

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Annie Johanne Haubakk

Lærerens rolle i møte med engstelige barn: utforsking av effektive tilnærminger hos ungdomsskolebarn

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 50

Forord

Jo mer jeg lærte i løpet av hvert år av grunnskoleutdanningen, jo større ble min kjærighet og engasjement for læreryrket. Jeg betrakter meg selv som heldig som blir stadig mer sikker på mitt yrkesvalg etter hvert som jeg nærmer meg slutten av utdanningen. Nå ser jeg frem til å fullføre utdanningen min og begynne å jobbe som lærer på heltid.

Dette masterprosjektet har vært krevende, men gjennom å forske på noe jeg brenner for, føler jeg at jeg har tilegnet meg kunnskaper som vil være uvurderlige i læreryrket. Som en person som tidligere har vært en engstelig elev, er det viktig for meg å utvikle min kompetanse for å hjelpe engstelige elever å realisere sitt faglige, sosiale og psykiske potensial.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Bent-Cato Hustad, for hans grundige tilbakemeldingene, tid og veiledningen. Uten hans støtte og kompetanse ville ikke dette prosjektet vært mulig.

Til alle professorene som har vist sin lidenskap for faget og har inspirert meg gjennom undervisningen, vil jeg uttrykke min takknemlighet. Tusen takk.

Takk til alle informantene som tok dere tid til meg i en hektisk skolehverdag, det setter jeg stor pris på. Uten deres deltakelse hadde ikke denne oppgaven eksistert.

En spesiell takk til min beste venninne og yrkeskollega. Takk for alle timene med korrekturlesing og for at du veiledet meg gjennom frustrasjon og tårer når jeg satt fast.

Helt til slutt vil jeg takke min samboer, din støtte gjennom studieløpet har vært uvurderlig.

Bodø, 15. Mai 2023

Annie Johanne Haubakk

Sammendrag

Både nasjonal og internasjonal forskning viser at antall personer som sliter med psykiske helseutfordringer øker, hvor angst og depresjon er blant de mest dominerende. Videre indikerer en rapport fra Verdens helseorganisasjon at pandemien i 2020 har ført til en betydelig økning i psykiske helseproblemer, og vi ser fortsatt konsekvensene av dette. Etter innføringen av den nye læreplanen har det vært økt fokus på psykisk helse i skolen, noe som har skapt behov for at lærere tilegner seg ny kunnskap og bygger videre på den eksisterende. Studiens hensikt er å undersøke hva lærere kan gjøre for å hjelpe engstelige barn. Forskningsspørsmålene er utformet for å kartlegge relevant kunnskap, og teori er valgt på bakgrunn av informantenes uttalelser, beskrivelser og refleksjoner.

Dette er en kvalitativ studie som gjennomføres ved hjelp av tre semistrukturerte tematiske intervjuer med lærere fra ungdomsskoler i Norge. Etter fullført datainnsamling og transkribering utgjorde empirien grunnlaget for analyse og diskusjon. Funnene ble inndelt i tre kategorier i samsvar med studiens forskningsspørsmål, som undersøker hva lærere gjør når de møter engstelige barn og hvordan de legger til rette for dem både faglig, sosialt og emosjonelt.

Resultatene av datamaterialet viser seks funn som er fordelt på faglig, sosial og emosjonell tilrettelegging. Innenfor faglig tilrettelegging, ble faglig mestring identifisert som et sentralt funn, hvor lærerne mente at å oppnå faglig mestring har en positiv effekt på faglig utvikling og selvtillit hos engstelige elever. De sentrale funnene innenfor sosial tilrettelegging var klasseledelse og elevmedvirkning. Klasseledelse gir læreren muligheter til å skape et godt læringsmiljø for de engstelige elevene og bygge og vedlikeholde relasjoner. Elevmedvirkning bidrar til at engstelige elever blir mer motiverte, utvikler problemløsningsferdigheter og blir rustet til fremtidige situasjoner. Den emosjonelle tilretteleggingen avdekket tre funn. Lærerne mente at relasjonsbygging er avgjørende for et positivt læringsmiljø og engstelige elevers utvikling, og at relasjonen er det viktigste verktøyet de har i møtet med engstelige elever. Følelseshåndtering bidrar til at elevene blir mer åpne for strategier og kunnskap for å håndtere engstelsen. Til slutt fremhevet lærerne at resiliens er viktig for å lære elevene livsmestring og gjøre dem motstandsdyktige. Faglig mestring, klasseledelse, elevmedvirkning, relasjonsbygging, følelseshåndtering og resiliens er funnene som ble identifisert som viktige tilrettelegginger som lærere kan gjøre i møte med engstelige elever.

Abstract

Both national and international research indicate that the number of individuals struggling with mental health challenges is increasing, with anxiety and depression being among the most prevalent. Furthermore, a report from the World Health Organization suggests that the pandemic in 2020 has led to a significant increase in mental health issues, and we continue to see the consequences of this. With the introduction of the new curriculum, there has been an increased focus on mental health in schools, which has created a need for teachers to acquire new knowledge and build upon their existing knowledge. The purpose of the study is to investigate what teachers can do to help anxious children. The research questions are designed to identify relevant knowledge, and theory is selected based on the informants' statements, descriptions, and reflections.

This is a qualitative study conducted through three semi-structured thematic interviews with teachers from secondary schools in Norway. After completing data collection and transcription, the empirical data formed the basis for analysis and discussion. The findings were categorized into three categories in accordance with the research questions of the study, which examine what teachers do when they encounter anxious children and how they facilitate their academic, social, and emotional needs.

The results of the data material reveal six findings that are divided into academic, social, and emotional accommodations. Within academic accommodations, academic achievement was identified as a central finding, where teachers believed that achieving academic success positively affected on academic development and self-confidence in anxious students. The central findings within social accommodations were classroom management and student participation. Classroom management provides teachers with opportunities to create a good learning environment for anxious students and build and maintain relationships. Student participation helps anxious students become more motivated, develop problem-solving skills, and be better prepared for future situations. The emotional accommodations uncovered three findings. Teachers believed that building relationships is crucial for a positive learning environment and the development of anxious students, and that the relationship is the most important tool they have in meeting anxious students. Emotional management helps students become more open to strategies and knowledge for managing anxiety. Finally, teachers emphasized that resilience is important for teaching students life skills and making them more resilient. Academic achievement, classroom management, student participation, relationship

building, emotional management, and resilience are the findings identified as important accommodations that teachers can make when working with anxious students.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning og beskrivelse av studien	1
1.1 Forskningsspørsmål.....	1
1.2 Mastergradens oppbygning	2
2.0 Presentasjon av teori.....	3
2.1 Psykisk helse i et skoleperspektiv	4
2.1.1 Definisjon av «god psykisk helse».....	4
2.1.2 Psykisk helse – relevans i skolen	5
2.2 Engstelige barn i skolen	6
2.3 Resiliens	7
2.3.1 Salutogenese.....	8
2.3.2 Fire beskyttende faktorer assosiert til utvikling av resiliens.....	8
2.3.3 Sosial og emosjonell støtte som tiltak	9
2.3.4 Livsmestring.....	9
2.3.5 Livsmestring hos engstelige barn.....	10
2.4 Relasjonskompetanse	10
2.4.1 Hva er relasjonskompetanse?	10
2.4.2 Ni egenskaper som former gode relasjoner.....	10
2.5 Klasseledelse og læringsmiljø.....	11
2.5.1 Læringsmiljø og psykososialt miljø	12
2.5.2 Måltid som tiltak	12
2.6 Følelshåndtering i skolen	13
2.6.1 Følelskompetanse.....	13
2.6.2 Begrepet følelser	13
2.6.3 Følelseguiding som tiltak.....	14
2.6.4 Det autonome nervesystemet	14
2.6.5 Toleransevindu	14
2.7 Tilpasset opplæring	16
2.7.1 Teori om forsterkning.....	16

