktigheten av å bli kjent med elevene sine, for å få til god følelseshåndtering. Lærerne begrunner dette, med at alle elever er ulike og at de derfor også viser følelser ulikt. De gir forklaringer der lærer-elev-relasjonen blir tatt på alvor og elevene blir respektert som autonome. Dette er i tråd med tilknytningsteorien, som vektlegger viktigheten av å ta barn og deres følelser på alvor, for å utvikle en trygg tilknytning (Drugli, 2012; Jacobsen, 2016). Det er også viktig sett i lys av selvbestemmelsesteorien, som fremhever barnets behov for autonomi (Ryan & Deci, 2000).

Simon lister også opp ulike måter elever sender ut følelsesignaler, og poengterer at det er stort spenn mellom elevene, hva de føler og hvordan de viser det.

Simon: Spesielt barn har så mange forskjellige måter å vise følelser på. Noen kan bli stille og stumme, og andre kan bli sinte eller vise det veldig da. Og andre vil gjerne snakke med deg om det. Mens andre glemmer seg litt bort og vil være alene.

I tillegg til å fremheve viktigheten av å kjenne elevene sine, påpeker også lærerne de praktiske implikasjonene en god lærer-elev-relasjon har på følelseshåndtering. De reflekterer for eksempel over at det vil være lettere å tolke følelsesignalene, og spesielt de signalene som er svake. Fallmyr fremhever dette som viktig (2020, s. 201). For å merke at en elev oppfører seg eller reagerer annerledes enn «vanlig», er man nødt til å kjenne eleven og dens «normale» tilstand. De beskriver også en virkning andre veien, hvor følelseshåndtering ses som viktig for å skape en god lærer-elev-relasjon og det å bli kjent med eleven.

Intervjuer: Opplever du at følelseshåndtering påvirker lærer-elev-relasjon?

Jannike: Ja, det synes jeg. Når man jobber med det så får man jo et tettere bånd, altså man blir jo kjent mer med hverandre på en annen måte enn det man gjør med alle barna, for det er jo ikke alle man har de utfordringene med.

Det å kjenne eleven kan gi et bedre innblikk i hvilke behov eller situasjoner som ligger bak følelsene elevene viser. McGrath & van Bergen (2019, s. 348) skriver at lærere som opplever en «connection» med elevene, lettere kan ta elevenes perspektiv og igjen tolke elevenes følelser lettere.

4.1.2 Å tolke elevers følelser med et positivt elevsyn og spontane årsaksforklaringer

Jeg analyserer flere felles kjennetegn i lærernes beskrivelser av egne tolkningsprosesser av elevers følelssignaler. Jeg vektlegger lærernes positive elevsyn og det at de driver spontan årsaksforklaring for elevers følelser og følgende atferd.

Jeg tolker at lærernes positive elevsyn er tydelig til stede i empirien. Lærerne snakker i velmenende og omtenkksom tone med gode intensjoner om elevene. Når de viser frustrasjon, tolker jeg frustrasjonen som rettet mot situasjonen og miljømessige faktorer, manglende støtte eller begrensende rammefaktorer i skolehverdagen. De hadde for eksempel fortsatt ubesvarte spørsmål rundt situasjonene, som de trakk frem og reflekterte over, samtidig som de enten eksplisitt ved å si det eller implisitt med tonefall og pauser, viste at det var vanskelig å finne svar på disse spørsmålene. Jeg har lett etter eksempler hvor lærerne viser frustrasjon eller motvilje direkte mot elever, uten å finne det. I lys av tilknytningsteorien (Drugli, 2012; Jacobsen, 2016), tolker jeg dette som et godt tegn, fordi en tilknytningslignende lærer-elev-relasjon krever at lærerne oppleves som trygge for elevene. Jeg vil si at det er rimelig å anta at det positive elevsynet påvirker både læreres tolkning av og reaksjon på elevers følelser i skolen.

Birte: Det er litt lett at vi blir stående mot hverandre og begge parter vil bestemme. Man må heller innordne seg hverandre litt og lytte på hverandre, selv om man er voksen. Barn er jo mennesker. Det er vi som bestemmer selvfølgelig, vi voksne ... Vi har jo mer erfaring, så klart. Så vi må hjelpe og veilede, men også lytte og forstå og bygge relasjon.

Samtidig er de bevisst hvordan elevens handlinger for eksempel påvirker klassen som samfunn, og hvordan det kan påvirke elevens relasjoner over tid. Dette viser at lærerne har en transaksjonell tankegang (Sameroff, 2009, s. 6-7). Gjennom et transaksjonsperspektiv kan man altså tolke følelser og reflektere over bakgrunnen og behovene bak følelsene, på en bredere måte.

Alle informantene gir også spontane årsaksforklaringer, uten at jeg etterspør grunner til elevers følelser eller atferd. Dette gjør de ved å reflektere over ulike faktorer som påvirker eleven og dens situasjon, som er utenfor elevens kontroll. Simon oppsummerer det godt med spørsmålet: «Hva er det som egentlig ligger i bunn her?».

Jannike: Mange kommer jo hjemmefra med litt diverse opplevelser. [...] Noen gir uttrykk ved å være slem mot andre, også er det egentlig det at kanskje de er lei seg eller stressa for et eller annet som har skjedd. Noe de har med seg hjemme fra, et dødsfall for eksempel. Eller at de ikke får nok støtte hjemme.

McGrath & van Bergen (2019, s. 344) fant i sin studie at lærerne med kompliserte relasjoner til elevene med utfordrende atferd, var de eneste som kom med spontane årsaksforklaringer, og på den måten tok eleven i forsvar. I studien fokuserte de på kompliserte lærer-elev-relasjoner, hvor de fant kjennetegn på både konflikt og varme. Nettopp denne varmen lærerne viste på tross av den utfordrende atferden, var noe forskerne ønsket å fremme i skolen. Det er fordi det er den delen av relasjonen som oppleves som positiv og tilknytningsskapende. I min avhandling er ikke de spontane årsaksforklaringene spesifikt knyttet til bare atferd, men de er ofte knyttet til følelsesignaler som vises gjennom atferd, sånn som i utdraget fra Jannike sitt intervju over. Det er også flere av informantene som fortsatt er nysgjerrige på å finne årsaker, selv om situasjonene har skjedd for en stund siden.

4.2 Følelshåndtering sin plass i skolen og i lærerrollen

Forskningsspørsmål 2: Hvilken plass tenker lærerne at følelshåndtering har i skolen, knyttet til elevenes beste og rammefaktorer?

Jeg beskriv i innledningen av denne masteren at jeg har erfart at følelshåndtering allerede har en plass i norsk skole. Gjennom analysen har jeg valg å ha dette som et tema, for å være bevisst min egen forutinntatthet, og for å få et mer nyansert syn på følelshåndtering sin plass i skolen fra erfarne læreres perspektiv.

På intervju spørsmålet: «Har følelshåndtering en plass i skolen og i lærerrollen?», svarte samtlige lærere et klart og tydelig «Ja». De hadde mange refleksjoner og argumenter for følelshåndtering sin plass i skolen, i tillegg til tanker rundt rammefaktorer som gjorde det vanskelig å gjennomføre ønsket følelshåndtering innenfor lærernes handlingsrom.

Intervjuer: For et spørsmål er jo om følelshåndtering har en plass i lærerrollen og i skolen. Tenker du at det har det?

Birte: Ja. Det har jo veldig det.

Intervjuer: Tenker du at det bør ha det? At man som lærer skal jobbe med det?

Birte: Ja, vi må det. For å hjelpe elevene.

Både Jannike, Birte og Line påpeker at det er mer fokus på følelshåndtering i skolen nå enn før. Simon påpeker ikke denne forskjellen, kanskje fordi han har jobbet i skolen i en relativt kort periode på fire år (tabell 1).

Jannike: Men det er jo veldig fokus på det nå, i forhold til hvordan det var før. Det er det. Og det er jo fint. Vi ser jo at barna trenger det.

4.2.1 Følelshåndtering i skolen for barnas beste

Skolen og alle som er ansatt der, skal arbeide med barnas beste i tankene. Dette er stadfestet i FNs konvensjon for barns rettigheter (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 3), og kan finnes igjen blant annet i opplæringsloven, som vektlegger elevers subjektive opplevelser av et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, §9A-4). Siden det i mange situasjoner blir et skjønsspørsmål hva som er til elevenes beste, er det interessant å høre læreres refleksjoner rundt dette.

Lærerne er i enighet om at følelshåndtering påvirker elevers sosioemosjonelle og faglige læringsutbytte. Etter spørsmålet «Hvorfor snakker du med elevene dine om følelser?» reflekterte Line rundt det å forstå egne følelser og sammenhengen det har med elevenes egen følelsesregulering:

Line: Det er jo det å forstå seg selv og forstå andre. Vi er jo følelsesmennesker alle sammen. Så jeg tenker at det er viktig at de vet hvorfor de gjør som de gjør, og at sinne det kan egentlig være at du er lei deg eller at du er skuffa. [...] Jeg tror at hvis man greier å forstå følelsene sine, så greier man bedre å regulere dem.

Her viser Line både at hun mener at det å forstå sine egne og andres følelser er viktig, og at hun ønsker å utvikle denne sosioemosjonelle kompetansen hos elevene sine. Videre påpeker hun en årsakssammenheng mellom å forstå og å regulere egne følelser, ved å uttrykke at mer kunnskap om følelser gir mulighet for å reagere mer hensiktsmessig. Det er nettopp dette Fallmyr (2020, s. 55) poengterer med sitt følelshåndtering-begrep, som både inneholder kunnskap om følelser og hensiktsmessige handlinger i møte med dem (figur 4). Det at Line fremhever sitt syn på at utfordringer knyttet til følelser hos elever ofte stammer fra liten forståelse av dem, samsvarer med teori om følelsers utvikling (Shaver et al., 1987, s. 1084). Igjen tolker jeg en reflektert holdning og en velvilje ovenfor elevene også i dette utdraget, akkurat som beskrevet som del av et godt elevsyn i forrige delkapittel.

Jeg har også spurt informantene direkte om de tenker at følelshåndtering påvirker elevenes faglige læringsutbytte. Dette svarer samtlige «Ja» på. De begrunner det med at elevene får muligheten til å konsentrere seg om og delta i læringsaktiviteter, når de får hjelp til å håndtere følelser som kan forstyrre læringsprosesser.

Jannike: Ja, det er jo helt klart det. Ser jo det med elever som strever veldig med sterke positive eller negative følelser. Når følelsene tar helt overhånd, så er det jo vanskelig å få med seg hva som skjer rundt dem.

Dette stemmer blant annet overens med Bergin & Bergin (2009, s. 141), som påpeker at sosioemosjonell tilstand, altså for eksempel hvilke følelser man har inni seg, påvirker skoleprestasjoner og suksess.

Jannike forteller at hun har observert at også andre elever i klassen blir påvirket når enkeltelever har voldsomme følelsesuttrykk. I sitatet under referer hun til hendelser med en jente som ofte roper og er høylytt når hun opplever følelser som irritasjon eller fortvilelse.

Jannike: Det var veldig voldsomt, og det ødela jo veldig mye fokus for de andre.

Elevers fokus vil gjerne være knyttet til utbyttet de har av undervisning, og vi kan derfor tenke oss at følelshåndtering av enkeltelever kan gnagne hele klasser, i tillegg til eleven selv.

Lærerne tar også opp følelshåndtering som et verktøy for å få klassen til å fungere som et fellesskap og et samfunn. Det kan gjøre elever tryggere på hverandre og på læreren. Ved individuell følelshåndtering kan enkeltelevers sosioemosjonelle kompetanse øke, som igjen kan gjøre at medelever opplever dem som mer forutsigbare i lek og mer samarbeidsvillige i undervisning. Lærerne forteller også om følelshåndtering i fellesskap og undervisning om følelser, som øker ferdigheter for følelshåndtering i sosiale relasjoner gjennom modellering og økt kunnskap.

Line: [Klassen] er liksom et eget samfunn. Så da er man jo nødt til å ha følelshåndtering på agendaen. Det er jo superviktig for å få det til å fungere.

Simon reflekterer rundt følelshåndtering og sosioemosjonell læring sin rolle i skolen, opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i overordnet del i LK20.

Simon: Hvordan å samarbeide med andre på grupper, for eksempel, hvordan jobbe med andre mennesker. Hvordan leke med andre, hvordan ha det gøy med andre, og også når man kommer i krangel, hvordan man skal ordne opp. Konflikter kommer til å skje. Du kommer ikke til å være enig med alle. Du må gi og ta, og øve på den livmestringa da. Som kommer tilbake til følelser og følelshåndtering.

Alle lærerne vektlegger det å utvikle elevenes følelseskompetanse og fungering i et samfunn for videre fungering i livet, og setter også gjennom denne refleksjonen følelshåndtering i et livsmestringsperspektiv.

Jannike påpeker hvordan øking av elevenes følelseskompetanse, kan påvirke klassemiljøet. Hun trekker blant annet frem at det er viktig å både kunne tolke egne og andres følelser for å fungere godt i et fellesskap, for eksempel en klasse.

Jannike: Aller viktigst er det at de har det bra, men det er også det at de skal kunne fungere i et fellesskap her, da. [...] Det er ganske mange som trenger hjelp til å lære seg både det å kunne oppføre seg mot andre, men og å lese andre og følelsene til andre. [...] Så vi jobber mye med det, for at de skal lære seg det å tolke sine egne og andres følelser.

Dette er i tråd med Fallmyr (2020, s. 55) og tilknytningsteorien, hvor sensitivitet og forståelse for andre vektlegges for å kunne ha gode relasjoner. Jannikes opplevelse av at elevene ikke får til å reagere hensiktsmessig og regulert på medelevers følelsesuttrykk på egenhånd, kan tyde på at elevene ikke enda har utviklet hensiktsmessig følelsesregulering (Shaver et al., 1987, s. 1084). Det er derfor viktig å jobbe med følelseshåndtering i skolen for felleskapets beste.

Men det finnes også grenser og nyanser for hva man skal dele i fellesskap.

Jannike: De har jo rett på privatliv de også. [...] Men samtidig så er det egentlig det beste for det barnet at de andre vet at når den personen gjør sånn, så er det egentlig fordi den har det veldig vondt inni seg. Så det er jo det som er vanskelig synes jeg. Men det har jeg gjort noen ganger, sagt at «I dag er det sånn, fordi at hu har opplevd *det* hjemme. Nå må vi hjelpe henne.»

Dette sitatet viser at Jannike tar elevene på alvor og respekterer at de også har rett til privatliv, noe som er lovpålagt gjennom barnekonvensjonen (1989, artikkel 16). Hun forteller også at hun gjennom samarbeid med foresatte har tatt avveininger om hva som skal deles med klassen og ikke.

4.2.2 Rammefaktorerers betydning for følelseshåndtering sin plass i skolen

Det er mange rammefaktorer som vil ha betydning for følelseshåndtering sin plass i skolen. For eksempel vil styringsdokumenter, tidsrammer, skolens ressurser og skolekulturen påvirke lærernes handlingsrom. I tillegg kan skolekoder og skjult læreplan ha stor innvirkning, fordi det er lærerne som bestemmer hva som operasjonaliseres i skolen. Noen lærere kan tenke at følelseshåndtering ikke er en del av deres jobb, noe som vil påvirke praksisen. Dette kan variere fra lærer til lærer, ulike trinn, team og skoler.