2.7.2 Autentiske mestringsopplevelser.....	17
3.0 Metode.....	18
3.1 Forskningsdesign.....	19
3.1.1 Fenomenologisk tilnærming.....	19
3.1.2 Kvalitativ tilnærming	20
3.1.3 Deduktiv tilnærming	20
3.2 Intervju som metode.....	21
3.2.1 Det individuelle intervju.....	21
3.2.2 Utvikling av intervjuet	21
3.2.3 Utvalg	22
3.2.4 Gjennomføring	23
3.2.5 Intervjuguide	23
3.2.6 Transkribering	24
3.2.7 Analyse.....	25
3.3 Etske hensyn.....	25
3.4 Studiens kvalitet	26
3.4.1 Reliabilitet	26
3.4.2 Validitet.....	27
3.4.3 Generaliserbarhet	28
5.0 Funn og drøfting.....	29
5.1 Lærernes forståelse av begrepet engstelse	29
5.2 Faglig tilrettelegging	30
5.2.1 Lærerens faglige tilrettelegging	30
5.2.2 Drøfting	32
5.3 Sosial tilrettelegging.....	33
5.3.1 Funn.....	33
5.3.2 Drøfting	35
5.4 Emosjonell tilrettelegging	39
5.4.1 Funn.....	39

5.4.2 Drøfting	43
5.0 Oppsummering	48
6.0 Avslutning og perspektiver videre	49
Litteraturliste	51
Vedlegg 1	53
Vedlegg 2	56
Vedlegg 3	59

1.0 Innledning og beskrivelse av studien

Gjennom egen skolegang har jeg følt på kroppen hvordan det kan være å være et engstelig barn, og erfart hvor mye det kan påvirke skolehverdagen og livet etterpå. Mine egne erfaringer med det å være et engstelig barn danner grunnlaget for min personlige interesse for temaet. Min faglige bakgrunn er at jeg er lærerstudent, med fordypning iblant annet spesialpedagogikk. Gjennom lærerutdanningen har jeg hatt flere praksisperioder på ulike skoler, og jeg har gjennom dette møtt på flere engstelige barn i skolen. I arbeidet som lærer blir jeg oppmerksom på et økende fokus på folkehelse og livsmestring, og dette er et tema som opptar meg sterkt.

Verdens helseorganisasjon har publisert en rapport som understreker et betydelig behov for forbedret psykisk helsehjelp globalt sett. Rapporten avslører at i 2019 levde nesten én milliard mennesker med en psykisk lidelse, hvorav 14% var verdens ungdom. Videre viste rapporten en markant økning i psykiske helseproblemer etter utbruddet av koronapandemien i 2020.

Rapporten fremhevet skolens viktige rolle i utviklingen av god mental helse og i forebygging av psykiske utfordringer blant elevene. Det ble foreslått tiltak som å forbedre læringsmiljøet, styrke relasjonene mellom lærere og elever, oppmuntre til deltakelse i aktiviteter og tilby tilgang til mental helsehjelp (Verdens helseorganisasjon, 2022).

1.1 Forskningsspørsmål

For å få dypest mulig innsyn i læreres erfaringer med engstelige elever har jeg formulert problemstillingen som et åpent spørsmål. Dette åpner opp for at lærere kan dele fritt av sine historier og erfaringer.

Hva kan lærere gjøre i møtet med engstelige barn på ungdomstrinnet?

For å klargjøre hva studiens problemstilling innebærer, ønsker jeg å redegjøre for valg av problemstilling, og hva jeg legger i forståelsen av den. Problemstillingen åpner med «hva kan». Med dette håper jeg at undersøkelsen kan få fram flere ulike måter elevene blir møtt på, og gjennom dette får en bredere kunnskap om ulike måter å møte elevene på. I neste del har jeg avgrenset problemstillingen til å omhandle «lærere». Jeg kunne valgt skolen som helhet, men for meg er det mest interessant å øke lærerprofesjonens kunnskap omkring temaet. Videre bruker jeg verbet «gjøre», noe som er gjort da jeg ønsker å se på hvilke handlinger lærere faktisk gjør, heller enn hva slags kunnskaper de sitter med. «Engstelig» er også et bevisst valg jeg har

tatt, da «elever med angst» innebærer diagnostisert angst, og utelukker flere elever. For få et så bredt perspektiv som mulig på engstelige barn, vil altså ikke masteroppgaven omhandle barn med angstdiagnosen. Helt til slutt har jeg valgt en aldersmessig avgrensning til ungdomstrinnet. Dette da jeg selv har et stort ønske om å jobbe som ungdomsskolelærer, og engstelige barn på grunnskolen ville blitt for bredt.

Da problemstillingen min er nokså åpen har jeg formulert noen foreløpige forskningsspørsmål som kan være med på å utdype og belyse problemstillingen ytterligere:

- Hva gjør lærere i møtet med engstelige elever på ungdomsskolen?
- Hva gjør lærere for å tilrettelegge faglig for engstelige elever?
- Hva gjør lærere for å tilrettelegge sosialt for engstelige elever?
- Hva gjør lærere for å tilrettelegge emosjonelt for engstelige elever?

Basert på Opplæringsloven §9a, som pålegger skolen å sikre elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, valgte jeg å knytte tilretteleggingene til disse tre områdene. Dermed bestemte jeg meg for å undersøke hva lærere gjør for å tilrettelegge faglig (læring), sosialt (trivsel) og emosjonelt (helse) for elevene.

1.2 Mastergradens oppbygning

Nedenfor finner du en oversikt over den videre oppbygningen i avhandlingen, med korte kommentarer til de komponenter hvert kapittel vil bestå av. I kapittel 2 presenteres det teoretiske rammeverk som avhandling bygger på. De emner som inkluderes i teorikapittelet er henholdsvis *Psykisk helse i skolen, engstelige barn, klasseledelse, læringsmiljø og psykososialt miljø og tilpasset opplæring*. Videre vil kapittel 3 inneholde en redegjørelse for de metodiske og praktiske valg som er tatt i forskningsprosessen for å besvare forskningsspørsmålet, samt en vurdering av studiens kvalitet og forskningsetiske hensyn. I kapittel 4 foretas analyse og drøfting av empiri, sett i lys av forskningsspørsmålet som har vært studiens utgangspunkt. Kapittelet er oppbygd av delkapitler ut fra de analysekategorier som framkom i kodingsprosessen. Kapittel 5 er avhandlingens avsluttende kapittel, og her vil en tydelig besvarelse av forskningsspørsmålet fremkomme, i tillegg til oppsummerende betraktninger og veien videre.

2.0 Presentasjon av teori

Psykisk helse og trivsel er et sentralt tema i dagens samfunn. Psykisk helse er et begrep som omhandler vår mentale tilstand og evnen til å håndtere ulike utfordringer og påkjenninger i livet. Det omhandler utviklingen av evnen til å håndtere følelser og tanker på en sunn måte, og å kunne fungere godt i hverdagen (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 49). Engstelige elever utgjør en gruppe av elever som strever med å føle seg trygge og trives i skolemiljøet. FHI referer i folkehelse rapporten «Psykiske plager og lidelser hos barn og unge» at psykiske helseplager har hatt en økning de siste 30 årene. Ungdata undersøkelsene som ble gjort i 2020 viste at ni prosent av guttene og 25 prosent av jentene registrerte et høyt nivå av psykiske plager (Folkehelseinstituttet, 2023).

Lærere har en viktig rolle i å støtte disse elevene og bidra til at de kan mestre sin engstelse og trives på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I denne masteroppgaven skal jeg utforske hva lærere gjør i møte med engstelige elever og hvordan de kan bidra til å styrke barnas psykiske helse og livsmestring. For å kunne beskrive og forstå hva som bidrar til å fremme engstelige elevers hva som bidrar til å fremme elevers psykiske helse og livsmestring vil jeg i dette kapitlet presentere et teoretisk rammeverk som omfatter ulike perspektiver og tilnæringer til temaet.

I teorikapitlet vil jeg bygge det rammeverket jeg i drøftingsdelene vil benytte meg av for å forankre og forstå empirien som fremkommer i analysekapitlet. De teoretiske begrepene er sett ut ifra et skoleperspektiv og samtlige fokusområder innvirker i større eller mindre grad hverandre. Dette kommer til syne gjennom kapitlene. Jeg har forsøkt å presentere de teoretiske begrepene i en rekkefølge som er hensiktsmessig for å oppnå en tydelig sammenheng.

Innledningsvis i kapitlet vil jeg definere begrepet *psykisk helse* som et overordnet emne. Selv om litteraturen som omhandler psykisk helse er rikholdig og omfatter mange perspektiver, er det psykisk helse i et skoleperspektiv som er relevant for masteravhandlings tematikk. For å forstå hva psykisk helse i et skoleperspektiv innebærer ser jeg det som hensiktsmessig å først ha forstått hva psykisk helse i seg selv innebærer, og jeg vil også derfor inkludere en generell forståelse av begrepet.

Engstelige barn er et av hovedelementene i denne avhandlingen og et tema som står i sterk tilknytning til psykisk helse. I det videre vil jeg derfor redegjøre for hva jeg legger til grunne for forståelsen min av begrepet. Innledningsvis i prosjektet var *barn med angst* mitt umiddelbare ønske for hovedfokus, men da dette fordrer satte diagnoser, falt valget heller på det mindre

definerte begrepet *engstelige barn*, da dette også vil kunne favne de elevene med angstsymptomer uten satt diagnose.

I fortsettelsen vil jeg introdusere begrepene resiliens og livsmestring og hvordan dette kan forstås som en ressurs i arbeidet med å stryke elevers psykiske helse. Jeg retter og fokus på betydningen av relasjonskompetanse, klasseledelse, læringsmiljø og tilpasset i møte med engstelige.

Da problemstillingen min og forskningsspørsmålene gir muligheter for svar som berører flere aspekter av læreryrket, innså jeg etter hvert at teorikapittelet ble for omfattende. Jeg måtte derfor begrense mengden teori i hvert kapittel og fokusere på å fremheve betydningen av relevante begreper for å hjelpe engstelige barn og beskrive relevante tiltak.

2.1 Psykisk helse i et skoleperspektiv

De siste årene har det vært en økende oppmerksomhet rundt temaet psykisk helse hos barn og unge, både nasjonalt og internasjonalt. Dette skyldes blant annet at undersøkelser viser en økning i psykiske helseplager hos denne gruppen (Uthus, 2022, s. 6). I Opplæringsloven §9 A står det at «*alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring*». Elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø og skolen skal sikre at elevene har et godt fysisk og psykososialt miljø og kontinuerlig jobbe opp mot det (Opplæringsloven, 1998).

2.1.1 Definisjon av «god psykisk helse»

WHO definerer psykisk helse slik;

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to contribute to her or his community (World Health Organization, 2022, s. 8).

I sitatet ovenfor kan vi forstå psykisk helse som evnen til å ha det bra med seg selv, innse eget potensiale og mestre ulike stressfaktorer livet byr på. Sitatet beskriver, slik jeg tolker det, en god psykisk helse. God psykisk helse er avgjørende for det enkelte menneskets livskvalitet. God psykisk helse i befolkning spiller også en avgjørende rolle for å opprettholde et velfungerende samfunn og næringsliv. En motsetning til god psykisk helse er psykiske lidelser. I dag er psykiske lidelser blitt en av landets største helseplager, og psykiske helseplager

debuterer eller viser seg oftere i barne- og ungdomstiden enn tidligere. Av psykiske lidelser er angst og depresjon de hyppigste (Bru et al., 2016, s. 16-17).

2.1.2 Psykisk helse – relevans i skolen

Ifølge Uthus (2022, s. 20) er elevenes psykiske helse relevant for skolen på mange ulike måter. Hun forklarer at alle barn som starter på skolen har med seg sin psykiske helse, og om elevens psykiske helse er preget av plager eller lidelser, er det skolens oppgave å imøtekomme disse på en hensiktsmessig måte. Videre understreker hun viktigheten ved at skolen også er bevisst på at elevene kan utvikle psykiske plager og lidelser på bakgrunn av erfaringer de gjør seg i løpet av skoletiden. Uansett årsak til elevers psykiske lidelser er skolen pliktig å tilrettelegge for elevene (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Skolen har flere viktige samfunnsoppdrag, og ansvaret for å fremme læring kan sies å være det som får mest oppmerksomhet (Bru et al., 2016). Den siste tiden har det på andre siden vært et økende søkelys på elevers psykiske helse i skolen, blant annet gjennom den nye læreplanen hvor *folkehelse og livsmestring* er blitt en overordnet del. På utdanningsdirektoratets sider kan man lese at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre skrives det at temaet skal bidra til at elevene skal lære å håndtere både medgang og motgang, samt personlige utfordringer på best mulig måte, altså elevers resiliens. I Kunnskapsløftets overordnede del står det også at skolen skal utvikle et felleskap som fremmer både helse, trivsel og læring for alle (ibid.). Skolen skal være psykisk helsefremmende ved å legge til rette for at elevene skal håndtere utfordringer og realisere seg selv. Det skal også legges til rette for sosialisering hvor elevene kan oppleve trygge og gode relasjoner samt tilhørighet til fellesskapet (Uthus, 2022).

Å ha en god psykisk helse er betydningsfullt for både læring, utvikling og livsutfoldelse. Skolen er en arena hvor barn og unge tilbringer store deler av tiden sin, og skolen har derfor en unik mulighet ikke bare til å fremme barn og unges læring og utvikling, men også deres psykiske helse. Skolen møter alle barn og unge, og har gjennom dette møte en enestående mulighet til å fremme deres psykiske helse, i tillegg til å identifisere og formidle hjelp til de som sliter psykisk (Bru et al., 2016, s. 13).

I Bru et al. (ibid.) kan vi lese om en sterk sammenheng mellom faglig læring og psykisk helse i skolen. De går så langt å kalle det to sider av samme sak. Sammenhengen omhandler at skolefaglig læring er avhengig av elevenes mulighet og evne til å konsentrere seg om

læringsoppgaven i øyeblikket - og over tid. Konsentrasjon er igjen svært avhengig av vår psykiske helse. Videre kan vi lese at sammenhengen viser seg tydeligst hos elever med utagerende atferdsvansker, noe som kan komme av at denne type atferd er svært synlig i klasserommet. Elever med innagerende atferd, som er mer tilbakeholden, stille og som viser manglende innsats og energi blir ikke viet like mye oppmerksomhet til. Dette kan skyldes at lærere ikke oppfatter denne typen atferd som like problematisk, hverken for eleven selv, andre elevers læring og lærerens egen jobbhverdag. Det kan også skyldes at lærere er usikre på hvordan de skal forholde seg til elever som viser innagerende atferd (Ogden, 2012).