Informantene mine er positivt innstilt til at følelseshåndtering er en del av deres samfunnsmandat (som beskrevet i 1.3) og viser at de er bevisste på det.

Line: Hvis man ser sånn som læreplanen legger opp til nå, at du skal ta det inn i fagene og de andre aktivitetene, da er det litt mer overkommelig. Men så må man bare diskutere og lage en felles forståelse for hvordan kan man gjøre det, og hvilke muligheter man har.

Allikevel tolker jeg, blant annet ut fra tidsbruk i svarene, at informantene vektlegger elevenes beste, sosioemosjonell og faglig læring og at klassen skal fungere som et samfunn, når de argumenterer for følelshåndtering sin plass i skolen, fremfor å vise til styringsdokumentene.

Alle informantene mine er enige i at følelshåndtering skal ha en plass i skolen. Samtidig ser de en utfordring knyttet til tid og lav voksentetthet som begrensende faktorer for deres handlingsrom.

Simon: Det er viktig å vise at du er der. Og er villig til å lytte og hjelpe til og har tid til det. Men i en travel hverdag så er det jo veldig fort gjort å føle at man ikke har tid til det.

Jeg tolker at Simons utsagn understreker viktigheten av Bergin og Bergin (2019, s. 158-160) sin anbefaling om at lærere og elever trenger å få bruke nok tid sammen til å forme gode relasjoner. Også i lys av tilknytningsteorien, utvikles relasjoner og tilknytninger over lang tid.

Jannike viser til forholdet mellom antall voksne og elever – «de er flere enn oss med god margin».

Jannike: Man kan si at man har tid, men da går det på bekostning av noe annet. Barn trenger mye mer hjelp til mye større del av seg selv enn det de gjorde før. Det er liksom ikke bare å komme på skolen også lærer du, også går du hjem igjen. Også synes jeg det er fint at vi kan gjøre det, men da burde de hvertfall ta litt hensyn når de deler inn i klasser.

En informant hos McGrath & van Bergen (2019, s. 345) påpeker også klassestørrelse sin påvirkning på lærerens handlingsrom. Hun forteller at hun gjerne skulle ha oppdaget og reagert raskere på elevens følelssignaler og at det kunne gjort at man hadde unngått en del utfordrende situasjoner. Dette stemmer overens med Fallmyr (2020, s. 201), som påpeker at det er viktig for lærere å være oppmerksomme på svake følelssignaler, så man kan støtte elevene i sin følelshåndtering før det oppleves som ukontrollerbart for eleven og situasjonen eventuelt eskalerer. Dette kan være vanskelig å gjøre om man har mange å følge med på, signalene kan «drukne».

En løsning Line har prøvd og lyktes med, er å planlegge korte samtaler med eleven for eksempel i friminuttet eller etter skoletid. Da tar man eleven på alvor og lar dem få si det de ønsker, samtidig som man tar hensyn til egen kapasitet, om det for eksempel oppstår en situasjon i undervisning. Allikevel er ikke dette problemfritt. Det er for eksempel ikke sikkert man har mulighet til å ta det utenfor skoletiden.

Lærerne trekker frem profesjonens faglige kompetanse som en mulig utfordring i møte med elevers følelser i skolen. Samtlige lærere forteller at de ikke har hatt noe om følelshåndtering i sin utdanning. Simon, som var nyutdannet for fire år siden, kan så vidt minnes å ha hatt noe av det i tilknytning til pedagogikk, uten at det har vært et fokus. Selv om jeg ikke kjenner til detaljene ved lærernes utdanning, forteller dette at det ikke har vært et vektlagt tema i lærerutdanningen. Lærerne knytter dette opp mot at fokuset på psykisk helse og følelshåndtering er relativt nytt i skolesammenheng.

Jannike: Det har absolutt en plass i skolen, men vi er for få – eller for mange oppgaver er lagt på læreren, synes jeg. Og vi har ikke utdanninga til det heller. Kanskje det burde blitt en del av lærerutdanninga. Det er jo ikke nytt at folk har følelser, men vi hadde ikke noe fokus på det da jeg gikk på lærerutdanninga for 15 år siden. Jeg føler liksom ikke at jeg kan hjelpe dem godt nok bestandig. [...] Helt sikkert lurt å få inn folk med litt annen utdanning. For jeg tror ikke det blir mindre av det her i skolen. Jeg tror det blir mer.

Allikevel vil jeg trekke frem en kompetanse som jeg tolker at informantene mine viser tydelige tegn på at de har, nemlig læreres evne til å skape gode og trygge relasjoner.

Jannike: Vet du hva, det kan hende jeg overvurderer med selv skikkelig, men jeg føler at jeg har god relasjon med elevene jeg! Det kan jo hende at ... de ikke er enige liksom. [...] Jeg føler at de virker tillitsfulle. De kommer og forteller meg ting. Det virker som de stoler på meg.

Selv om relasjoner ikke er mitt tema, vil følelshåndtering mellom lærer-elev nødvendigvis opptre i en lærer-elev-relasjon. Dette er tydelig i Fallmyr (2020). Jeg trekker derfor konklusjonene at relasjonskompetanse er viktig for følelshåndteringskompetanse, og omvendt. McGrath & van Bergen (2019, s. 348) fant at lærere som følte tilknytning til sine elever, lettere kunne ta elevers perspektiv. Læreres relasjonskompetanse og kunnskap om å skape tilknytning til eleven, er derfor en relevant kompetanse å ta med seg inn i følelshåndtering. På bakgrunn av perspektivtakingen, kan lærerne lettere tilpasse reaksjonen sin og støtten de gir ut fra elevers følelsesignaler.

Forventninger utenfra er også en systemisk faktor. Både Line og Jannike påpeker at spørsmålet om følelshåndtering legges for mye på lærerne, egentlig blir et spørsmål om forventninger til læreren, for eksempel fra foresatte. Line sier at foresatte ikke må ha alt for store forventninger for hva læreren får utrettet. Jeg tolker ut fra dette at hun mener at ved å ha et godt samarbeid med hjemmet, vil det kanskje oppleves som et delansvar i stedet for et for stort ansvar for læreren. Jannike opplever at det er mye som pålegges lærerne i forbindelse med følelshåndtering, og påpeker at læreren jo kun er én person, som i tillegg til å ta hensyn til og hjelpe elever i følelsesladde situasjoner, skal undervise en hel klasse. Forventningene utenfra kan for eksempel

også komme fra ledere, rektor, kommunen eller styringsdokumenter, avhengig av hvordan man tolker dem. Dette handler klart om den oppfattede læreplanen ut fra Goodlad (1979, s. 62) sin teori, hvor det er de ulike aktørenes tolkning av hva som skal foregå på skolen, som egentlig er av betydning i skolehverdagen. Hvor mye av ansvaret for følelshåndtering som er og skal legges på læreren blir derfor en subjektiv oppfatning i stedet for en objektiv sannhet.

Både på bakgrunn av refleksjoner rundt læreres kompetanse og muligheter for å drive følelshåndtering i skolen, er det flere av informantene som nevner og oppfordrer til å spørre om hjelp utenfra. Både for å unngå at tidspress og voksentetthet gjør at følelshåndtering blir nedprioritert, men kanskje mest for å ikke stå i det alene og for å få god hjelp av andre fagfolk med kompetanse på området. De nevner helsesykepleiere, miljøarbeidere, kollegaer, ledelsen, og spesialtjenester som PPT og BUP. McGrath og van Bergen (2019, s. 350) påpeker at man bør legge refleksjoner rundt årsaken bak elevers følelser og atferd til grunn, for å sikre best mulig hjelp som kan oppfylle det spesifikke barnets behov.

Jannike: Og det er ingen som på en måte spør deg om de kan få lov til å hjelpe deg. Så du må spørre om hjelp selv. Du må få inn folk hvis man har lyst til å hjelpe alle – du får ikke hjelpa alle, men ...

Line: Men samtidig så er det en elev hos meg nå som jeg tenkte jeg skulle sparre litt grann med helsesykepleier om. Jeg synes det er trygt å lene meg litt på de som er eksperter på området.

Her har jeg vist noen av argumentene lærere gir for sitt syn på følelshåndtering sin plass i skolen, knytte til elevenes beste og til rammefaktorer som påvirker lærernes handlingsrom.

4.3 Praksisfortellinger om læreres følelshåndtering i møte med elever

Forskningsspørsmål 3: Hvilke konkrete handlinger fremmes som gode verktøy av lærerne, for følelshåndtering i møte med elever?

Denne delen av analysen skiller seg fra de to foregående, ved at den er mer fortellende og tolkende. Det er mange vurderinger og kontekstuelle faktorer som spiller inn i et sosialt fenomen som følelshåndtering mellom lærer-elev, og denne delen av intervjuene har jeg derfor analysert på en mer kontekstorientert måte. Målet ved å beskrive situasjonene lærerne har handlet for å møte elevers følelser, er at det skal være enklere å reflektere rundt hvorfor handlingene fungerte og i hvilke situasjoner det kan være interessant å bli innsisert av eller prøvde de ut selv. For å

systematisere fortellingene, har jeg konstruert modeller (figur 8-12) og en skjematisk sammenligning (figur 13), som strukturerer praksisfortellingenes innhold.

Line fortalte om en serie situasjoner, hvor det å se sammenhengen mellom handlinger og følelser viste seg å være nyttig i samtale med eleven.

Line: Litt sånn «Okei, den handlinga og da følte du sånn.» «Okei, så da ble du sint eller?» «Nei, jeg ble ikke sint.» «Ja okei, hva var det du følte da?» «Jeg ble lei meg» eller «Jeg ble skuffa.»

Jeg tenker at å snakke om følelsene er liksom en del av det, for å skjønne handlingsforløpet litt bedre.

Denne tanken er også i tråd med min bruk av følelsesoversikten (figur 3) jeg brukte i intervjuene, så lærerne kunne plassere elevenes følelser i sammenheng med situasjonene de fortalte om. En viktig forskjell er at i Lines samtaler fikk eleven være med på å definere hvilken følelse han hadde, mens jeg i intervjuene tar utgangspunkt i lærernes tolking av elevenes følelser.

Figur 8 er en FHS-modell (følelse-handling-strukturmodell) som jeg har konstruert for denne analysen. Hver praksisfortelling blir modellert ut fra denne malen. Modellene kan illustrere forløpet i praksisfortellingene, samtidig som de tydeliggjør det emosjonelle aspektet.

I tråd med semantisk teorikonstruksjonsteori, er dette modeller basert på virkeligheten etter en seleksjonsprosess. Virkeligheten i denne sammenhengen, er den faktiske situasjonen som utspilte seg mellom lærer og elev. De viktigste parameterne for modellen er:

- lærernes muntlige gjenfortelling og dermed tolkning av situasjonen fra deres perspektiv, som påvirker innholdet i modellen.
- følelsesoversikten (figur 3) basert på Shaver et al. (1987), som påvirker typologien og fargebruken i modellen.
- Fallmyr (2020) sin teori om følelseshåndtering og det å ta et følelseperspektiv, som modellen er tilpasset etter og inspirert av. Teorien har også påvirket modellens innhold, fordi det er en av teoriene som lå til grunn da jeg utformet intervjuguiden.
- sosiokulturell teori og transaksjonsperspektivet, hvor kontekstuelle faktorer som relasjoner, det sosiale og samfunnet rundt ses som påvirkningsfaktorer.
- Mine tolkninger og erfaringer som forsker, som påvirker hva som vektlegges i modellene og hvordan de fremstilles. Jeg har utarbeidet intervjuguiden, valgt teoretiske perspektiver, analysert materialet og strukturert temaene i analysen.

Det er altså ikke alle betingelser som finnes i virkeligheten, som kan tas hensyn til når man skal konstruere modeller. Modellene skal representere virkeligheten, men er ikke virkeligheten, og jeg beskriver derfor de betingelsene som er tatt høyde for i modelldannelsen.



Figur 8: Mal FHS-modell, med forankring i praksisfortellinger, inspirert av Fallmyr (2020) med Shaver et al. (1987) sin typologi.

Følelse 1 er den følelsen eller de følelsene som læreren tolket hos eleven i forkant av eller begynnelsen av situasjonen. Pilen videre viser til hvilken handling som ble gjort av læreren i den midterste boksen. Den andre pilen peker videre til følelse 2, som representerer den følelsen læreren tolket hos eleven i etterkant av situasjonen. Typologien og fargene på boksene med følelse 1 og følelse 2 vil samsvare med følelsesnavnene og fargene i følelsesoversikten (figur 3).

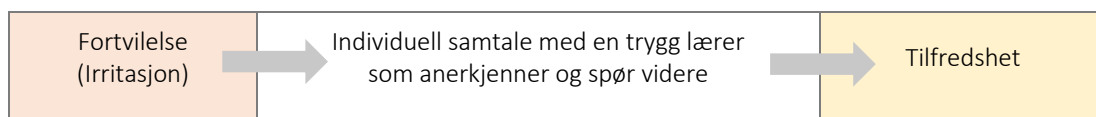
Som omtalt i underkapittelet om forskningsetikk, har jeg kun hørt lærernes tolkning av praksisfortellingene. Før jeg presenterer dem, vil jeg derfor igjen minne om at dette kun er enkelthendelser og at det er langt fra beskrivende for elevene i sin helhet eller som person. Følelser påvirker ofte elevens atferd (Ekman 2007 referert til i Fallmyr 2020, s. 63), spesielt hos barn som ikke har like utviklet selvreguleringsevne eller som har vansker i forbindelse med denne evnen. Da er det større behov for å få støtte i følelseshåndtering.

4.3.1 Praksisfortelling 1: Line om å anerkjenne følelser og spørre videre i individuell lærer-elev-samtale

Line forteller om et praksiseksempel hvor en gutt som gikk i femte klasse kom i gjentakende konflikter som oppsto i samtaler med klassekamerater, og som ofte havnet skjevt ut i relasjoner med medelever. Hun beskriver han som en gutt som «opplever ting sterkt». Det ble opprettet en §9A-sak for eleven, og ett av tiltakene som eleven selv spurte om å ha, var å få snakke med Line i etterkant av situasjoner som opplevdes vanskelige og urettferdige, fordi han opplevde det som trygt. Dette var samtaler som de hadde hatt også på forhånd av §9A-saken. Line beskriver sin rolle i de gjeldende samtalene som bekreftende og spørrende. Hun eksemplifiserer det på denne generelle måten: «Okei, så det var vanskelig når *det* skjedde, og du likte ikke når *den* gjorde *sånn*. Hva mer er det som har skjedd?». Hun forteller at hun selv var overrasket over at samtalene hadde en så stor virkning for eleven.

Line: Jeg tenkte «Jøss, det var litt rart», for vi har jo egentlig ikke løst noe. Jeg har ikke gått inn og hjulpet han eller sagt «Prøv det» eller «Gjør sånn». Så da ble jeg litt overrasket over at det var så betydningsfullt for han at jeg bare lyttet og hørte og bekreftet.