2.2 Engstelige barn i skolen

Angst er den vanligste psykiske helseplagen blant barn og unge (Folkehelseinstituttet, 2018). Man kan regne med at tjue prosent av barn og unge sliter med symptomer på angst, mens for ti prosent er plagene såpass store at evnen til å fungere på en gunstig måte svekkes. Tre-fem prosent av barn og unge har så alvorlige plager at de blir diagnostisert med angstlidelse (Bru et al., 2016, s.17). Dette vil si at i en vanlig norsk skoleklasse vil omentrent fem elever slite med symptomer på angst, mens det omentrent er en elev i hver klasse med diagnostisert angstlidelse. For å favne flest mulig elever og for å få et så bredt perspektiv som mulig, vil jeg derfor ikke konsentrere meg om elever med angstdiagnosen, men heller om de elever som opplever engstelse. For barn i skolealder vil det være normalt å være engstelig i enkelte situasjoner. De minste barna kan oppleve det som skremmende å forlate foreldrene sine en hel dag, mens de største elevene kan oppleve redsel for fremføringer og testsituasjoner. For noen barn kan engstelsen bli mer omfattende enn normalt for deres alder og utviklingsnivå, og det er disse barna jeg vil konsentrere meg om i denne avhandlingen.

I dagens skolehverdag vil det altså være stor sannsynlighet for at lærere møter elever med ulike symptomer på engstelse. Fikse et al. (2020, s. 16) innleder boken sin med å poengtere at vi er heldige som bor i et av verdens lykkeligste land. Til tross ser vi økende grad av utfordringer, som prestasjonspress, stress, overstimulering, slitenhet, lærevansker, atferdsproblemer, psykiske lidelser, hørsensivitet, mangel på motivasjon, konsentrasjon og ikke god nok-følelse. Videre i kapittel 3 går vi inn på en rekke av disse utfordringer, og hvordan ulike teoretikere beskriver de og tiltak som kan benyttes. I analysen drøftes det opp mot datainnsamlingen *“Det hjelper lite å ha verdens beste lærere hvis elevene kognitivt og kroppslig har logget av.”*

Hvordan skal vi da hjelpe disse engstelige elevene som er en del av generasjon presentasjon? (Fikse et al., 2020, s. 16).

Noen av de negative følgeproblemene ved engstelse er lavere selvtillit, somatiske plager, søvnvansker og utmattelse, unngåelse som problemløsningsmetode, bekymringer for endringer og dårlige skoleprestasjoner, irritabilitet og muskelspenninger (Fikse et al., 2020). I et skoleperspektiv vil dette igjen kunne vises som utfordringer med fremføringer foran klassen, utfordringer med relasjoner til andre i klassen, utfordringer rundt deltakelse i fysiske aktiviteter, vansker med å svare på spørsmål i plenum, samt store bekymringer for hva som skjer i skolehverdagen (ibid.). Innagerende atferd, som det å være stille og tilbakeholden, mangle energi og innsats, kan også ofte være tegn på at elevene sliter med emosjonelle vansker som engstelse. Engstelige elever har ofte problemer med å konsentrere seg, da bekymringer for å eksempelvis å dumme seg ut eller mislykkes opptar for mye av oppmerksomheten deres (Bru et al., 2016, s. 27)

Elevenes opplevelse av skolehverdagen vil bli påvirket av lærerens kunnskap og kompetanse omkring engstelse (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 86). Videre forklarer de at hvis en lærer besitter grunnleggende traumeforståelse og bruker den sammen med relasjonskompetansen så kan det sammen være avgjørende for å utvikle resiliens. Ved å ha kunnskaper kan påvirke elevens atferd og læring, kan læreren bedre tilpasse undervisningen og skape et trygt og godt læringsmiljø. Reguleringsbevissthet handler om å ha evnen til å gjenkjenne, regulere og respondere hensiktsmessig på egne og andres følelser og atferd. Sammen kan disse verktøyene bidra til å styrke elevenes resiliens og evne til å håndtere utfordringer og motgang i livet (Bjørndal og Bergan, 2020, s. 86).

Tiltak som vil kunne hjelpe elever som opplever engstelse er både tillit, trygghet, struktur og rammer, anerkjennelse, livsmestring og motivasjon, relasjon til lærer, følelshåndtering og klassemiljø. Alle de nevnte faktorene vil inngå i de neste kapitlene der de blir knyttet opp til hva læreren gjør i møte med engstelige barn.

2.3 Resiliens

Resiliens er et begrep som ofte anvendes innen psykisk helse og livsmestring, hvor det betraktes som en ressurs som bidrar til å utvikle robusthet. Økt evne til å stå imot vanskelige situasjoner og utvikling av motstandsdyktighet anses å kunne fremme positiv psykisk helse og styrke opplevelsen av livsmestring hos barn (Bjørndal og Bergan, 2020, s. 54).

Resiliens handler om barnets evne til å opprettholde eller forbedre ens psykososiale funksjon i møte med gjentatte eller vedvarende psykiske påkjenninger (Borge, 2003; Rutter, 2006; Bjørndal & Bergan). Det å utvikle resiliens er en positiv utvikling, men en nødvendig forutsetning er at barnet har vært eksponert for risiko. En risiko kan være omsorgssvikt, mishandling, alvorlig konflikt i familien, skilsmisse, rusmisbruk eller psykiske helseproblemer i nære relasjoner som kan føre til psykososiale vansker (Olsen & Traavik, 2010, s. 28).

2.3.1 Salutogenese

Dette var et begrep som oppsto da Aron Antonovsky (1923-1994) studerte menneskers motstandskraft i møte med utfordringer, belastninger og stress over tid. Salutogenese er en teori som setter søkelys på hva som gir helse og velvære for mennesker med slike utfordringer. I forskningen kom han frem til at disse menneskene utviklet en «sense of coherence» på norsk, «opplevelse av sammenheng» i møte med risiko (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 54). Opplevelsen av sammenheng oppsto med en forståelse av egen situasjon (begripelighet), tro at de kan være løsningsorientert og at de hadde ressursene som krevdes (håndterbarhet) og finne en mening i disse forsøkene på å stå i situasjonene (Olsen & Traavik, 2010, s. 29).

2.3.2 Fire beskyttende faktorer assosiert til utvikling av resiliens

Bjørndal og Bergan henviser til Werner (1992) der de viser til fire beskyttende faktorer assosiert til utvikling av resiliens. Gode relasjoner, og minimum én signifikant voksen, det å være den ene. Ha gode kognitive egenskaper, det å ha evnen til å løse oppgaver, planlegge og forstå sammenhenger i situasjoner. Selvstendighet og ha tro på seg selv. Tilpasningsevne og fleksibilitet i møte med situasjoner og endringer (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 54). Dette kan sees i sammenheng med SOC. Bjørndal og Bergan poengterer at dette kanskje bør være faktorer som lærere har kunnskaper om og er oppmerksom på i møte med elevene.

Kunnskap om resilient utvikling og sense of coherence kan være gode tiltak i skole- og undervisningsperspektiv (Olsen & Traavik, 2010, s. 29). De vektlegger de å bruke faktorer som er i tråd med salutogenese for å sørge for at barna får en positiv utvikling i skolen.

2.3.3 Sosial og emosjonell støtte som tiltak

I en tysk kvalitativ studie utført av Diers (2020) følger hun en elev som hadde vokst opp med mange psykososiale risikoer. Hun forsket på hvilken påvirkning lærerens sosiale støtte hadde i barns og ungdommer. Gjennom hennes forskning ville hun finne ut i hvor stor grad lærerens rolle har i å øke resiliensen til barn og ungdom. Tiltaket som ble brukt i studien var sosial og emosjonell støtte. I studien fant hun ut læreren for klassen og rektoren var av signifikant hjelp i hennes utvikling. Gjennom å oppleve risikoer og få støtte fra skolen satt hun igjen med mestringsstrategier, evner til å håndtere situasjoner og forstå seg selv. Diers beskriver at læreren skapte et sterkt bånd med gjensidig tillit og påpeker hvor signifikant lærerne kan være som ressurs for barn som har vært eksponert for risiko (Diers, 2020).