Et konkret eksempel på en situasjon som ble fulgt opp med en anerkjennende og spørrende samtale med Line, er når eleven hadde lest en faktabok. Når andre elever da i en overgangssituasjon ved påkledning ut til friminutt tok opp fakta om dette temaet, svarte gutten på en måte som Line beskriver at kunne oppleves som belærende for de andre elevene. Ikke fordi han var uenig med det som ble sagt, men fordi han gjerne ville vise den kunnskapen og alle de andre faktaene han hadde om det gjeldende temaet. Videre hadde de andre elevene latterliggjort måten han la frem kunnskapen sin på, litt som «Ja, for du har jo *alltid* rett». Line sier han fortalte at han opplevde dette som urettferdig og uberettiget. I figur 9 vises FHS-modellen for denne situasjonen.



Figur 9: FHS-modell for praksisfortelling 1 Line.

Følelse 1 vises her som oransje fordi irritasjon og fortvilelse begge inngår i kategorien sinne. Følelse 2 er gul, fordi tilfredshet går under glede. Line påpekte at selv om tilfredshet nok var det som beskrev gutten best i etterkant av samtalene, var det ikke snakk om en stor lettelse eller glede over å ha funnet en løsning eller fått snakket ut. Det var mer en tilfredshet hvor han godtok situasjonen mer og hadde fått hjelp til å sortere egne tanker. Hun opplevde at det hjalp eleven å ha «fått det ut» til en voksen som tar seg tid til å høre.

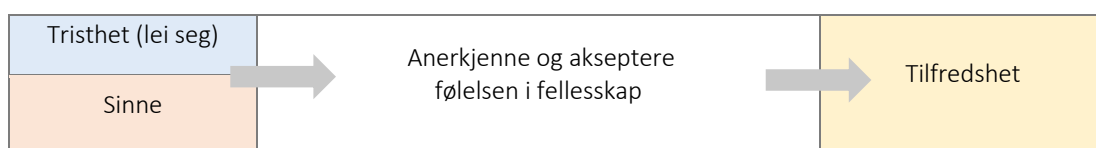
Det at eleven selv har beskrevet samtalene med Line som trygge, er et tegn på at eleven ser læreren sin som en trygg havn, i lys av tilknytningsteorien (Jacobsen, 2016). Det er rimelig å tenke at dette er fordi Line møter eleven med sensitivitet, som er i tråd med Bergin & Bergin (2009, s. 158) sin anbefaling om å øke sensitivitet og varme i interaksjon med elever og med selvbestemmelsesteori sin vektlegging av attunement (Reeve, 2006, s. 230). Dette er også i tråd med Fallmyr (2020, s. 179) sin beskrivelse av følelsesguiding, som jeg i denne masteren har valgt å legge inn under det mer generelle begrepet følelshåndtering. Line støtter eleven sin gjennom det å oppdage, tåle og forstå de følelsene han hadde i situasjonene de snakker om, og kan gjennom dette bli mer bevisst over bakgrunnen for sin egen atferd. Dette kan igjen utvikle elevens egen selvregulering (Fallmyr, 2020, s. 30), som vil være en del av elevens sosioemosjonelle

læringsutbytte. Ved å ha større bevissthet og kontroll over egne følelser, vil eleven kunne fungere bedre i klassen. Lines beskrivelser av elevens faktiske utsagn, er det nærmeste jeg kommer Goodlad (1979, s. 64) sitt erfarte læreplannivå i dette studiet. Uten å ha snakket med eleven direkte, vil jeg allikevel ikke fastslå at empirien hører til på det nivået.

4.3.2 Praksisfortelling 2: Birte om å anerkjenne og akseptere følelser i helklasse

Birte fortalte om en situasjon som skjedde i førsteklasse i en undervisningssituasjon. Elevene satt i samling og hadde fått i oppgave fortelle en ting hver, etter tur. Rett etter gutten praksiseksempelen omhandler hadde sagt sitt svar, sa medeleven ved siden av litt på automatikk «Men det er jo allerede sagt!». Videre forklarer Birte da at hun så at gutten lukka seg litt og ble lei seg. De gikk videre i ringen med svar, fordi det ikke var en alvorlig eller uvanlig situasjon i klassen. Etter en liten stund spurte en annen elev hvorfor gutten gråt. Da sier Birte at hun forklarte klassen, mens hun henvendte seg til gutten, at han kanskje hadde blitt lei seg av det medeleven hadde sagt. At det kunne oppleves som at de ikke godtok svaret hans, men at i den klassen var lov å gjenta og at de ville høre hva alle hadde å si. Birte sier da at gutten «åpna seg» mer, altså så gladere ut, og at de fortsatt timen som vanlig etter dette.

Birte påpekte at det er vanskelig å være sikker på hvordan eleven hadde følt det i situasjonen uten å ha snakket mer med han i ettertid, men hun tolket at han blitt lei seg, som går under trist i følelsesoversikten (figur 3). Hun funderte også litt på om han kan ha vært sint, fordi han reagerte så fort. Hun beskriver kroppsspråket hans som lukka i forbindelse med disse følelsene. Hun forklarer «lukka kroppsspråk» som at gutten trekker seg litt unna, ser ned og ser lei seg ut i ansiktet. Figur 10 viser FHS-modellen for praksisfortellingen.



Figur 10: FHS-modell for praksisfortelling 2 Birte.

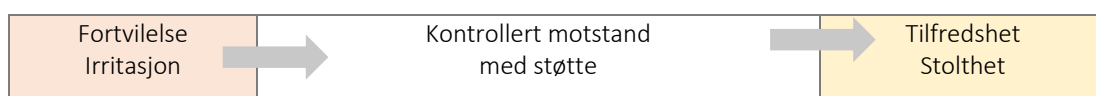
På forhånd av denne situasjonen forteller Birte at hun hadde opplevd gutten som redd og engstelig i starten av første klasse og at hun hadde gjort seg refleksjoner over at han hadde en del sterke følelser, som det virker som han ikke tok tak i selv. I stedet viste han det gjennom tydelige følelsesuttrykk og trakk seg ofte fysisk unna andre, blant annet ved å gjemme seg bak klær i garderoben. Hun forklarer en fordel med å drive følelseshåndtering i helklasse:

Birte: At de skal skjønne at det er ikke bare én som er redd, men at det er flere som er redde. At det er en naturlig følelse. For de blir jo redd for følelsene sine, også, disse barna. Tror at det er bare den som føler sånn, men det er jo en naturlig ting å være redd, og det er en naturlig ting å være sint. Naturlig å være trist og ...

Det å drive følelseshåndtering i helklasse kan skape åpenhet, forståelse, toleranse og aksept for hverandre og dermed også fellesskapsfølelse. Selvbestemmelsesteori ser tilhørighet som et grunnleggende behov for elevene (Ryan & Deci, 2000). Derfor er det også viktig å utføre klassesamtaler om spesifikke elevers følelser på elevenes premisser, uten å henge de ut eller påføre skam. Det vil kunne ha motsatt effekt. Birte gir signaler ovenfor gutten og klassen at hun er en trygg havn for dem, ved å møte og snakke om følelser med sensitivitet, anerkjennelse og varme (Drugli, 2012; Jacobsen, 2016). Hun modellerer også for elevene hvordan man kan møte egne og egne følelser, noe som kan hjelpe å utvikle elevenes egen følelsesregulering (Fallmyr, 2020, s. 179).

4.3.3 Praksisfortelling 3: Jannike om kontrollert motstand i en trygg lærer-elev-relasjon

Jannike forteller om en situasjon i andreklasser, hvor en jente roper ut midt i arbeidstid i helklasse: «Jeg trenger hjelp! Jeg trenger hjelp til å lade iPaden min!». Hvor på Jannike svarer «Du kan prøve selv». Jenta blir da enda sintere og roper i frustrasjon. Da fortsetter Jannike å motivere eleven til å gjøre det selv: «Du kan prøve selv først, også skal jeg hjelpe deg etterpå hvis du ikke klarer det». Jannike forteller at hun tolket jentas følelser som fortvilelse for å ikke få til det hun ville og irritasjon over å ikke få hjelp med en gang. Etter jenta prøver litt selv, fikk hun til å lade iPaden sin. Da plasserer Jannike jenta på en blanding av tilfredshet over at situasjonen løste seg og stolthet over at hun fikk det til på egenhånd. Figur 11 viser FHS-modellen for situasjonen.



Figur 11: FHS-modell for praksisfortelling 3 Jannike.

Jannike forteller at jenta ofte fort kan bli sint og frustrert når hun ikke opplever å få hjelp med en gang hun spør om det eller møter motgang i form av å ikke få til ting på egenhånd. Når dette skjer, er eleven ofte høyllytt og «skriker og hylar». Læreren forteller også at hun opplever at jenta spør ofte om hjelp, fordi hun er redd for å gjøre feil. Etter å ha fortalt om situasjonen, reflekterer hun over det jeg tolker som virkningen av følelseshåndtering og det å bygge en trygg lærer-elev-relasjon

har hatt på jentas reaksjon og selvregulering, når Jannike møter henne med det hun kaller «kontrollert motstand», i motsetning til å være ettergivende:

Jannike: Jeg kunne jo bare sagt: «Ja, jeg skal hjelpe deg», men jeg vil at hun skal klare det selv. Og jeg vet at hun klarer det selv, og hun har godt av litt motstand. Kontrollert motstand, hvis jeg kan kalle det det. Det å bruke tid på ting, å bli kjent med dem, og at de vet at de kan stole på meg. [...] Det er jo kanskje forskjellen på at hun i starten ble enda mer sint og låste seg enda mer, fordi at hun ikke visste hvor hun hadde meg, selvfølgelig. At hun i stedet tenkte «Hun sier nei, hun gidder ikke å hjelpe meg, det er jo dårlig gjort.»

Ved å bruke kontrollert motstand i stedet for å være ettergivende, opptrer Jannike som en trygg base for eleven (Jacobsen, 2016). Læreren kommuniserer troen på at jenta får det til selv og skaper mulighet for en mestringsopplevelse. Dette igjen kan gjøre jenta mer utholden og trygg i utforsking i senere situasjoner, noe Jannike forteller at har vært hennes opplevelse. Før hadde jenta kanskje reagert med å sette seg under pulten og være sint fordi hun ikke fikk hjelp, nå prøvde hun selv.

Samtidig kan man i et sosiokulturelt perspektiv si at Jannike opptrer som et stillas for jenta og støtter henne i sin proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978, s. 88), ikke ved å modellere den konkrete handlingen å sette i en nettbrett-lader, men ved å modellere utholdenhet når man ikke får til ting med en gang. Dette blir da en del av jentas sosioemosjonelle utvikling og læringsutbytte.

Når Jannike reflekterer over det at denne typen følelshåndtering kan hjelpe jenta å lære å takle situasjoner bedre i fremtiden, kan det trekkes linjer til LK20 sine formuleringer hvor elevens følelseskompetanse skal utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10 og 13). Utholdenhet er en egenskap som forventes av deltakere i et samfunn.

Jannike forteller også at hun er usikker på om det er den kontrollerte motstanden og mestringsopplevelser, eller det at jenta blir eldre og modner, som gjør at hun får en større forståelse for at det ikke hjelper å bli sint i disse typer situasjoner. Hun ender med at det kanskje er en blanding.

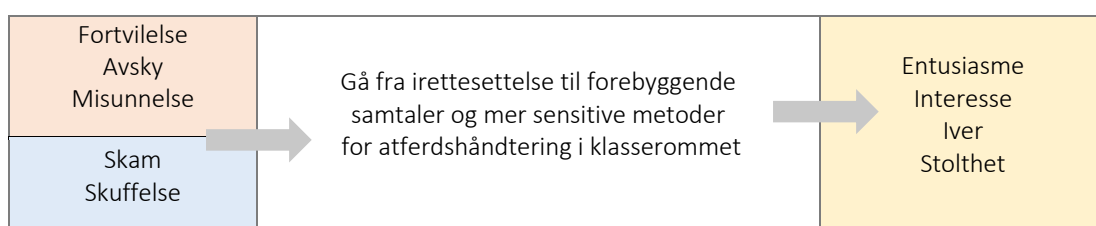
4.3.4 Praksisfortelling 4: Simon om forebyggende samtaler og sensitive metoder for atferdshåndtering

Simon forteller i sin praksisfortelling om en gutt som han opplever at trykker seg selv ned og er selvhatende. Dette forteller Simon at kommer til uttrykk når eleven snakker uten å ha fått ordet i undervisning, og Simon korrigerer denne forstyrrende atferden med å strengt si «Rekk opp hånda!». Da kan han få svar fra eleven som «Greit! Jeg er en drittunge! Jeg vet du hater meg!».

Simon forklarer at denne atferden blant annet kan være en måte for eleven å forsvare seg på når læreren retter klassens oppmerksomhet mot eleven, og «på en måte henger han ut». Han årsaksforklarer også det at eleven avbryter timen, med å vise til elevens spontane natur. Videre forteller Simon:

Simon: Det var jo et eksempel på når jeg ikke mestra det, men greia er at jeg har jo begynt å klare å mestre det. For eksempel så har jeg fått veldig stort utbytte av å ta eleven litt til siden før vi begynner og få han på lag. [...] Også hjelper det veldig å finne andre teknikker på å ... hvis han avbryter da, for eksempel. Prøve å unngå å si navnet hans så mange ganger som mulig, prøve å heller gjøre litt sånn stille former for korrigerer.

I denne FHS-modellen (figur 12) står følelse 1 og 2 i et litt annet forhold til hverandre enn det de gjøre i de andre modellene for praksisfortellingene. Jeg har her valgt å vise hvordan det å jobbe med et gjentakende mønster over tid, ved å endre tilnærming som lærer, kan påvirke hvordan elevene opplever situasjonen. Følelse 1 er derfor sånn Simon tolker elevens følelser etter han har brukt irettesettelse som atferdskorrigerer, følelse 2 viser hvordan Simon tolker elevens følelser når han har brukt det jeg vil kalle en mer følelsesfokusert metode for atferdshåndtering.



Figur 12: FHS-modell for praksisfortelling 4 Simon.

Simon navngir mange følelser som han tolker hos eleven, når jeg spør han om å plassere eleven i følelsesoversikten. Han nevner fortvilelse over lærerens reaksjon, avsky mot seg selv, misunnelse rettet mot de andre som han opplever at mestrer skolehverdagen bedre enn han, skam som følge av irettesettelse foran resten av klassen og skuffelse over seg selv. Dette er ganske sterke følelser, og det er mange som er til stede på en gang. Derimot tolker han entusiasme, som vises gjennom interesse for å delta i timen, og iver og stolthet over å dele det han vet, når Simon har hatt samtale med gutten i forkant og bruker en mer følelsesfokusert og sensitiv form atferdshåndtering.

Med en mer følelsesfokusert atferdshåndtering, mener jeg at Simon bruker attunement for å tilpasse sin reaksjon på elevens utfordrende atferd. I tillegg til å reagere mer sensitivt ovenfor eleven, er han proaktiv ved å ha en kort, forebyggende samtale før oppstart av timen. Det er aller mest her jeg tolker at Simon beskriver følelseshåndtering. Han setter ord på elevens tidligere og potensielt kommende følelser. På denne måten anerkjenner han elevens følelser i tillegg til å

bevisstgjøre gutten mer på egne gjentakende følelse- og handlingsmønstre. Ved å gjøre dette viser han forståelse for elevens perspektiv (Reeve, 2006, s. 232).