Det å ha kunnskap om resiliens og sense of coherence kan være ressurs i skole- og undervisningsperspektiv. Ved at lærerne sitter med kunnskaper om faktorer som kan være med på styrke elevenes resiliens kan deres rolle i skolehverdagen føre til en positiv utvikling (Olsen & Traavik, 2010). Det er også nevnt i alle tre kildene ovenfor at læreren kan være den ene for eleven og kan ha en signifikant rolle i elevenes utvikling.

2.3.4 Livsmestring

Mangel på livsmestring minsker elevenes engasjement og det går utover elevenes læringsutbytte. Elever som har sosiale og faglige utfordringer, som føler at de ikke mestrer har problemer med å tegne seg kunnskapene og holdningene som de trenger videre i skoleløpet og det utfordringene deres sosialt og faglig øker (Jordet, 2020, s. 19). Ved at lærerne har kompetanse til å øke elevenes følelse av livsmestring og opprettholde en god psykisk helse og trivsel vil dette ha en positiv innvirkning på elevenes prestasjoner i skolen. Elever i et læringsmiljø som er preget av trivsel og trygghet fører til økt engasjement og motivasjon, og dermed økt læring og prestasjoner (Myskja og Fikse, 2020, s. 30).

Jordet (2020) påpeker at mangel på livsmestring hindrer elevenes evne til å tilegne seg kunnskap, som videre fører til en redusert følelse av mestring. Både Jordet (2020), Fikse et al. (2020) og Skaalvik og Skaalvik (2018) understreker betydningen av livsmestring for elevenes sosiale og personlige utvikling i skolen. Derfor ser jeg det som hensiktsmessig å utforske hvordan livsmestring kan hjelpe engstelige elever til å mestre skolehverdagen bedre, og dermed øke deres faglige og sosiale kompetanse.

2.3.5 Livsmestring hos engstelige barn

Livsmestring ble nevnt som en faktor som er med på å øke engstelige barns resiliens. Hvis man i møt med engstelige barn gir de svarene og løsninger på utfordringene de møter, vil de som regel ha lite læringsutbytte av det. Som lærere burde man veilede elevene gjennom utfordringen slik at barna kan utvikle ferdigheter innen problemløsning og dermed være bedre rustet til å håndtere vanskelige situasjoner senere. For å kunne hjelpe elevene på en god måte, er det viktig at læreren ser hver enkelt elev og anerkjennes deres positive sider. Olsen og Traavik påpeker at hvis en elev som er blitt utsatt for risiko blir sett på som et offer av omgivelsene, så er det stor sannsynlighet for at eleven vil begynne å se på seg selv på samme måte og utvikle en form for lært hjelpeløshet som kan ha negative konsekvenser og læring og utvikling (Olsen & Traavik, 2010, s. 142). Lært hjelpeløshet kan oppstå når elever har opplevd gjentatte nederlag og mister sin motivasjon for å gi en innsats. Det kan også forekomme når man har vært i situasjoner der man ikke har kontroll. Dette kan føre til en tankegang der lite å vinne og ingenting å miste ved å forsøke (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 174-175).

2.4 Relasjonskompetanse

I møte med engstelige barn i skolen er det avgjørende på å ha god relasjonskompetanse. Å kunne etablere og opprettholde trygge og støttende relasjoner med elevene er en forutsetning for å kunne hjelpe dem med å håndtere og mestre sin engstelse. Når barn føler seg trygge og sett av læreren er de mer åpne for å snakke om vanskelige temaer og er mer mottakelige for å lære teknikker og strategier for å takle utfordringene sine (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 121-122).

2.4.1 Hva er relasjonskompetanse?

Relasjonsbygging handler om å se elevene, vekke positive følelser og ressurser, skape trygghet og tillit ved å være empatisk og tydelig. Relasjonsbygging er også å reparere relasjoner når de brister eller bryter sammen (Fallmyr, 2020, s. 37).

2.4.2 Ni egenskaper som former gode relasjoner

Fallmyr (2020) belyser ni egenskaper som former gode relasjoner. Disse er igjen delt inn i tre kategorier. Den første kategorien er struktur/krav og inneholder disse tre egenskapene; pålitelighet, en lærer som blant annet er til å stole på, setter krav og grenser og kan tilpasse forventningene til eleven. Tydelighet, en konsekvent leder som tydelig etablerer normer, ivaretar

regler og grenser. Forutsigbarhet, en lærer som har kontroll over følelsene, viser tålmodighet, er ikke veldig impulsiv, men kan være spontan. Den andre kategorien er anerkjennelse/støtte. Den første egenskapen er åpenhet og involvering, en åpen og involverende lærer som er ydmyk og har selvinnsikt. Hen ønsker tilbakemeldinger fra elevene og lar de være delaktig i skolehverdagen. Neste er å være en anerkjennende lærer som viser interesse for elevene, er bekræftende og prøver å tolke eleven. Anerkjennelse betyr å bli satt pris på, læreren legger til rette for å kunne se eleven og dere erfaringer, drømmer, følelser, behov og lignende. Den sjettede er en lærer som har humoristisk sans og evne til å skape positive følelser. Den siste kategorien er empati/følelsesbevissthet. Konflikthåndtering og følelseshåndtering er egenskap nr. 7 og 8. Her skal lærerne kunne håndtere konflikter mellom elevene og mellom seg og elever. En skal kunne legge merke til, tolerere og forstå elevenes følelser, også de vanskelig og så kunne samarbeide og veilede eleven om de. Den siste er empati, der man prøver å forstå elevenes handlinger og væremåter uten å dømme. Det poengteres at empati er både en holdning og en prosess og at det krever elevkunnskaper (Fallmyr, 2020, s. 39-41).

Gode relasjoner mellom lærer og eleven kan føre til økt trygghet, åpenhet og læring. Det krever tid, innsats og vilje fra begge parter, da spesielt lærer for å bygge gode relasjoner. Ved å fokusere på egne holdninger og egenskaper, samt å ha kunnskap om ulike teknikker og metoder, kan lærere bidra til å skape et klima preget av tillit og støtte. Dette kan bidra til at engstelige barn får den hjelpen de trenger for å mestre sin engstelse og få en bedre skolehverdag (Fallmyr, 2020).

2.5 Klasseledelse og læringsmiljø

Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig, sosial og emosjonell læring og utvikling i skolen. Utdanningsdirektoratet presenterer tre perspektiver på klasseledelse. Strukturperspektivet er det lærere gjør for å skape trygghet og oversikt. Kulturperspektivet er det lærere gjør for å skape trygge relasjoner, og læringsperspektivet: det lærere gjør for å sikre mestring og progresjon i læringen. Utdanningsdirektoratet understreker at man jobber med alle perspektivene parallelt, og at måle hele tiden skal være å gi elevene en følelse av tilhørighet i fellesskapet, dette gjennom tydelige, varme og samarbeidende lærer (Postholm et al., 2013).

Innenfor begrepet klasseledelse er det altså flere ansvarsområder læreren må fylle, og ansvaret strekker seg gjennom hele skoledagen. Som lærer er det viktig å utvikle strukturer, rutiner, kultur og et godt psykososialt miljø, da dette er med på å nå de faglige, sosiale og emosjonelle

målene satt av læreplan og opplæringsloven. Klasseledelse som utøves i klasserommet har stor betydning, ikke bare for elevenes læring, men også for elevens atferd. God klasseledelse kan være med på å forebygge og redusere atferdsproblemer (Nordahl et al., 2012, s. 21-22).