Det å gjøre at eleven føler seg «hengt ut», kan derimot gjøre at eleven opplever sin plass i fellesskapet som truet. Når han så forsvaret seg, kan det i lys av selvbestemmelsesteorien tolkes som en måte å forsvare sitt behov for tilhørighet (Ryan & Deci, 2000), fordi det kommer tydelig frem at han har brutt en felles regel. Jeg mener at Simon fremstår som en tryggere voksenperson for eleven når han stiller klare forventninger i forkant og har mer tilpassede og sensitive reaksjoner på elevens atferd, i tråd med anbefalinger til lærere forankret i tilknytningsteori (Bergin & Bergin, 2009, s. 158-160). Dette er også en måte å støtte eleven i sin proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978, s. 88).

4.3.5 Skjematisk sammenligning av praksisfortellingene

I figur 13 har jeg fremstilt praksisfortellingene i en skjematisk sammenligning, ved å trekke ut data fra intervjuene og plassert dem i kategorier.

	1: Line	2: Birte	3: Jannike	4: Simon
<i>Elev</i>	Elever med sterke opplevelser, føler på urettferdighet i skolehverdagen	Elev med sterke opplevelser av følelser, med tydelig men stille følelsesignaler	Elever med sterke opplevelser og høylytt utalte følelsesutbrudd	Elev med tendens til selvhat i utfordrende situasjoner
<i>Situasjon</i>	Overganger og undervisnings-situasjoner	Undervisnings-situasjon	Undervisnings-situasjon	Undervisningssituasjon
<i>Relasjon</i>	Elev-elev-relasjon	Elev-elev-relasjon	Lærer-elev-relasjon	Lærer-elev-relasjon
<i>Følelse 1</i>	Fortvilelse (Irritasjon)	Tristhet Sinne	Fortvilelse Irritasjon	Fortvilelse Forakt Misunnelse Skam Skuffelse
<i>Handling</i>	Individuell samtale med en trygg lærer som anerkjenner og spør videre	Anerkjenne og akseptere følelsen i fellesskap	Kontrollert motstand med støtte	Gå fra irettesettelse til forebyggende samtaler og mindre merkbare metoder for atferdskorrigerings i klasserommet
<i>Følelse 2</i>	Tilfredshet	Tilfredshet	Tilfredshet Stolthet	Entusiasme Interesse Iver Stolthet

Figur 13: Skjematisk sammenligning av de fire praksisfortellingene i 4.3.1-4.3.4.

5 Diskusjon

Hensikten med denne masteroppgaven var å undersøke hvordan lærere kan håndtere møter med elevers følelser i skolen, på en praktisk måte. Jeg vil først presentere hovedfunnene mine for den overordnede problemstillingen for masteren, før jeg ser mer spesifikt på forskningsspørsmålene. Til slutt oppsummerer jeg hovedfunnene mine i en modell.

5.1 Å mestre følelshåndtering i møte med elever (problemstilling)

Hvilke opplevelser har lærere med mestring av følelshåndtering i møte med elever i skolehverdagen – og hva kan vi andre lære av det?

Lærerne har i intervjuene sine fortalt om ulike opplevelser fra egen praksis, hvor de har støttet og veiledet elever i håndtering av følelser. De har i tillegg reflektert rundt både følelshåndteringssituasjonene og følelshåndtering i skolen mer generelt.

Mine hovedfunn er at lærere i barneskolen bør ha et positivt elevsyn og vise forståelse og anerkjennelse ovenfor elever, for å ha mulighet til å drive god følelshåndtering. Selv om dette betyr å ha et følelsesfokus og å være attuned med elevene, betyr det ikke at man skal være ettergivende eller la være å drive atferdshåndtering. Dette er i tråd med Fallmyr (2020) og McGrath & van Bergen (2019). Jeg fant også at det er behov for fokus på læreres følelshåndtering i skolen for barnas beste, som i tråd med andre studier. Men til forskjell fra McGrath & van Bergen (2019), ser jeg kun på læreres følelshåndtering av elevers følelser, ikke lærernes egne. Dette er fordi følelshåndtering både påvirker elevers sosioemosjonelle og faglige læring og hvordan klassen fungerer som et samfunn. Til slutt fant jeg at rammefaktorer både byr på begrensninger og muligheter for læreres handlingsrom i forbindelse med prioritering av følelshåndtering i skolen.

5.2 Å oppdage og tolke elevers følelser (forskningsspørsmål 1)

Hvordan oppdager lærerne elevers følelser og hva kjennetegner lærernes tolkningsprosess av elevers følelsesignaler?

Lærerne oppdager elevenes følelsesignaler ved å se og høre elevers fysiske følelsesignaler, gjennom ansiktsuttrykk og kroppsspråk. De oppdager også elevers følelser ved å merke at elevene oppfører

seg annerledes enn hvordan de normalt gjør. Lærere må derfor kjenne elevene sine for å kunne oppdage elevers følelser. Dette kan sees i lys av tilknytningsteori, hvor læreren kan opptre som en trygg havn for elever som trenger støtte i følelshåndtering. Det er også viktig at lærere er bevisst de ulike elevenes signaler og reaksjoner, fordi elever er ulike.

Simon: Så det er jo så fryktelig forskjellig hvordan de viser det, og det er jo også en stor del av utfordringa da, med å jobbe med barn og følelsene deres.

Når lærerne tolker elevers følelssignaler, gjør de det ut fra et positivt elevsyn. I tillegg er de åpne og nysgjerrige ved å komme med spontane årsaksforklaringer for elevers følelser, i likhet med informantene i McGrath & van Bergen (2019, s. 344) sin studie. Gjennom dette kan de oppleves som trygge voksne for elevene, noe som er essensielt i tilknytningsteorien. Ved å se på mulige påvirkningsfaktorer, kan man som lærer tilpasse sin egen kommunikasjon med eleven, og på denne måten vær attuned, som både er vektlagt i tilknytningsteorien (Drugli, 2012; Jacobsen, 2016) og selvbestemmelsesteorien (Reeve, 2006, s. 232).

Det er allikevel viktig å ikke la denne typen årsaksforklaring føre til forhåndsdomming av elever i ulike situasjoner. Selv om det er viktig å kjenne elevene sine, må man derfor hele tiden passe på å være nysgjerrig innstilt:

Line: En ting som har vært litt interessant er det å spørre «Hva mer skjedde?» og «Hva tenkte du om det?». Da synes jeg at det kommer opp sånn «Åja, det hadde ikke jeg kunne gjetta meg til at det var sånn du hadde det». Så hvis elevene får lov til å prate og fortelle, og man spør og graver og ikke gir seg, ... Så kjenner jeg bare hvor overraska jeg blir over at det ikke var sånn jeg tenkte. Vi er nok veldig forutinntatt når vi begynner å kjenne elever.

Jeg tolker dette som en mulig bakside av spontane årsaksforklaringer, hvor tolkningsprosessen av elevers følelser kan bli for bastant og rigid. Det er derfor viktig å ikke være for forutinntatt når man skal prøve å tolke hva som ligger bak elevenes følelser.

Line trekker også frem i utdraget at det å lytte til eleven og å la dem få lov til å prate, er viktig for følelshåndtering. Ved å gjøre dette, kan man oppfattes som en trygg havn (Drugli, 2012; Jacobsen, 2016) for elevene, fordi de får lov til å dele følelsene sine med en trygg voksen som ønsker å høre det de har å si. Ved å lytte til elevene kan man også bli bedre kjent med dem og få bedre innsikt i følelsene dems.

Implikasjonen for dette funnet er at lærere må kjenne elevene sine og være bevisste og sensitive ovenfor ulike elevers følelser. Lærere må også ha et positivt elevsyn. Samtidig må de være

nysgjerrige og aktivt lete etter forklaringer for elevens atferd, for å så ta hensyn til årsakene når man skal reagere og handle.

5.3 Følelshåndtering sin plass i skolen (forskningsspørsmål 2)

Hvilken plass tenker lærerne at følelshåndtering har i skolen, knyttet til elevens beste og ramme faktorer?

De tre lærerne (Line, Birte og Jannike) som har jobbet i skolen i over ti år, opplever at fokuset på følelser og følelshåndtering er mer til stede i skolen nå enn før. Dette er i tråd med aktualiseringen av temaet og den korte presentasjonen av læreplanteoretisk historie i innledningen av denne masteren.

Videre argumenter lærerne for at følelshåndtering bør ha en plass i skolen, fordi det har en positiv påvirkning på elevenes sosioemosjonelle og faglige læring. Ved å veilede elevene i utfordrende følelser, i sin proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978, s. 88), frigjør man fokus, som heller kan rettes mot deltakelse og forståelse av læringsaktiviteter. Dette stemmer også overens med Bergin & Bergin (2009, s. 141), som fremmer praksis i tråd med tilknytningsteorien.

Line: Jeg tror at hvis man får litt hjelp med følelshåndtering, så vil man greie å være litt mer til stede. Jeg vil jo si at det må ha en veldig stor betydning.

Samtidig poengterer lærerne at de noen ganger må veie ønsket om elevens beste opp mot elevens rett til privatliv. Det kan være til det beste for eleven at klassen får en begrunnelse for elevens følelser og atferd, men det må gjøres på en respektfull og gjennomtenkt måte.

Lærerens kompetanse er utslagsgivende for effekten av følelshåndtering i møte med elever (Fallmyr, 2020, s. 27), og det er derfor et interessant funn at ingen av lærerne husker å ha hatt fokus på følelshåndtering i sin utdanning. Samtidig viser lærerne empati og kunnskap om følelser i beskrivelsene sine, to kompetanser som er vektlagt i god følelshåndtering (Fallmyr, 2020, s. 55). Kompetansene bunner i personlig egnethet og praksis, ikke utdanning.

Birte: Jeg har ikke utdanning inn mot det her. Det burde man hatt, så man ikke gikk i så mange år for å lære seg selv å kjenne først, for så å hjelpe andre. [...] Selv om vi hele tiden har vært opptatt av å bygge relasjoner i skolen, men det har ikke vært så mye snakk om følelser, føler jeg.

Birte påpeker også at relasjonskompetanse og følelseskompetanse er to noe overlappende områder. Dette viser at lærere ikke står tomhendte når de skal møte elevens følelser.

Rammefaktorer som læreplanen, forventinger til læreren og voksentetthet, har praktiske implikasjoner for lærernes handlingsrom og mulighet til å prioritere følelseshåndtering i skolen. Det vil blant annet være vanskelig å bli kjent med elevene sine og være sensitiv i møte med følelser, om det ikke er tilstrekkelig voksentetthet. Andre studier har påpekt det samme (McGrath & van Bergen, 2019, s. 345; Bergin & Bergin, 2009, s. 158-160).

Jannike: Folk sliter da, ikke barna nødvendigvis, men ungdommene sliter jo. Kanskje det hadde vært fornuftig da, å ha mindre klasser. At folk kan følge dem opp bedre. Vært flere voksne.

I dette sitatet viser Jannike også et samfunnsperspektiv. Det er ikke bare elevene, men folk og eldre ungdom som sliter. Implisitt påpeker hun kanskje at ved tidlig innsats knyttet til følelseshåndtering i barneskolen, kan man bedre det.

Hva som er lærerens reelle ansvar ligger i den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979, s. 62).

Foresattes og samfunnets forventninger til lærerne kan sette press på dem. Samtidig er det et poeng at lærernes forventninger til egen praksis, vil påvirke hvordan de gjennomfører ansvaret, og hvordan de argumenterer for og står i egen rolle. Det er derfor viktig at lærere tar et oppgjør med seg selv og blir bevisst hva deres ansvar er i forbindelse med følelseshåndtering i møte med elevens følelser.

I tillegg er det viktig at lærere spør om hjelp, både for å få støtte fra profesjonelle med kompetanse på området og for å prioritere følelseshåndtering uten at det går på bekostning av andre ansvarsområder lærerne har.

Implikasjonen for funnene er at lærere må drive aktiv følelseshåndtering for elevenes beste. Da trenger vi mer faglig kompetanse for følelseshåndtering i skolen, for eksempel gjennom lærerutdanninga eller lettere tilgjengelig hjelp. Det er også viktig at forventningene til hva læreren skal utføre i forbindelse med følelseshåndtering tilpasses både fra foresatte, ledelse, samfunnet og læreren selv. Det kan også være en implikasjon at skolen sikrer tilstrekkelig voksentetthet, så lærere har mulighet til å prioritere følelseshåndtering.

5.4 Konkrete handlinger for følelshåndtering (forskningsspørsmål 3)

Hvilke konkrete handlinger fremmes som gode verktøy av lærerne, for følelshåndtering i møte med elevenes følelser?

For å svare på dette spørsmålet har jeg spurt lærerne om å fortelle om en situasjon hvor de opplevde å mestre følelshåndtering i møte med elevers følelser. Figur 14 viser et utsnitt av i figur 13, med lærernes handlinger for følelshåndtering i praksisfortellingene. Disse fire handlingene er funnene som presenteres for forskningsspørsmål 3. I tillegg har jeg samlet flere handlinger og tips for følelshåndtering som fremmes av lærerne i et ressurshefte (vedlegg 6). De presenteres ikke i masteren på grunn av begrenset plass. Mens tidligere forskning altså ofte har vist mer generelle retningslinjer for følelshåndtering i skolen, har jeg i min studie vist konkrete handlinger lærere kan ta med ut i sin egen profesjonspraksis.

	1: Line	2: Birte	3: Jannike	4: Simon
Handling	Individuell samtale med en trygg lærer som anerkjenner og spør videre	Anerkjenne og akseptere følelsen i fellesskap	Kontrollert motstand med støtte	Gå fra irettesettelse til forebyggende samtaler og mindre merkbare metoder for atferdshåndtering i klasserommet

Figur 14: Utsnitt fra skjematisk sammenligning av praksisfortellingene i figur 13.

Lærerne viser både til situasjonsbestemte (Birte og Jannike) og planlagte handlinger (Line og Simon) for følelshåndtering og sensitiv veiledning av elever i utfordrende følelssituasjoner.

I lys av selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000; Reeve, 2006) jobber lærerne med å fylle elevenes behov for tilhørighet ved å møte dem med sensitivitet og anerkjennelse, behovet for kunnskap ved å hjelpe elevene å sette ord på følelser og ved å ta dem på alvor, og også behovet for autonomi ved å la eleven være delaktig aktør i håndteringen av egne følelser, samtidig som de får støtte. Sensitiviteten vil i lys av tilknytningsteorien (Drugli, 2012; Jacobsen, 2016) kunne styrke elevens opplevelse av trygghet i relasjon til læreren, noe flere styringsdokumenter pålegger læreren (Opplæringsloven, 1998, § 9A-4; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I praksisfortellingene kommer det frem tegn på varme i lærer-elev-relasjonen, selv om det også er tegn på konflikt, noe McGrath & van Bergen (2017; 2019) fremmer som viktig.

Dette er eksempler på fire konkrete handlinger lærere kan ta med i sin praksis, for å møte elevers følelser. De bør ses i sammenheng med funnene fra forskningsspørsmål 1 og 2, som viser noe av grunnlaget og perspektivene bak lærernes handlinger. Det er et smalt funn, fordi det finnes utallige handlinger for følelshåndtering i møte med elever. Det er allikevel kun disse fire handlingene jeg trekker frem, for å konkretisere mest mulig. Samtidig er de mer overførbare når man ser på hensikten bak og målet med handlingene. For eksempel kan man møte elever med kontrollert motstand og støtte i proksimal utviklingszone i mange fler situasjoner enn når eleven er frustrert over iPad-laderen. Jeg har derfor kun tatt ut handlingene fra praksisfortellingene som funn for dette forskningsspørsmålet, samtidig som de allerede har blitt drøftet i analysekapittelet.

Disse funnene kan gi inspirasjon til lærere i praksisfeltet, både ved utprøving av metodene selv eller ved å ta inspirasjon av dem. Handlingene viser også at god følelshåndtering ikke nødvendigvis trenger å være vanskelig. Men man må som lærere ta bevisste spontane og mer planlagte valg om å anerkjenne elevens følelser på en sensitiv måte.

I denne delen av analysen var det spesielt fare for å overtolke og legge for mye i intervjudataene. Jeg har allikevel prøvd å gi en sann gjenfortelling av dataene, ved å være tydelig på når jeg gjenforteller og når jeg tolker dataene i lys av teori og egne erfaringer.

5.5 Modelldannelse for å undersøke og beskrive følelshåndtering (forskningsspørsmål 4)

Forskningsspørsmål 4 er som følger: På hvilken måte kan man bruke modelldannelse for å undersøke og beskrive læreres håndtering og veiledning av elevers følelser?

Målet mitt for masteren var anvendbar og profesjonsrelevant kunnskap. Et valg jeg gjorde for å jobbe mot dette målet, var å fokusere ett av mine forskningsspørsmål mot den metodiske delen av masteren min, spesifikt å ha et metaperspektiv på egen fremgangsmåte og egen modelldannelse.

Jeg har brukt semantisk modelldannelse for å strukturere og videreformidle innhold fra intervjudataene mine, på en følelsesfokustert måte i egenutviklede FHS-modeller (figur 8-12). Dette har jeg gjort ved å vektlegge emosjonspsykologisk typologi fra Shaver (et al., 1987) i lærernes beskrivelser av handlingsforløp i praksisfortellinger om mestring av følelshåndtering i møte med

elevers følelser. Modellene poengter også hvilken handling lærerne beskriver som avgjørende eller medvirkende for en endring i elevens følelser, sånn de opplevde det.

For å sikre relevant innhold til modellene, har jeg utført et strategisk utvalg av informanter som jeg på forhånd tenkte at ville gi gode og nyanserte refleksjoner rundt temaet mitt, med interesse for og ønske om god følelshåndtering i skolen. Det er nettopp dette jeg ønsker å fremme med min master.

Det er allikevel ofte et stort avvik mellom hvordan lærere oppfatter læreplanen og hvordan de operasjonaliserer den (Goodlad, 1979, s. 62). Sett sammen med at dette er en studie som bruker selvrapporderingsdata, er det derfor viktig å huske at dataene allerede var tolket av lærerne da jeg samlet dem inn. Modellene er heller ikke bygget på elevenes perspektiv eller på observasjoner i klasserommet, noe som kunne beriket dem. Dette ville vært ressurs- og tidkrevende, men kunne vært interessant å gå videre med i et annet prosjekt.

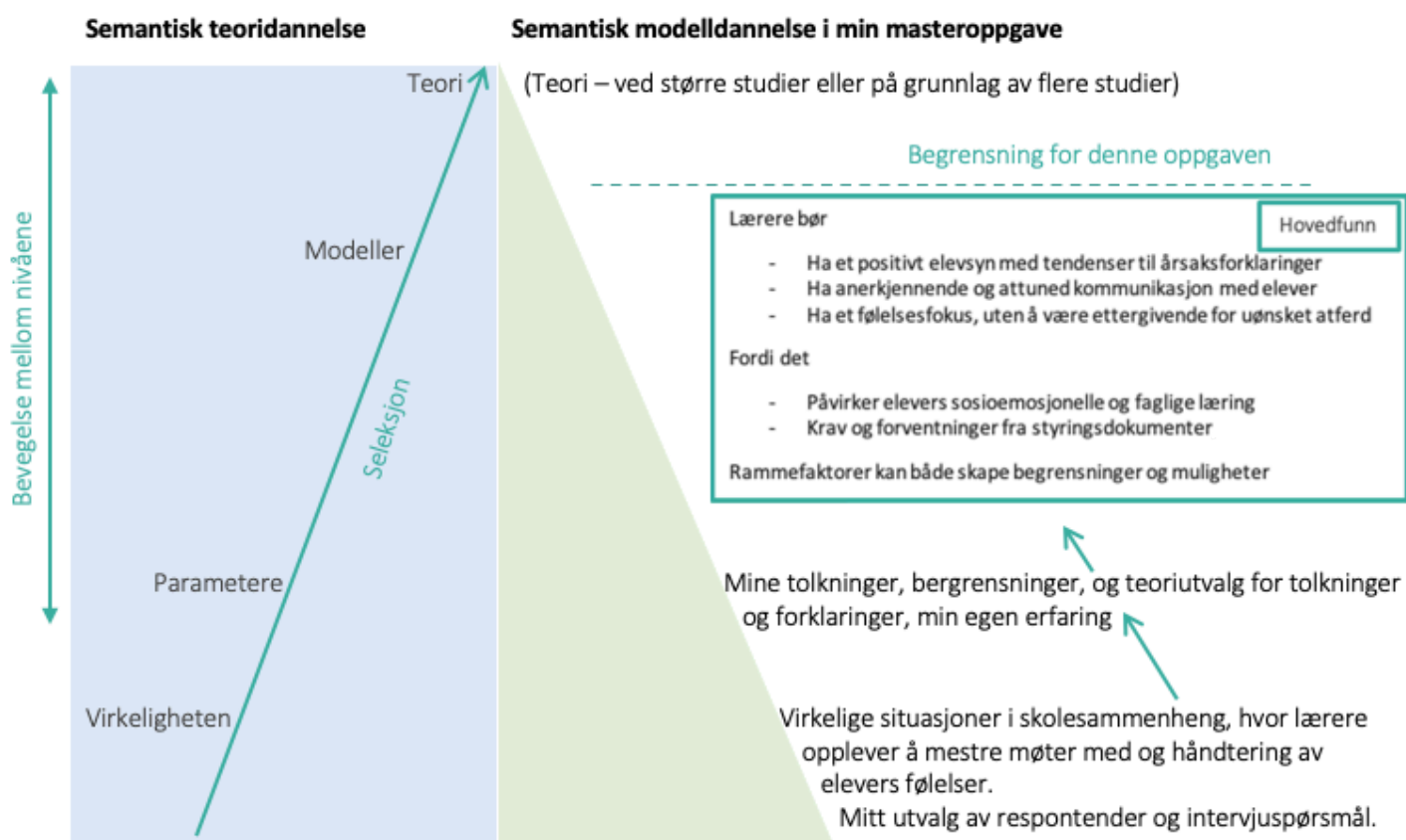
I lys av semantisk teoridannelse, kan man tenke seg at masteren min er et bidrag inn i allerede eksisterende teori om følelshåndtering i en skolekontekst. For å utvikle teorier, kan man gå tilbake til modellene som ligger til grunn for teoriene. Jeg startet med Fallmyr (2020) sin teori om læreres møte med elevens følelser i skolesammenheng, og gikk deretter ned på modellnivå og studerte hans modeller. Jeg ønsket å finne flere praktiske måter å operasjonalisere teorien på og gikk derfor videre nedover og så på virkeligheten og de betingelsene som var selektert. Da så jeg for eksempel av situasjoner mellom lærer og elev i skolen var den virkeligheten som var beskrevet. Deretter tilpasset jeg mitt prosjekt ved å fokusere på samme virkelighet: følelssituasjoner hvor lærere veileder elever. Fallmyrs teori har derfor vært en parameter som både har påvirket intervjuguiden og derfor også den innsamlede empirien min, i tillegg til å brukes i analyse og diskusjon. Ved å ha deler av teorien med meg gjennom hele prosessen, er masteren min tett knyttet til teorien som ligger til grunn for den. Allikevel har jeg ikke brukt akkurat de samme betingelse og parameterne, og mine abstraherte modeller av virkeligheten ser derfor noe annerledes ut. Fallmyr sin teori har blant annet et mye større grunnlag i tidligere studier og teoretiske perspektiver.

På en annen side kan man tenke seg at det å velge ut teori på forhånd, påvirker empirien så mye at forskningens pålitelighet svekkes. Dette kan for eksempel skje ved å legge ord i munnen på informantene, ved overdrevet faglig begrepsbruk i intervjuene eller ved å kun se etter eksempler i egen empiri som er i tråd med teori og tidligere studier. Ved å gjennomføre en tematisk analyse

med et abduktivt forhold til teori, mener jeg allikevel at dette ikke er tilfellet i min master. Jeg har valgt deler av teorigrunnet mitt på bakgrunn av empiri, for eksempel tilknytningsteorien, som jeg valgte fordi tryggheten i lærer-elev-relasjonen var noe mine informanter var opptatte av. Jeg har også tilpasset analysens innhold til det informantene vektlegger, ikke kun allerede utvalgt teori og temaer. På denne måten har jeg ikke latt målet om modelldannelse overskygge empirien.

5.6 Modell med oppsummering av hovedfunn

For å oppsummere og tydeliggjøre hovedfunnene mine, har jeg laget en utvidet modell (figur 15) av figur 1. Modellen viser hvordan jeg har brukt semantisk modelldannelse i min master. I tillegg er mine hovedfunn og noen implikasjoner av disse plassert inn i den grønne rammen i modellen.



Figur 15: Oppsummering av hovedfunnene i denne masteren, vist ved en utvidelse av figur 1.

Hovedfunnene mine er at lærere bør ha et positivt elevsyn med tendenser til årsaksforklaringer. I tillegg bør de ha anerkjennende og attuned kommunikasjon med elevene sine, som de er nødt til å kjenne godt. De bør også ha et følelsesfokus, uten at det betyr at de skal være ettergivende for uønsket atferd. Dette er fordi læreres følelshåndtering i møte med elevers følelser, påvirker

elevers sosioemosjonelle og faglige læring. Det gjør også at klassen fungerer bedre som et samfunn. I tillegg er det med på å oppfylle krav og forventninger til lærerne fra utdanningspolitiske styringsdokumenter. Jeg fant også at lærerne opplever at rammefaktorer, som styringsdokumenter, voksentetthet, lærernes kompetanse og forventninger fra foresatte, både skaper begrensninger og muligheter for handlingsrommet de disponerer.

6 Avsluttende refleksjoner

Gjennom mitt masterprosjekt har jeg intervjuet lærere på barneskolen for å utforske problemstillingen: Hvilke opplevelser har lærere med mestring av følelshåndtering i møte med elever i skolehverdagen – og hva kan vi andre lære av det? Prosjektet hadde som hensikt å undersøke hvordan lærere kan håndtere møter med elevers følelser i skolen, på en praktisk måte. Dette mener jeg at jeg har svart på gjennom analysen og diskusjonen, med henvisninger til både sentrale teoretiske perspektiver, styringsdokumenter, tidligere forskning og egne erfaringer.

Målet med studien var anvendbar og profesjonsrelevant kunnskap. Gjennomføringen av masterprosjektet vil påvirke min egen praksis, ved at jeg har et mer reflektert og følelsesfokusert syn på elevers utfordrende atferd. Jeg mener at dette vil gjøre meg til en bedre lærer både for elevene, men også ovenfor kollegaer, foresatte og i samarbeid med andre profesjoner.

En av svakhetene med dette studiet, er at det bygger på selvrapporteringsdata i stedet for observasjoner. Dette gjør at jeg ikke undersøker klasseromspraksis direkte og at lærerne kan modifisere egne fortellinger. Samtidig er dette en styrke, fordi jeg gjennom intervjuene får tilgang til lærernes profesjonelle refleksjoner og hensikten bak handlingene dems. I en større studie ville det vært interessant å kombinere observasjon og intervjuer.

Denne studien og funnene kan blant annet ha betydning for strategiplaner for følelshåndtering eller atferdshåndtering i kommuner. Funnene kan også være til hjelp for individuelle lærere i deres profesjonspraksis. Den kan også påvirke lærerutdanningen, da informantene mine fremhever nødvendigheten av følelseskompetanse ute i skolene. Funnene kan også bety at det bør utarbeides klarere forskrifter og retningslinjer for lærere, i forbindelse med temaets plass i LK20.

Et interessant moment fra mitt datamateriale som ikke er valgt som fokusområde i denne masteren, er hvilke begrensninger språk kan skape for følelshåndtering av elevers følelser. I mitt intervju med Jannike, som jobber på en skole hvor mange ulike morsmål og kulturer er representert, påpeker hun at det å ikke kunne kommunisere følelsene sine muntlig, kan skape en ekstra utfordring og mye frustrasjon for elevene. Ett tips hun kommer med i forbindelse med denne utfordringen er å konkretisere innholdet i følelsesbegreper med litteratur og videoer, noe som er i tråd med Torgersen (2023) sine trinn for arbeid med det ukjente. Dette hadde også vært interessant å forske videre på.

Så vil jeg gjerne avslutte der jeg startet, ved å minne om den mest grunnleggende aktualiseringen av denne masteren, formulert av min informant Line: «Vi er jo følelsesmennesker alle sammen.»