2.5.1 Læringsmiljø og psykososialt miljø

Læringsmiljø kan defineres som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Utdanningsdirktoratet, 2017). Lærere er gjennom opplæringsloven lovpålagt til å rette til rette for et godt psykososialt læringsmiljø som bidrar til at hver enkelt elev opplever både å høre til og bli verdsatt i et sosialt og faglig fellesskap.

Skolemiljøet har en betydelig innvirkning på barn og unges psykiske helse. Barns oppvekstmiljø har minst like stor betydning for deres psykiske helse, som biologiske forhold. Skolen er en stor del av barn og unges oppvekstmiljø, og ikke bare burde de ansatte i skolen ha kunnskaper om ulike faktorer i oppvekstmiljøet som kan påvirke barnas psykiske helse, men vi skal også tilrettelegge for utvikling av god psykisk helse (Bru et al., 2016).

Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør (Opplæringsloven, 1998).

Betydningen av et klart fokus på skolens psykososiale miljø blir mer viktig ettersom årene går, dette da vi kan se økende forekomst av stress og psykisk press blant norsk ungdom (Bru et al., 2016, s. 18-19).

2.5.2 Måltid som tiltak

Husjord og Bjørndal fremhever skolemåltidet som en anledning til å ta sunne matvalg, men jeg vil fokusere på det sosiale aspektet. De ser på måltidet som en sosial arena der elevene samles og opplever fellesskap og trivsel. Det er derfor viktig at skolen legger til rette for passende muligheter som tar vare på måltidets sosiale funksjon. Ved å skape en god atmosfære rundt måltidet med tilstrekkelig ro og tid, kan elevene sosialisere og bygge bedre relasjoner (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 135-136).

2.6 Følelshåndtering i skolen

Skolen er arena for læring og faglig utvikling, det er og et sted hvor barn og ungdommer tilbringer store deler av dagen sin og hvor de har sosiale relasjoner og opplever følelser. Engstelse og stress er vanlige utfordringer blant elever, og lærerne spiller en viktig rolle i å støtte dem i å håndtere disse følelsene (Fallmyr, 2020).

2.6.1 Følelseskompetanse

Grunnlaget for følelshåndtering er følelseskompetanse, man kan også kalle det emosjonell intelligens. Følelshåndtering kan ofte være gi en positiv utvikling hurtigere enn ren atferdshåndtering, da håndtering gir positiv atferd, øker læring og en innsikt som bygger en forståelse og tillit mellom lærer og elev (Fallmyr, 2020, s. 54.) Når en har kompetanse i følelshåndtering kan en observere og oppfatte følelser, tåle dem og forstå det elevene formidler og reagere deretter (Fallmyr, 2020, s. 55). Ved at den voksne regulerer sine egne følelser og er delaktig i elevenes følelsesprosesser, så er en ressurs for barna. Det hjelper barna å øke sine kunnskaper om følelser og lære seg selvregulering (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 88).

2.6.2 Begrepet følelser

Vi kan dele begrepet følelser inn i fire kategorier for å differensiere og forstå de ulike følelsene man besitter. Affekter er de følelsene som ligger til grunn i oss, de mest primitive reaksjonene som er til stede i alle pattedyr. De kan beskrives om ikke-bevisste reaksjoner som oppstår på grunn av situasjonen og ikke tanker. Følelser er de stemningene som har lengre varighet enn affekter og emosjoner. Når en har emosjoner eller er i sinnstilstander bruker man følelser til å identifisere dem. Man har også kroppslige følelser, det kan blant annet være ro, urolighet, kløe og smerte. Emosjoner er der man har følelser om en opplevelser i sin helhet, her spiller tanker, forventinger, meninger og signaler en rolle. Ved langvarig engstelse eller angst, så knyttes det til en emosjon. Sinnstilstanden til elevene kan endre seg ut ifra hvilke situasjoner og roller de trer inn i, der emosjoner, tanker og handlinger til sammen danner en væremåte. I en indre prosess der følelshåndtering er en av alle prosessene, så er sinnstilstand da sluttproduktet (Fallmyr, 2020, s. 62-64).

Sterke følelser eller emosjoner er også en lærdom barna tilegner seg på skolen, ofte uten at det er meningen. Dette er betydelig relevant for negative emosjoner, der angst er et eksempel på en

slik emosjon. En slik negativ emosjon kan opptre når elevene engster seg for prøver og eksamener. Andre engster seg for ulike aktiviteter i fag og i noen tilfeller skolen som enhet. Skaalvik og Skaalvik (2018) avslutter avsnittet med å poengtere at «*selv om denne læringen ikke er tilsiktet, er det viktig at læreren har kunnskap om hvordan slik læring kan unngås og avlæres*» (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 29).

2.6.3 Følelsesguiding som tiltak

Fallmyrs oppskrift på følelsesguiding består av 4 ulike faser. Den første er etter man har observert eleven som viser uønsket atferd, så tar man en samtale med eleven. I samtalen hører man med eleven, hjelper med å identifisere følelsene, sette ord på dem og så opptre bekreftende ovenfor situasjonen til eleven. Dette har en beroligende effekt. Lærer viser at en er aksepterende og validerende for følelsesreaksjonen, hører på elevens behov og så finner praktiske løsninger (Fallmyr, 2020, s. 57). Følelsesregulering er en prosess er man får et overblikk over følelsene, kontrollerer og regulerer intensiteten. Ved å gjøre dette kan man hjelpe eleven til et sinnelag der de kan delta i følelsesguiding.

2.6.4 Det autonome nervesystemet

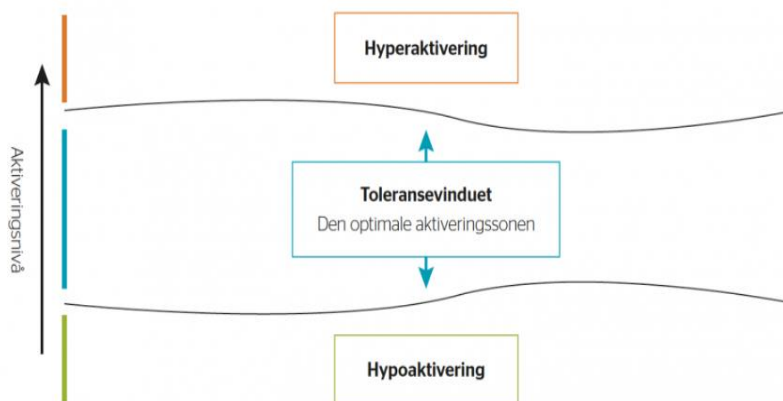
Jeg velger å ta med det autonome nervesystemet som regulerer alles kropp. Fikse et al. (2020, s. 145) belyser at det å forstå nervesystemet, kroppens alarmsystem, så vil de gi lærerne en fysiologisk grunnvoll som en tilføyelse av det filosofiske grunnlaget i relasjoner med andre. Når kompetansen gir oss konkrete verktøy, så kan man redusere risikoen for stresslidelser og være i større grad løsningsorientert i møte med utfordringer (Fikse et al., 2020, s. 146). Ved situasjoner der man blir overveldet kan vagusnerven opptre som en av-knapp og du klarer å hente deg inn. Denne nerven kan brukes for å re ned akutt stress og fungere som en på-knapp for «ro-systemet».