Litteraturliste

- Abeyta, A. A., Routledge, C., Juhl, J. & Robinson, M. D. (2015). Finding meaning through emotional understanding: emotional clarity predicts meaning in life and adjustment to existential threat. *Motivation and Emotion*, 39(6), 973-983. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9500-3>
- Ainsworth, M. D. S. (1973). Infant-Mother Attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932–937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Andreassen, S.-E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring?: En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse I praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational psychology review*, 21(2), 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Catalino, L. I. & Fredrickson, B. L. (2011). A Tuesday in the Life of a Flourisher: The Role of Positive Emotional Reactivity in Optimal Mental Health. *Emotion*, 11(4), 938-950. <https://doi.org/10.1037/a0024889>
- Dale, M. T. G., Aakvaag, H. F. & Strøm, I. F. (Red.). (2023). *Omfang av vold og overgrep i den norske befolkningen* (NKVTS Rapport nr. 1 2023). https://www.nkvts.no/content/uploads/2023/03/NKVTS_Rapport_1_23_Omfang_vold_og_overgrep.pdf
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
<https://www.jstor.org/stable/29782838>
- Ekman, P. & Davidson, R. J. (Red.). (1994). *The Nature of Emotion: fundamental questions*. Oxford University Press.
- Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap. (2023, 10. februar). *Studieplan for Grunnskolelærerutdanning for 1-7*. Universitetet i Sørøst-Norge. Hentet 23. april 2023 fra https://www.usn.no/studier/studie-og- emneplaner/#/studieplan/MGLU1_2018_H%C3%98ST
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Fehr, G. & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464-486. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.464>
- Giere, R. N. (1988). *Explaining science: A cognitive approach*. University of Chicago Press.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw Hill Book Company. Archive. <https://archive.org/details/curriculuminquir0000unse/mode/2up>
- Greenberg, L. S. (2015). *Emotion focused therapy: Coaching clients to work through their feelings* (2. utg.). American Psychological Association.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
<https://www.jstor.org/stable/44219019>
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556.
<https://www.jstor.org/stable/40469047>

- Howes, C. & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11(2), 251-268.
<https://doi.org/10.1017/s0954579499002047>
- Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Immordino-Yang, M. H. & Faeth, M. (2010). The Role of Emotion and Skilled Intuition Learning. I D. A. Sousa (Red.), *Mind Brain and Education* (s. 69-84). Solution Tree Press.
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4961478/mod_resource/content/1/Immordino-Yang %20Faeth%202010_Chap4_4-26-10%20PROOF.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4961478/mod_resource/content/1/Immordino-Yang_%20Faeth%202010_Chap4_4-26-10%20PROOF.pdf)
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker – hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe, K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125-142). Universitetsforlaget.
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R. & Doolittle, E. J. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, 27(1), 49-72.
<https://www.jstor.org/stable/44219021>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Nasjonalbiblioteket.
<https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?page=0&searchText=m%C3%B8nsterplan%201987>
- Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalbiblioteket.
<https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=0>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Lichtenberg, J., Lachmann, F. M. & Fosshage, J. L. (1992). *Self and motivational systems. Toward a theory of psychoanalytic technique*. The Analytic Press.
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *AISHE-J*, 9(3), 3351-33514.
<http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>
- McGrath, K. F. & van Bergen, P. (2017). Elementary teachers' emotional and relational expressions when speaking about disruptive and well behaved students. *Teaching and teacher education*, 67, 487–497. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.016>
- McGrath, K. F. & van Bergen, P. (2019). Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't), *Teachers and Teaching*, 25(3), 334-357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1569511>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NRK Nyheter. (2023, 2. mars). *NRK Nyheter 2. mars kl. 09:00* [Video i TV-arkiv på internett]. <https://tv.nrk.no/serie/nyheter/202303/NNFA09030223/avspiller>
- O'Connor, K. E. (2008). «You choose to care»: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998- 07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1086/501484>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Sameroff, A. (2009). The Transactional Model. I A. Sameroff (Red.), *The Transactional Model of Development: How Children and Context Shape Each Other* (s. 3-21). American Psychological Association.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1061–1086. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1061>
- Sikt. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Hentet 2. februar 2023 fra <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etiske refleksjoner*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Utg. 4). Gyldendal.
- Torgersen, G.-E. (2023, 17. februar). *Teaching the unknown: how to prepare students for uncertainty*. Times Higher Education. <https://www.timeshighereducation.com/campus/teaching-unknown-how-prepare-students-uncertainty>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher mental processes*. Cambridge. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Whitmore, K. F., Angleton, C., Pruitt, J. & Miller-Crumes, S. (2019). Putting a Focus on Social Emotional and Embodied Learning with the Visual Learning Analysis (VLA). *Early Childhood Education Journal* 47(5), 549-558. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00955-3>
- Ørbæk, T. & Engelsrud, G. (2022). Det merkes i kroppen at det «koker i hodet» - Lærerstudenters refleksjoner fra møter med elever i egen praksisundervisning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(2), 41-60. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3184>

Oversikt over tabeller og figurer

Tabeller

Tabell 1: Presentasjon av informanter med bakgrunnsinformasjon.

Tabell 2: Informasjon om intervjuenes omfang.

Figurer

Figur 1: Modell for semantisk modell- og teoridannelse modifisert fra Kvernebekk (2005, s 62-64).

Figur 2: Goodlads læreplannivåer (min figur gitt både med norsk og engelsk terminologi), basert på Goodlad (1979, s. 60-64).

Figur 3: Følelsesoversikt modifisert fra tredigram (Shaver et al., 1987, s. 1067).

Figur 4: Følelshåndtering modifisert etter Fallmyr (2020, s. 55-56).

Figur 5: Skjematisk oversikt over presenterte teoretiske perspektiver og styringsdokumenter.

Figur 6: Skjerm bilde av temaene og kodene mine i analyseprogrammet NVivo, med kommentarer og visuell knytting til teoretiske perspektiver og referanser som spesielt brukes i analysen.

Figur 7: Problemstilling og forskningsspørsmål knyttet til temaene og kodene fra den tematiske analysen.

Figur 8: Mal FHS-modell, med forankring i praksisfortellinger, inspirert av Fallmyr (2020) med Shaver et al. (1987) sin typologi.

Figur 9: FHS-modell for praksisfortelling 1 Line.

Figur 10: FHS-modell for praksisfortelling 2 Birte.

Figur 11: FHS-modell for praksisfortelling 3 Jannike.

Figur 12: FHS-modell for praksisfortelling 4 Simon.

Figur 13: Skjematisk sammenligning av de fire praksisfortellingene i 4.3.1-4.3.

Figur 14: Utsnitt fra skjematisk sammenligning av praksisfortellingene i figur 13.

Figur 15: Oppsummering av hovedfunnene i denne masteren, vist ved en utvidelse av figur 1.

Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Lærere i møte med elevers følelser](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
947136

Vurderingstype
Automatisk

Dato
07.12.2022

Prosjekttittel
Lærere i møte med elevers følelser

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig
Glenn-Egil Torgersen

Student
Mina Pauline Fidjestøl

Prosjektperiode
15.12.2022 - 01.06.2023

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 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene

- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeskjema til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet «Lærere i møte med elevers følelser»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne positive opplevelser lærere har med følelseshåndtering i samhandling med elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave som skrives i profesjonsrettet pedagogikk i studiet grunnskolelærer 1.-7. ved Universitetet i Sørøst-Norge. Prosjektet starter opp høst 2022 og vil avsluttes i juni 2023.

Formålet med prosjektet er å samle refleksjoner og praksishistorier hvor lærere forteller om sine opplevelser og erfaringer med å mestre følelseshåndtering i samhandling med elever. I min oppgave betyr følelseshåndtering å oppdage, tåle og forstå budskapet til følelser hos elever, og å reagere hensiktsmessig på dem. Denne definisjonen har hentet fra Øyvind Fallmyr sin bok *Relasjonsbygging og følelseshåndtering i skolen: en emosjonsfokuset tilnærming*. Jeg skal ikke skrive om lærernes følelser i situasjonene. Mitt fokus er hvordan lærere har skapt trygghet og positive opplevelser for elever, ved å møte følelsene dems med nysgjerrighet, empati og velvilje. Jeg er altså interessert i hva som fungerer, og hva man kan gjøre mer av i skolehverdagen. Min foreløpige problemstilling er: Hvilke opplevelser har lærere hatt med å skape trygghet i skolehverdagen gjennom følelseshåndtering i samhandling med elever?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Min plan er å intervju 5 lærere som jobber på barneskolen. Jeg velger å ta kontakt med lærere fra mitt eget nettverk. Jeg har enten vært i praksis, jobbet som vikar eller kjenner noen i tilknytning til skolen du jobber ved, og har fått kjennskap til deg gjennom dette. Jeg har også fått et inntrykk av at du er en lærer som er god på følelseshåndtering, og ønsker derfor innsikt i nettopp dine opplevelser og erfaringer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet. Intervjuet vil vare ca. 1 time. Vi blir sammen enige om et tidspunkt som passer. Det vil være i løpet av januar eller februar 2023. Intervjuet inneholder spørsmål om din opplevelse av egen profesjonsutøvelse hvor du har erfart at elever for eksempel blir trygget, mer motiverte for skolearbeid eller får en bedre relasjon til deg som følge av følelseshåndtering. Intervjuet vil tas opp og lagres elektronisk. Jeg vil også ta notater under intervjuet. Det er kun jeg som vil høre opptaket for å kunne transkribere det før det slettes. Når jeg transkriberer intervjuet vil data omskrives eller unnlates, slik at det blir anonymisert.

Du trenger ikke å forberede mye til intervjuet, men jeg i løpet av intervjuet vil jeg spørre mer i dybden om ett eksempel på god føleleshåndtering i møte med en elevs følelser som du har erfart. Jeg vil for eksempel spørre om hvilke konkrete handlinger som ble gjort og litt om din relasjon til eleven. Siden det kan være vanskelig å komme frem til dette på stående fot, har jeg valgt å informere om spørsmålet på forhånd.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til dataene før de anonymiseres. Jeg følger retningslinjer for håndtering av data fra både Universitetet i Sørøst-Norge og Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Jeg vil bruke UiO Nettskjema-diktafon mobilapp for å ta opp intervjuet. Dette er en sikker og passordbeskyttet tjeneste, som i tillegg krypterer opptakene. Jeg vil også bruke en båndopptaker, for å ha en sikkerhetskopi.

Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven min. Jeg kommer til å bruke analyser av intervjuene samt direkte sitater, for å drøfte rundt og prøve å svare på min problemstilling. Personopplysninger som navn og arbeidssted vil anonymiseres. Data som tid i skoleyrket og utdanning vil publiseres, for å skissere hva slags deltakere jeg har hatt i mitt prosjekt, men ikke på en sånn måte at du vil kunne gjenkjennes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil avsluttes når min masteroppgave er levert og godkjent. Etter planen er frist for levering 1. juni 2023, og det er vanlig å få tilbakemelding i løpet av juli samme år.

Opptakene av intervjuene vil da bli slettet. All annen personidentifiserende data vil enten være slettet eller omskrevet (for eksempel med fiktivt navn) for å anonymisere deg som deltaker.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Mina Pauline Fidjestøl, mail: minafid@gmail.com, mobil: 95966770
- USN ved veileder: Glenn-Egil Torgersen, mail: glenn.egil.torgersen@usn.no
- Vårt personvernombud ved USN: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen



Mina Pauline Fidjestøl



Glenn-Egil Torgersen Masterstudent

Veileder for masterprosjektet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet *Lærere i møte med elevers følelser*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju hvor lyden tas opp

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

----- (Signert
av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide for masterprosjektet «Læreres møte med elevers følelser»

Masteroppgave av Mina Pauline Fidjestøl, USN Vestfold, GLU 1-7 2018, MG2PP4

Innledning av intervjuet

Dette er et intervju for å samle inn data til min masteroppgave. Formålet med min oppgave er å samle metoder og ideer om hvordan lærere bruker følelshåndtering i møte med elevers følelser, for eksempel for å skape trygghet og rom for læring. Jeg ønsker fokus på det lærere har erfart at fungerer for sine elever i praksis, og vil derfor intervju nettopp lærere om deres opplevelser. Jeg mener dette er et viktig spørsmål som den nye læreplanen reiser for eksempel gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og som lærere skal jobbe med, men som er lite berørt i lærerutdanningen. Gjennom intervjuet samler jeg data som skal analyseres og drøftes opp mot teori og tidligere forskning, og på den måten vil jeg prøve å komme frem til noen konklusjoner rundt problemstillingen min, som er: Hvilke opplevelser har lærere hatt med å skape trygghet i skolehverdagen gjennom følelshåndtering i samhandling med elever?

Jeg tar utgangspunkt i en definisjon av følelshåndtering som sier at det er å oppdage, tåle og forstå budskapet til følelser og å reagere hensiktsmessig, for eksempel når man samhandler med elever. Man kan også si at det er et samspill mellom gode reaksjoner på følelser og god forståelse av følelser. Det å hjelpe og guide noen til å oppdage, akseptere og forstå egne følelser og behov dekkes også av følelshåndtering-begrepet. Jeg har også en følelsesoversikt med meg, som jeg håper kan gjøre det lettere å være spesifikke når det er snakk om ulike følelser.

I forkant av intervjuet har du mottatt et informasjonsskriv. Jeg er veldig takknemlig for at du stiller til intervjuet og håper at det oppleves som en grei samtale å være med på. Jeg starter opptaket nå hvis det er greit for deg, også starter vi intervjuet.

(Det som står skrevet i lilla i tabellen under er korte innledninger eller forklaringer til spørsmål som jeg vil si til informantene.)

Intervjuspørsmål

Tema og formål	Spørsmål
<p>Bakgrunn og erfaring</p> <p>Innledende spørsmål om bakgrunn, for å varme opp samtalen.</p> <p>Det kan også bli relevant å sammenligne deltakernes svar med bakgrunn i disse opplysningene.</p>	Hva slags utdanning har du?
	Hvilke fag underviser du i?
	Hvor lenge har du jobbet i skolen?
	Hvilke trinn har du undervist?
	Hvor gammel er du?
<p>Følelser</p> <p>Kommer inn på temaet med noen mer generelle spørsmål. Få tak i tanker og ideer som lærerne har rundt tematikken og praksisen i skolen.</p> <p><i>(atferd (utagering eller innagering), kroppsspråk, språklig kommunikasjon, ...)</i></p> <p><i>Hvilke følelser trekker lærerne frem? (utagering, innagering, negative, positive, nøytrale, etc.).</i></p>	<p>Hvordan legger du merke til elevers følelser?</p> <p><i>Hvilke følelser vises i disse situasjonene?</i></p> <p><i>Påvirker relasjon og tillit muligheten til å oppdage?</i></p>
	<p>Snakker du med elever om følelser?</p> <p><i>Hvordan? Når? Hvorfor?</i></p> <p><i>Hva påvirker kommunikasjonen?</i></p>
	<p>Opplever du at du har tilstrekkelig med tillit i din relasjon til elevene, så dere kan snakke om følelser?</p>
<p>Følelshåndtering</p> <p><i>(systematisk, bevisst, implisitt, øver, snakker sammen om, ...)</i></p>	<p>Følelshåndtering betyr både å ha kunnskap om følelser og å kunne oppfatte, forstå behov bak og reagere hensiktsmessig på følelesesignaler.</p>
	<p>Jobber du med følelshåndtering med elevene dine?</p> <p><i>Hvordan?</i></p>
	<p>Det er ikke alltid så lett å håndtere alle situasjoner som lærer, men i min oppgave har jeg valgt å ha fokus på ting som oppleves som at de fungerer.</p>

<p>Konkret praksisfortelling som kan analyseres og brukes som eksempel på «god» følelshåndtering. I praksisoppgaven vil jeg se om teorien sier kan finnes igjen i praksiseksemlene.</p> <p>Trekke linjer mellom følelshåndtering og det pedagogiske.</p>	<p>Kan du fortelle om en konkret opplevelse der du mestrer følelshåndtering i samhandling med elever, på en slik måte at elevene opplever det som positivt eller nyttig?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kontekst?</i> • <i>Hvordan oppsto situasjonen?</i> • <i>Hvor på følelsoversikten ville du plassert eleven på starten av situasjonen?</i> • <i>Hvilken relasjon hadde du til eleven på den tiden?</i> • <i>Hvilke konkrete handlinger gjorde du? Hvorfor?</i> • <i>Hvordan reagerte eleven?</i> • <i>Hvordan endte situasjonen?</i> • <i>Hvor på følelsoversikten ville du plassert eleven på slutten av situasjonen?</i> <p>Hvordan opplever du at følelshåndtering påvirker</p> <p>a) Lærer-elev-relasjon og tillit mellom dere?</p> <p>b) elevenes læring?</p> <p>c) læringsmiljøet?</p>
<p>Følelers plass i skolen og lærerrollen</p> <p>Trekke linjer mellom følelshåndtering og det pedagogiske.</p>	<p>Tenker du at følelshåndtering har en plass i skolen og i lærerrollen?</p> <p><i>Folkehelse og livsmestring</i></p> <p><i>Hvor passer det ut i skolen?</i></p>
<p>Avsluttende spørsmål</p> <p>Gir informanten mulighet til å komme med innspill som jeg kanskje ikke har tenkt på å spørre om.</p>	<p>Er det noe vi ikke snakket om, men som du tenker er relevant og ønsker å ta opp?</p>

Vedlegg 4: Utdrag fra transkribert materiale

M: Og hvor mange år er du?

J: Jeg er 36.

M: Jo, og hvor lenge du har jobba i skolen?

J: 13 år. 14 ... 13-14 år.

Siste del av
oppvarmings-
spørsmålene

Hoveddel av intervjuet starter

M: Da går vi over på litt følelser og sånn. Og da lurer jeg først på: Hvordan legger du merke til elevers følelser?

J: Noen hører man jo veldig godt, når de blir sinna for eksempel, eller når man ser at noen blir lei seg, selvfølgelig. Noen ganger så ser man det jo veldig godt på et barn eller hører det veldig godt på et barn. Så er det andre ganger man kanskje ikke hører eller ser, men man merker det kanskje ved å snakke med dem, eller man merker det på dem på morgenen når de kommer, fordi man er kjent med barna, også ser man at dem er litt annerledes enn dem pleier, kanskje.

M: Hvordan er det du ser det på dem da?

J: Jeg ser det på dem ofte ved kroppsspråk, mest av alt kanskje med ansiktet. At de ser lei seg ut eller ser sinte ut i kroppsspråket – jeg har jo noen barn som er veldig tydelig i kroppsspråket sitt, og da er det jo lett å tolke det. Men så er det jo ofte ja, det der med at dem på en måte – om det de viser samsvarer med det de egentlig føler, da. Det er jo mange som kan se sinte ut, men som egentlig er lei seg. For eksempel. Så man skal være litt forsiktig med det. Men, veldig ofte så kan man jo se det på dem. De er jo ganske, veldig mange hvert fall, er ganske tydelig i sitt kroppsspråk når de er så små.

M: Opplever du at det gjelder helt opp til fjerde klasse, sånn erfaringsmessig?

J: Det er lettere med de minste synes jeg, enn de eldste etter hvert. Og det skjer et eller annet sånn i tredje-fjerde klasse, når de begynner å bli litt sånn pubertale og litt altså, det kan være litt vanskeligere å tolke dem synes jeg.

M: Også nevne du at du kan se at dem er annerledes enn dem pleier. At du ser det kanskje lettere på du kjenner?

J: Ja, det har jo veldig mye med relasjon å gjøre.

M: Stemmer. Snakker du mye med elever om følelser?

J: Ja, det som vi ofte har gjort, at vi hver gang i løpet av et år har et sånn tema følelser eller et eller annet sånt da. Altså at vi jobber med det sånn i timene. I tillegg til at vi jo prater veldig mye med dem om det, sånn i starten av året, når vi begynner å sette klasseregler, begynner å lage regler for skoleåret. Ja så snakker vi om følelser og hvordan vi skal være mot hverandre, og hvordan ting føles hvis man for eksempel ikke har noen å leke med. Hvis man går aleine...

Ja, så vi prater jo mye om det. Også pleier vi ofte å ta sånn etter friminuttet – hvem har du lekt med i dag, hvordan har du hatt det? Også har vi jo noe sånn der innsjekk på morgenen også, som vi har brukt. Hvordan føler du deg i dag med sånne smileys.

M: På ark eller ...?

J: Jeg har hatt det på smartboarden, men nå har de blitt så fancy, de passer ikke til programvaren lenger. Så nå må jeg lage det på papir rett og slett. Tenkte jeg skulle gjøre det med laminerte ark også kan de lime på. Sånn smiley eller sånn, nøytral eller lei meg eller sur. Bare for å sjekke at dem har det fint da. For mange kommer jo hjemmefra med litt diverse opplevelser, det merker vi jo her.

M: Er det noe du har gjort hver dag, eller?

J: I perioder så har jeg gjort det hver dag. Med den forrige klassen min gjorde vi det hver dag i tre år, og da fungerte det veldig fint. Med de her har jeg bare gjort det liksom av og til. Men det er planen min å egentlig gjøre det hver dag. Men så blei det litt kålete det der med at det ikke fungerer.

M: Ja, skjønner. Og da lurer jeg jo litt på, du nevnte jo relasjon – at det er viktig. Opplever du at ... Har du på en måte tilstrekkelig tillit i relasjonen til at dere kan snakke om følelser ganske åpent?

J: Veit du hva, det kan hende jeg overvurderer med selv skikkelig, men vi har jo veldig ofte sånn gjennomgang av hvordan relasjon føler du at du har til barna i klassen din, ikke sant. Jeg husker ikke helt hva det heter, men hvis du tenker at du er i midten da. Også plasserer du barna i klassen rundt deg ut fra hvor godt du føler du har relasjon til de, ikke sant om det er noen du føler god relasjon til, helt grei eller om du har dårlig relasjon. Jeg har som regel alle innerst, jeg føler at jeg har god relasjon med dem jeg! Det kan jo hende at jeg ... At de ikke er enige liksom. Jeg har kanskje hatt et par barn oppigjennom som jeg har tenkt at «ah der har jeg ikke kommet ordentlig igjennom» av ulike årsaker da, men det har ikke vært mange. Med resten så føler jeg at de virker tillitsfulle. De kommer og forteller meg ting, det virker som de stoler på meg og da synes jeg det er bra. Det kan jo hende jeg misforstår dem helt, men hvertfall jeg føler at jeg kan sette meg ned med nesten hvem som helst og snakke om følelser og ting som er vanskelig for dem, og ...

M: Så bra!

J: Ja. Også er de jo litt mindre da. Så de aller, aller fleste er veldig tillitsfulle. Det er liksom det som er mest takknemlig med å jobbe på småskolen. Også er jeg første læreren dems ikke sant, det er jo ikke noen andre å sammenligne med eller ja. Så det hjelper jo det. Så jeg føler det at jeg har et veldig godt tillitsforhold til dem.

M: Ja, men det er jo veldig bra. Det er jo ofte ... Man merker jo på en måte forskjell på det og.

J: Ja, jeg tror det.

M: Ja, er det noe annet du tenker påvirker kommunikasjonen om følelser?

J: Det er jo språk også da, det har jo vi ofte problemer med her, at vi har elever som ikke har bra nok språk, så de klarer ikke helt å ... altså de kan godt føle inni seg at de er sinte, men at de klarer ikke helt å gi uttrykk for hvorfor for eksempel da. Eller kanskje de egentlig er såra eller lei seg, men så klarer de ikke å forklare det også kan de bli sinna for det. Fordi at vi ikke forstår de eller, ja ... Så det er jo også et problem her, hvertfall. Det er jo språket.

M: Hvorfor er det et problem med språket?

J: Fordi at vi har barn fra mange land som har kommet til Norge uten at de kan så veldig godt norsk. Så har vi jo ikke noe sånn velkomstklasser lenger, som vi hadde før. Så nå er det liksom rett inn i vanlig klasse, og det fungerer fint altså. Men det er jo en periode som kan være litt vanskelig, fram til de liksom får det helt grunnleggende på plass hvertfall. Så det er en utfordring her.

M: Ja. ...

J: Er det noen andre ting ...? Tid, er det lov å si det? Det er jo ofte sånn, jeg kunne sikkert nesten sittet og prata hele dagen, altså hvis noen andre hadde – eller si jeg hadde hatt undervisning hele dagen, så kunne sikkert en eller annen sånn annen lærer gått rundt og snakka med barna, om de har det bra og ... Så tida er et problem da.

M: Det er knapt.

J: Mm.

M: Hvorfor snakker du med elever om følelser?

J: Det er som du sa i starten da, vi er faktisk pålagt det, holdt jeg på å si, i forbindelse med læreplanen og sånn. Med livsmestring og folkehelse, og alt det der. Men det er jo for at de skal ha det bra da. Og at de skal kunne ... Altså aller, aller viktigst er det at de har det bra, men det er også det at de skal kunne fungere i et fellesskap her, da. Så hvis ikke jeg snakker med barna om følelser, så blir det jo helt krasj i denne klassen her. For det er ganske mange som trenger hjelp til å lære seg både det å kunne oppføre seg mot andre, men og å lese andre og følelsene til andre. Se følelsene til andre, blant annet det her med stopp-tegnet. Hvorfor er det viktig å høre på det? Fordi, okei de klarer ikke å se at han ser på meg med ganske tydelig blick som sier «jeg vil ikke at du skal gjøre det her», de klarer ikke å se sånne ting.

[Hoveddel av intervjuet førtsetter ...](#)

Vedlegg 5: Utdrag fra analysert materiale fra NVivo

Vist med transkribert materiale på venstre side og kode-striper på høyre side

M: Og hvor mange år er du?

J: Jeg er 36.

M: Jo, og hvor lenge du har jobba i skolen?

J: 13 år. 14 ... 13-14 år.

M: Da går vi over på litt følelser og sånn. Og da lurer jeg først på: Hvordan legger du merke til elevers følelser?

J: Noen hører man jo veldig godt, når de blir sinna for eksempel, eller når man ser at noen blir lei seg, selvfølgelig. Noen ganger så ser man det jo veldig godt på et barn eller hører det veldig godt på et barn. Så er det andre ganger man kanskje ikke hører eller ser, men man merker det kanskje ved å snakke med dem, eller man merker det på dem på morgenen når de kommer, fordi man er kjent med barna, også ser man at dem er litt annerledes enn dem pleier, kanskje.

M: Hvordan er det du ser det på dem da?

J: Jeg ser det på dem ofte ved kroppsspråk, mest av alt kanskje med ansiktet, at de ser lei seg ut eller ser sinte ut i kroppsspråket – jeg har jo noen barn som er veldig tydelig i kroppsspråket sitt, og da er det jo lett å tolke det. Men så er det jo ofte ja, det der med at dem på en måte – om det de viser samsvarer med det de egentlig føler, da. Det er jo mange som kan se sinte ut, men som egentlig er lei seg. For eksempel. Så man skal være litt forsiktig med det. Men, veldig ofte så kan man jo se det på dem. De er jo ganske, veldig mange hvert fall, er

ganske tydelig i sitt kroppsspråk når de er så små.

M: Opplever du at det gjelder helt opp til fjerde klasse, sånn erfaringsmessig?

J: Det er lettere med de minste synes jeg, enn de eldste etter hvert. Og det skjer et eller annet sånn i tredje-fjerde klasse, når de begynner å bli litt sånn pubertale og litt altså, det kan være litt vanskeligere å tolke dem synes jeg.

M: Også nevne du at du kan se at dem er annerledes enn dem pleier. At du ser det kanskje lettere på du kjenner.

J: Ja, det har jo veldig mye med relasjon å gjøre.

M: Stemmer. Snakker du mye med elever om følelser?

J: Ja, det som vi ofte har gjort at vi hver gang i løpet av et år har et sånn tema følelser eller et eller annet sånt da. Altså at vi jobber med det sånn i timene, i tillegg til at vi jo prater veldig mye med dem om det, sånn i starten av året, når vi begynner å sitte klasseregler, begynner å lage regler for skoleåret, ja så snakker vi om følelser og hvordan vi skal være mot hverandre og hvordan ting føles hvis man for eksempel ikke har noen å leke med, ja hvis man går aleine... Ja så vi prater jo mye om det. Også pleier vi ofte å ta sånn etter friminuttet – hvem har du lekt med i dag, hvordan har du hatt det? Også har vi jo noe sånn der **innsjekk** på morgenen også, som vi har brukt. Hvordan føler du deg i dag med sånne smileys.

M: På ark eller ...?

J: Jeg har hatt det på smartboarden, men nå har de blitt så fancy, de passer ikke til programvaren lenger. Så nå må jeg lage det på papir rett og slett, tenkte jeg skulle gjøre det med laminerte ark også kan de lime på. Sånn smiley eller sånn, nøytral eller lei meg eller sur, og ja. Bare for å sjekke at dem har det fint da. For mange kommer jo hjemmefra med litt diverse opplevelser, det merker vi jo her.

CODE STRIPES

- For elevens beste
- Språk som begrensende faktor
- Styringsdokumenter og krav fra kommunen
- 0 Bakgrunnsinformasjon
- Lærernes kompetanse for følelshåndtering
- Elevers følelssignaler og lærernes tolkning
- Å spørre om og få hjelp utenfra
- Klassen som samfunn
- Undervisning om følelser
- Tid, prioritering og voksenhet som faktor
- Verktøy for følelshåndtering
- Praksisforelling
- Coding Density

CODE STRIPES

- For elevens beste
- Språk som begrensende faktor
- Styringsdokumenter og krav fra kommunen
- 0 Bakgrunnsinformasjon
- Lærernes kompetanse for følelshåndtering
- Elevers følelssignaler og lærernes tolkning
- Viktig å kjerne elevene
- Å spørre om og få hjelp utenfra
- Klassen som samfunn
- Undervisning om følelser
- Tid, prioritering og voksenhet som faktor
- Verktøy for følelshåndtering
- Praksisforelling
- Coding Density

M: Er det noe du har gjort hver dag, eller?

J: I perioder så har jeg gjort det hver dag. Med den forrige klassen min gjorde vi det hver dag i t... Files List
... ja fungerte det veldig fint. Med de her har jeg bare gjort det liksom av og til. Men det er planen min å egentlig gjøre det hver dag. Men så blei det litt kålete det der med at det ikke fungerer.

M: Ja, skjønner. Og da lurar jeg jo litt på, du nevnte jo relasjon – at det er viktig. Opplever du at ... Har du på en måte tilstrekkelig i tillit i relasjonen til at dere kan snakke om følelser ganske åpent?

J: Veit du hva, det kan hende jeg overvurderer med selv skikkelig, men vi har jo veldig ofte sånn gjennomgang av hvordan relasjon føler du at du har til barna i klassen din, ikke sant. Jeg husker ikke helt hva det heter, men hvis du tenker at du er i midten da. Også plasserer du barna i klassen rundt deg ut fra hvor godt du føler du har relasjon til de, ikke sant om det er noen du føler god relasjon til, helt grei eller om du har dårlig relasjon. Jeg har som regel alle innerst, jeg føler at jeg har god relasjon med dem jeg! Det kan jo hende at jeg ... At de ikke er enige liksom. Jeg har kanskje hatt et par barn oppgjennom som jeg har tenkt at «ah der har jeg ikke kommet ordentlig igjennom» av ulike årsaker da, men det har ikke vært mange. Med resten så føler jeg at de virker tillitsfulle, de kommer og forteller meg ting, det virker som de stoler på meg og da synes jeg det er. Det kan jo hende jeg misforstår dem helt, men hvertfall jeg føler at jeg kan sette meg ned med nesten hvem som helst og snakke om følelser og ting som er vanskelig for dem, og ...

M: Så bra!

J: Ja. Også er de jo litt mindre da. Så de aller, aller fleste er veldig tillitsfulle. Det er liksom det som er mest takknemlig med å jobbe på småskolen. Også er jeg første læreren dems ikke sant, det er jo ikke noen andre å sammenligne med eller ja. Så det hjelper jo det. Så jeg føler deg at jeg har et veldig godt tillitsforhold til dem.

M: Ja, men det er jo veldig bra. Det er jo ofte ... Man merker jo på en måte forskjell på det og.

J: Ja, jeg tror det.

M: Ja, er det noe annet du tenker påvirker kommunikasjonen om følelser?

J: Det er jo språk også da, det har jo vi ofte problemer med her, at vi har elever som ikke har bra nok språk, så de klarer ikke helt å ... altså de kan godt føle inni seg at de er sinte, men at de klarer ikke helt å gi uttrykk for hvorfor for eksempel da. Eller kanskje de egentlig er såra eller lei seg, men så klarer de ikke å forklare det også kan de bli sinna for det. Fordi at vi ikke forstår de eller, ja ... Så det er jo også et problem her, hvertfall. Det er jo språket.

M: Hvorfor er det et problem med språket?

J: Fordi at vi har barn fra mange land som har kommet til Norge uten at de kan så veldig godt norsk. Så har vi jo ikke noe sånn velkomstklasser lenger, som vi hadde før. Så nå er det liksom rett inn i vanlig klasse, og det fungerer fint altså. Men det er jo en periode som kan være litt vanskelig, fram til de liksom får det helt grunnleggende på plass hvertfall. Så det er en utfordring her.

M: Ja.

J: Er det noen andre ting ...? Tid, er det lov å si det? Det er jo ofte sånn, jeg kunne sikkert nesten sittet og prata hele dagen, altså hvis noen andre hadde – eller si jeg hadde hatt undervisning hele dagen, så kunne sikkert en eller annen sånn annen lærer gått rundt og snakka med barna, om de har det bra og ... Så tida er et problem da.

M: Det er knapt.

J: Mm.

M: Hvorfor snakker du med elever om følelser?

J: Det er som du sa i starten da, vi er faktisk pålagt det, holdt jeg på å si, i forbindelse med læreplanen og sånn. Med livsmestring og folkehelse, og alt det der. Men det er jo for at de skal ha det bra da. Og at de skal kunne ... Altså aller, aller viktigst er det at de har det bra, men det er også det at de skal kunne fungere i et fellesskap her, da. Så hvis ikke jeg snakker med dem og lærer ut at de skal lære seg både det å kunne oppføre seg mot andre, men og å lese andre og følelsene til andre. Se følelsene til andre, blant annet det her med stopp tegnet. Hvorfor er det viktig å høre på det? Fordi, okei de klarer ikke å se at okei, han ser på meg med ganske tydelig blick som sier «jeg vil ikke at du skal gjøre det her», de klarer ikke å se såne ting. Man må ha tegn for ting, for at de skal lære seg for at de skal lære seg å tolke andres følelser eller kroppsspråk eller hva det nå er da. Ja. Så vi jobber mye med det for at de skal lære seg det, rett og slett. Tolke sine egne følelser og andres følelser.

CODE STRIPES

- For elevens beste
- Språk som begrensende faktor
- Styringsdokumenter og krav fra kommunen
- 0 Bakgrunnsinformasjon
- Lærernes kompetanse for følelshåndtering
- Elevers følelssignaler og lærernes tolkning
- Viktig å kjenne elevene

• Å spørre om og få hjelp utenfra

• Klassen som samfunn

• Undervisning om følelser

• Tid, prioritering og voksenhet som faktor

• Verktøy for følelshåndtering

• Praktisforrelling

Coding Density

CODE STRIPES

- For elevens beste
- Styringsdokumenter og krav fra kommunen
- 0 Bakgrunnsinformasjon
- Lærernes kompetanse for følelshåndtering
- Elevers følelssignaler og lærernes tolkning
- Viktig å kjenne elevene

• Å spørre om og få hjelp utenfra

• Klassen som samfunn

• Undervisning om følelser

• Verktøy for følelshåndtering

• Praktisforrelling

Coding Density

CODE STRIPES

- Språk som begrensende faktor
- Styringsdokumenter og krav fra kommunen
- 0 Bakgrunnsinformasjon
- Lærernes kompetanse for følelshåndtering
- Elevers følelssignaler og lærernes tolkning
- Viktig å kjenne elevene

• Å spørre om og få hjelp utenfra

• Undervisning om følelser

• Tid, prioritering og voksenhet som faktor

• Verktøy for følelshåndtering

• Praktisforrelling

Coding Density

Vedlegg 6: Ressurshefte – utviklet basert på funn i mitt masterarbeid

Ressurshefte for lærere: Handlinger og gode verktøy for følelshåndtering i møte med elever

Basert på empiri fra intervjuer fra masterprosjektet:

Vi er jo følelsesmennesker alle sammen»:

En kvalitativ studie av fire læreres møte med og håndtering av elevers følelser i skolen

av Mina Pauline Fidjestøl

Det er flere metoder som fremmes som gode verktøy for følelshåndtering av de fire lærerne jeg har intervjuet i forbindelse med min masteroppgave. I dette ressursheftet vil jeg liste opp disse metodene, med noen korte kommentarer, for å vise et bredere utvalg av handlinger og for å dele flere mulige inspirasjonskilder. Det er basert på intervjudataene og tolket av meg.

Som informantene mine tydelig påpekte, er alle elever forskjellige. De vil derfor også reagere ulikt på de ulike tiltakene og metodene. Læreren som kjenner eleven, må både gjøre et utvalg og tilpasse til situasjonen. Kanskje må man prøve flere ganger, kanskje forstår man at man skal prøve en annen innfallsmetode. Det kan allikevel se ut som at det viktigste er hvilket syn man har på eleven og hva man velger å fokusere på i situasjonen – kun atferd og handlinger, eller også følelsene og behovene bak dem.

Handlinger

Handling	Hvordan og hvorfor?
Individuelle samtaler	Snakk med eleven en til en om hvilken deres opplevelser spontant i situasjoner
Forebyggende samtaler	Å snakke med elever på forhånd av situasjoner hvor man ved at det kan oppstå sterke følelser, på bakgrunn av tidligere erfaringer og kjennskap til eleven. Få eleven på lag, gi tips til hvordan å reagere eller takle potensielle følelser «Før har du kanskje blitt litt sint når jeg ikke velger deg når du rekker opp hånda. Jeg vil høre hva du har å si, men du må huske å respektere at det er flere i klassen som vil snakke.»
Å planlegge individuelle samtaler	Vær åpen med eleven om at du ønsker å snakke med dem, men at det ikke er mulig å få til for eksempel midt i undervisningen. Planlegg at dere kan snakke om det etter du har satt i gang en læringsaktivitet, i friminuttet eller etter skoletid.

	<p>«Jeg skal høre på deg, men det er ikke alltid jeg kan høre på deg når du ønsker å bli hørt, fordi jeg har en hel klasse og kanskje må jeg hjelpe noen andre først. Så du må øve deg på å vente, men jeg kan snakke med deg når dagen er slutt.»</p> <p>Gjør det noen ganger, så eleven vet at du mener alvor og holder avtalen.</p>
Å ta opp ting i ettertid og å si unnskyld	<p>Vis at du som lærer må sette grenser eller si tydelig ifra, men at det kommer fra omsorg for elevene. Oppklar situasjoner og plei relasjoner. Elever kan oppleve handlingene dine som urettferdig eller uberettiget, selv om du gjør det fordi du bryr deg om dem.</p> <p>Fallmyr (2020, s.252): si unnskyld til elevene</p> <p>«Jeg sa tydelig ifra, fordi jeg var redd for at de andre skulle bli lei seg. Det var ikke meningen å kjeft, men jeg ville ikke at situasjonen skulle eskalere.»</p>
Å gi eleven tid og rom	<p>Respekter at eleven ikke alltid vil eller er klar for å snakke om følelser. Det er et privat og kanskje sensitivt tema. Vis allikevel at du gjør det fordi du bryr deg om dem.</p> <p>«Nå vil jeg at du sitter her litt og slapper av, også sjekker jeg tilbake om ti minutter. Kanskje du er klar da.»</p>
Spør om hjelp	<p>Spør om hjelp til å håndtere situasjoner hvor du er usikker på hvordan du skal gå frem, som er tunge å ta tak i, som du opplever at du ikke har kompetanse til å løse.</p> <p>For å få støtte fra noen med fagkompetanse på området eller som kan sette deg i kontakt med det.</p> <p>Helsesykepleier, miljøarbeider, kollegaer, ledelsen, fagarbeidere, PPT, BUP, barneverntjenesten, familiehuset, anbefale foresatte å ta kontakt med fastlege eller spesialister,</p>

Kontrollert motstand	<p>Ikke gi etter for sterke følelsesutbrudd av for eksempel sinne ved «mindre» problemer. Vis at du støtter eleven, men at du tror de får det til på egenhånd. Fortell at du skal hjelpe dem om de prøver selv, men ikke får det til.</p> <p>Ved å stå i den noe utfordrende situasjonen hjelper man både eleven med selvutvikling og forebygger lignende situasjoner i fremtiden.</p> <p>Må tilpasse elevens ferdigheter, evner og nivå.</p>
«Innsjekk»	<p>Elevene velger en smiley som representerer deres følelsesmessige tilstand når de kommer inn i klasserommet. Informant forteller det har fungert godt med flere klasser. Gjerne hver dag, så det er naturlig og man for oversikt.</p>

Tips til samtaler om følelser med elever

Tips	Kommentar
Ta deg tid til å lytte til eleven	Vis at du tar eleven på alvor ved å vie dem tid. Lytt til eleven og vis at de verdsetter deres perspektiv og deres mening.
Sett navn på og anerkjenn elevenes følelser	<p>Det er lov å være ... (sint, leit deg, redd, spent)</p> <p>Føler du deg ...?</p> <p>Jeg ser at du er ...? Stemmer det?</p> <p>Både som en åpner for å snakke om følelser og for å validere, anerkjenne og vise forståelse</p>
Spør: Skjedde det noe mer? (Lærer viser til arbeid med Ross Greene sine teoretiske perspektiver)	Vis at du er nysgjerrig på elevens perspektiv. Fortsett å grave for å komme frem til kjernen av situasjonen, for å hjelpe eleven til å reflektere over hva som faktisk er utfordringen. Kanskje er det noe helt annet enn du egentlig har sett for deg.

	«Hva var viktig for deg?» «Hva skjedde?» «Skjedde det noe mer?»
«Hva kan du gjøre neste gang?» som en ufarlig invitasjon til samtale	I stedet for å «konfrontere» eleven med det negative utfallet av en situasjon som har vært, kan man snakke om hvordan man kunne taklet situasjonen på en god måte en annen gang. Dette er en sensitiv og følelsesfokusert tilnærming, som kan oppleves som tryggere for eleven.
Trekk inn egne erfaringer	Vis eleven at du forstår ved å fortelle om en gang du har følt samme følelsen. Det ufarliggjør også følelsene, ved å vise at det er vanlig å oppleve dem.

Undervisning om følelser og følelshåndtering

Hva bør man lære om?	<p>Navn på følelsen</p> <p>Hvordan den kjennes i kroppen (hvor i kroppen, temperatur, sensasjon som prikking, sug i magen, bobling, ...)</p> <p>Hvordan den ser ut (ansiktsuttrykk, kroppsspråk)</p> <p>Hvordan den høres ut (latter, gråt, stillhet, roping, ...)</p> <p>Når man føler den (situasjoner, opplevelser)</p> <p>Behovene bak følelsen (anerkjennelse, tilhørighet, kompetanse)</p> <p>Hensikten med følelsen (skape relasjon, selvhevdelse, vise at noe er viktig,</p> <p>Hvordan man reagerer når man føler den</p> <p>Hva som er hensiktsmessig reaksjon og ikke (hvordan kan man regulere reaksjoner så de ikke får negative konsekvenser, hvilke reaksjoner får positive konsekvenser)</p>
----------------------	--

<p>Forslag til undervisningsmetoder</p>	<p>Presentasjon ved lærer (tradisjonell undervisning)</p> <p>Klassesamtale (skape forståelse sammen, følge elevenes interesser)</p> <p>For å konkretisere: se videoer, lese bildebøker eller annen litteratur, vise bilder og kunst, bruke eksempler</p> <p>Tegne/ male/ forme/ o.l. følelser (hvordan de ser ut, situasjoner hvor følelsen opptrer)</p> <p>La elevene produsere: Skrive fortelling, rollespill, lage faktabok digitalt eller fysisk, lage plakat eller presentasjon, lage video, lage quiz, ...</p>
<p>Mål for undervisningen</p>	<p>Skape bevissthet rundt følelser så man er mer forberedt når de oppstår i ulike situasjoner</p> <p>Ufarliggjøre følelser, vise at de kan være verktøy</p> <p>Skape forståelse, toleranse og aksept for andre og seg selv i klassemiljøet</p> <p>Utvide begrepsapparatet så det er lettere å snakke om følelser</p> <p>Tydeliggjøre og konkretisere følelser og følelsesuttrykk i en sammenheng</p>

Verktøy og materiell for arbeid med følelshåndtering

<p><i>Rett eller galt?</i> av Birte Svaltun (https://cappelendamm.no/_rett-eller-galt-birte-svatun-9788202581190)</p>	<p>For å konkretisere følelser med situasjoner som (små) barn kan kjenne seg igjen i</p> <p>Stoppe opp i fortellingene. Hvordan føles det? Hva kan man gjøre for å hjelpe seg selv eller andre?</p>
<p><i>Følelsesbiblioteket</i> av Anna Fiske (https://www.annafiske.com/flelesbiblioteket)</p>	<p>Felles lesing (lesekvart) på morgenen på småskolen</p> <p>Snakke om følelsene</p>

<p>Psykisk førstehjelp (https://www.gyldendal.no/faglit/teratur/psykologi/serier-i-psykologi/psykologisk-foerstehjelp/c-832607/)</p>	<p>En verktøypakke for barn og unge for å takle vanskelige tanker og situasjoner</p> <p>Hjelpemåte som verktøy for selvhjelp og selvregulering i utfordrende situasjoner</p>
<p>Videoer (f.eks. på NRK Super: https://nrksuper.no/)</p>	<p>For å konkretisere, både for elever generelt og spesielt for elever med annet morsmål eller språkvansker</p>
<p>Skoleprogrammer (SMART, PALS, pilotprosjekt for Hjernelæring, skoletilpassede programmer)</p>	<p>Trekk inn følelseperspektivet i arbeidet med skoleprogrammer</p> <p>Det er tett knyttet sammen, men er ikke alltid eksplisitt vist i programmene.</p> <p>Bli inspirert av programmenes gode kvaliteter.</p> <p>Oftest bestemt av kommunen.</p>
<p><i>Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming</i> av Øyvind Fallmyr (2. utg., 2020)</p>	<p>En fagbok for pedagogikkstudenter og lærere.</p> <p>God innføring i temaet med praksisrelevante eksempler og forståelige begreper.</p> <p>Vedlegg bakerst i boken, som kan være til stor hjelp direkte inn i læreres profesjonelle praksis.</p>