2.6.5 Toleransevindu

Vagusnerven har tre hovednivåer som kan illustreres med et toleransevindu. Området i midten av toleransevinduet illustrerer en god form for hyper, der av-systemet får operere helsemessig og alt fungerer som det skal. Disse barna er trygge, spiser godt, sover fint, og har et godt utgangspunkt til å bli rolig, selv i pulsøkende aktiviteter. Barnet klarer å fange opp signaler,

lytte tilegne seg kunnskaper og være oppmerksom på de rundt (Fikse et al., 2020, s. 147-148)

Området over illustrerer når en er overaktivert, en dårlig hyper. Denne tilstanden blir ofte referert til som «flukt eller kjemp» og er et system for selvforsvar. Hvis man føler seg angrepet eller opplever en fare, så klargjør kroppen seg på å kjempe eller flykte. Dette kan manifestere seg ved økt puls, musklene rundt øyne, kjeve, nakke, mellomgulv og bekkenet strammes. Hørsel og sidesyn svekkes, og man mister til en grad evnen sin til å kommunisere. Disse symptomene er i samsvar med hva vi som mennesker trenger i en slik situasjon (ibid.). Den nederste er underaktivert, her er man hypoaktivert, er dårlig type hyper. Frys-modus er den dypeste autonome responsen på når vi opplever trusler. Hvis en trussel er for stor kan man gå inn i frys, der man ikke kommer seg unna og løsningen er å spille død. Nervesystemet hjelper kroppen ved å slå av slik at man ikke føler smerte, sult og til en viss grad følelser. Hvis man da blir angrepet av en bjørn, så hjelper nervesystemet ditt deg. De nevner videre å ha sett denne reaksjonen i engstelige barn som ikke våger å være delaktig i leken, barn som blir mobbet, ikke blir hørt eller ikke kan gjøre igjen. Visuelle tegn er ofte et nedslått blitt, en sammensunket holdning og pustemønsteret er utfordrende å observere, nærmest umulig (Fikse et al., 2020, s. 149).



Figur 1 Toleransevinduet. Hentet fra Nordanger og Braarud, 2017, tilpasset fra Ogden. Minton & Pain, 2006.

«Siden barn ennå ikke har fått trent opp et stort toleransevindu og et sterkt reguleringsystem, er de sårbare.» (Fikse et al., 2020, s. 152).

De følelsesskadde barna har et smalt toleransevindu, dette fører til av veien til hyperaktivert og underaktivert er kort. De kan streve med å regulere følelsene sine, ha vanskeligheter med å oppfatte hva som er farer og kan raskt endre fra å reflektere over en situasjon til å bli overveldet, selvsentrert og handle deretter. De har vanskeligheter med å trøste seg selv og søke trøst hos andre. De mest sårbare kan reagere ved å skru av følelsene sine og da føle på en tomhet, dette er utfordrende både for barnet, men også de voksenpersonene rundt som forsøker å hjelpe (Fallmyr, 2020, s. 153- 159). Møtene med elever som blir beskrevet i denne studien er elever som har de fleste reaksjoner knyttet til kjemp eller flukt, og i veldig liten grad frys. Ved diagnoser som angst, PTSD og dissosiasjon kan man i stor grad se frys-reaksjonen og de er ikke en formell del av studien. Hva elevene besitter av utfordringer utover engstelse er jeg ikke informert om.

2.7 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring kan beskrives som en form for lovpålagt tilrettelegging som skolen gjør, i den hensikt at alle elever skal få best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Opplæringen skal til enhver tid tilpasses elevene og forutsetningen til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998). Tilpasningen kan skje gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Tilpasningen skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Det er skolen sitt ansvar å gi tilpasset opplæring til alle elever, også de som har psykiske plager. Elevene er på skolen store deler av dagen, og måten de blir møtt på skolen vil kunne påvirke elevenes psykiske helse (Uthus, 2022).

Forskning viser at 20% av norske ungdommer opplever så sterke psykiske plager at det blir en utfordring i hverdagen. Dette illustrerer viktigheten ved å tilpasse opplæringen slik at en stor andel norske ungdommer skal få et større læringsutbytte. I tillegg til den faglige utviklingen skal vi som lærere sørge for at vi i det daglige arbeider med å øke elevenes sosiale læring og utvikling. I dette avsnittet har jeg inkludert to teorier der tilpasningen kan føre til økt læring hos elevene.

2.7.1 Teori om forsterkning

I behavioristiske læringsteorier legges det stor vekt på forsterkning, og en fellesnevner i denne atferdspsykologien er å se på læring som endring i atferd. Ved å forsterke en ønsket atferd, øker

sannsynligheten for at eleven gjentar atferden. I denne oppgaven er forsterkning av mestring en viktig faktor. Når eleven mestrer en oppgave, gir han eller hun seg selv ros og føler en glede over å ha prestert. Læreren kan også forsterke ønsket atferd ved å rose eleven og gi oppmuntring.

Imidlertid presiserer Skaalvik og Skaalvik at man ikke på forhånd kan vite om forsterkningen vil gi et positivt resultat, og at forsterkningsteorien kan være for mekanisk til å observere motivasjon. Elevene responderer forskjellig på belønninger, og det kan være vanskelig å velge det riktige motivasjonsmiddelet

Ved å bruke en slik teori skal uønsket atferd overses og ønsket atferd belønnes. På denne måten skal eleven bli motivert, og ønsket atferd vil bli gjentatt (Skaalvik og Skaalvik, s. 140 – 142).

2.7.2 Autentiske mestringsopplevelser

I Bjørndal og Bergen henviser de til forskning som viser at å *autentiske mestringsopplevelser* til spesifikke oppgaver og elevens tidligere erfaringer med å lykkes, kan ha stor innvirkning på elevens tro på egen mestring og forventninger om mestring i fremtiden (Bandura, 1994; Skaalvik & Skaalvik, 2018, Bjørndal & Bergan, 2020). Dette betyr at det er viktig for lærere å tilpasse opplæringen for å fremme elevens tro på egen mestring og forventninger om å lykkes. Det er viktig at elevene opplever at deres mestring kommer som et resultat av deres egen innsats og utholdenhet, for at disse autentiske mestringsopplevelsene skal ha en positiv effekt på deres mestringsfølelse (Bandura, 1994; Bjørndal & Bjørndal, 2020).

3.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for å begrunne de metodiske valg som er gjort i studien. Begrepet *metode* kan forklares som «veien til målet» (Kvale, 2015, s. 140), og dette kapitlet vil være en systematisk presentasjon av hvordan jeg har gått fram i forskningsprosessen, for å besvare studiens forskningsspørsmål. Formålet med kapitlet er å gjøre forskningsprosessen transparent for leseren, samt argumentere for valgene som er tatt underveis, og med dette bevise studiens pålitelighet. Studiens vitenskapelige retning presenteres først, før jeg videre tar for meg metode for datainnsamling, utvalg og informanter, analysemetode, samt refleksjoner knyttet til min egen forskerrolle.

Denne studien har et samfunnsvitenskapelig ståsted innenfor ontologien som mener at vi får kunnskap om verden som vi er en del av gjennom å interagere med den. Ontologi er læren om det som eksisterer og epistemologi er hvordan vi får kunnskap om det som eksisterer? I denne problemstilling er det relevant med en rasjonalistisk tilnærming, der forskningen bygger på refleksjoner uten å ha et empirisk fundament. Rasjonalisme innen empiri antar at det fins data som ikke er observerbart og da må man bruke andre metoder for å finne svar. I denne oppgaven blir kvalitativt intervju denne metoden.

Jeg mener oppgaven går under det sosialkonstruktivistiske paradigme. Dette er innenfor samfunnsvitenskapen og hevder at virkeligheten er en sosial konstruksjon som er skapt og opprettholdt gjennom sosiale interaksjoner og menneskers tolkning av verden. Dette betyr at virkeligheten ikke eksisterer uavhengig av oss, det mener det kontrære naturvitenskapelige ståstedet. Innenfor sosialkonstruktivisme er det en erkjennelse av at mennesker tolker og gir mening til sin omgivelse gjennom ulike perspektiver, erfaringer og kontekster. Dette fører til at det ikke finnes noen objektiv sannhet eller virkelighet som kan observeres og beskrives uten påvirkning av menneskers subjektive oppfatninger og fortolkninger.

Innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet vil forskeren legge vekt på å forstå hvordan mennesker skaper og gir betydning til sin omverden, og hvordan ulike sosiale og kulturelle faktorer påvirker disse prosessene. I denne masteroppgaven er målet å undersøke hva lærere rapporterer at de gjør i møte med engstelige barn. Gjennom intervjuene vil lærerne dele sine erfaringer og beskrive faktorer som påvirker deres tilnærming til disse situasjonene.

Mitt inntrykk er at mennesker oppfatter situasjoner de møter i dagliglivet ulikt. Noen ganger kan ulik oppfatning skyldes små misforståelser, relatert til eksempelvis begrepsforståelse. I andre tilfeller kan ulik oppfatning skyldes større og mer kompliserte ting. For å unngå slike

misforståelser i denne studien, være seg store eller små, har det vært viktig for meg å nærme meg forskningen på en nøytral måte; selv så utfordrende det er. For å unngå misforståelser mellom meg selv og mine informanter, har jeg vært bevisst på at vi har en felles oppfatning av meningen i noen av studiens sentrale begreper før jeg startet intervjuene. Blant annet tok jeg opp begrepet «engstelige barn», beskrev hva jeg la i det, og deretter etterspurte informantens tolkning av samme begrep. Gjennom dette etablerte vi en felles forståelse, noe som også er viktig for studiens interne reliabilitet. En annen viktig faktor var å anerkjenne for informantene at intensjonen min ikke var å få tak i «fasitsvar», men at jeg anså deres personlige tolkninger og refleksjoner som verdifulle i seg selv. Dette kan, ifølge Kvale og Brinkmann (2018) defineres som å ta et metaperspektiv. Det har vært et grunnleggende element å bli bevisst på at alle mennesker har en forforståelse av ulike fenomener og emner.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign refererer til den planen som legger grunnlaget for gjennomføringen av en studie (Skilbrei, 2019, s. 28). I denne studien har jeg valgt å anvende tre forskjellige tilnærminger som utgjør grunnlaget for forskningsdesignet mitt. Siden jeg ønsker å fokusere på å utforske individuelle opplevelser og erfaringer, har jeg valgt å starte med en fenomenologisk tilnærming. Videre har jeg valgt å anvende en deduktiv tilnærming, hvor innsamlingen og analysen av dataene vil bli utført basert på de forskningsspørsmålene som er formulert. For å samle inn data og besvare spørsmålene mine, har jeg valgt å anvende en kvalitativ tilnærming.

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Innenfor kvalitativ forskning fokuserer fenomenologi på å forstå sosiale fenomener ut fra perspektivet til personene som opplever dem. Dette innebærer å beskrive verden slik informantene opplever den og å anerkjenne at virkeligheten er subjektiv og avhenger av hvordan mennesker oppfatter den. Med andre ord, fenomenologisk tilnærming i kvalitativ forskning tar sikte på å undersøke hvordan mennesker oppfatter og gir mening til ulike sosiale fenomener, og hvordan disse oppfatningene og meningene kan bidra til å forstå den sosiale virkeligheten (Kvale & Brinkman, 2018, s. 45).

Fenomenologisk reduksjon betyr at man skiller seg fra forestillingene om hvorvidt informantenes beskrivelser og opplevelser er sanne eller ikke. Dette gir en mer åpen og nøytral tilnærming til intervjudataene. Kvale og Brinkmann beskriver denne reduksjonen som en

metode for å midlertidig sette vanlige og vitenskapelige forhåndskunnskaper om fenomenene til side, for å kunne beskrive fenomenene på en mer objektiv måte. Reduksjonen er et forsøk på å unngå at forskerens fordommer og antakelser påvirker analysen av dataene, slik at dataene kan tolkes på en mer objektiv måte (Kvale & Brinkman, 2018, s. 46).

Det er viktig å understreke at empirien som kommer frem i denne studien ikke kan anses som absolutte sannheter, men som tanker og refleksjoner informantene mine har bidratt med gjennom individuelle, kvalitative intervjuer og min fortolkning av disse. For å kunne svare på hva lærere kan gjøre i møtet med engstelige barn er jeg avhengig av å gjøre fortolkninger av andres utsagn, og det er derfor viktig å være bevisst eget forskerblikk.

3.1.2 Kvalitativ tilnærming

I starten av et forskningsprosjekt må forskeren finne ut *hva* og *hvorfor* en ønsker å undersøke et fenomen, før en videre kan finne ut *hvilke* metoder som er hensiktsmessig å anvende (Kvale og Brinkmann, 2018). Da jeg ønsker å se på hva lærere kan gjøre i møtet med engstelige barn vil det være hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming. da en slik kvalitativ tilnærming fokuserer på å forstå og beskrive komplekse fenomener og opplevelser. Jeg skal forske på elevers engstelse og lærernes interaksjoner og da kan det gi mer innsikt i lærernes handlinger og praksis i møte med engstelige barn. En kvalitativ tilnærming vil også kunne gi rom for å utforske nyanser og variasjoner i lærernes tilnærming, og dermed gi et mer helhetlig bilde av hva som fungerer og hva som ikke fungerer i møtet med engstelige barn (Thagaard, 2013, s.17; Postholm, 2010, s.17).

3.1.3 Deduktiv tilnærming

En deduktiv tilnærming går ut fra at man anvender en eksisterende regel og holder seg til den for å forklare eller analysere empirisk data. I denne oppgaven er det forskningsspørsmålene som ble utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen. Disse forskningsspørsmålene lå til grunn gjennom utarbeidelsen av intervjuguiden og la rammene for kodingen av empirien. Forskningsspørsmålene ble da regelen jeg forholdte meg til for å analysere empirien (Tjora & Tjora, 2021, s. 40).

3.2 Intervju som metode

I kvalitativ forskning er det en rekke måter en kan gå frem på for å innhente data fra felten (Thagaard, 2013, s. 95). Valg av datainnsamlingsmetode må i stor grad sees i sammenheng med studiens problemstilling og de underliggende forskningsspørsmål. Som forsker velger jeg den metoden som i størst grad kan bidra til at problemstillingen besvares. For å svare på denne studiens problemstilling så jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre intervju med ungdomsskolelærere som har erfaringer med engstelige elever. Ved å gjennomføre intervju får jeg mulighet til å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan lærere opplever situasjoner med engstelige elever, i tillegg til hvilke synspunkter og perspektiver de har på hva som er viktig i møtet med disse elevene (ibid.). Intervju som metode gir meg mulighet til å utforme en intervjuguide på forhånd, som igjen er knyttet tett opp mot informasjonen jeg trenger for å besvare problemstillingen. Jeg vil også få mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, og be informantene om å utdype om det er noe de forteller om som jeg finner spesielt interessant for studien.

Gjennom å velge intervju som datainnsamlingsmetode ble det også lettere for meg å skaffe intern valid data. Dette fordi jeg får mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål om jeg er usikker på hva informantene mener, eller om jeg trenger videre informasjon for å forstå hva de sier. I intervjuet vil jeg også kunne styre samtalen til å omhandle det som er relevant for studien, både gjennom intervjuguiden, men også i samtale med informantene.

3.2.1 Det individuelle intervju

Individuelle intervju blir brukt for å innhente kunnskap om hvordan fenomener, kategorier og relasjoner oppleves fra informantens perspektiv. Det finnes både faglige og forskningsetiske grunner til å velge individuelle intervjuer som metode. Når man gjennomfører et intervju med én person om gangen, blir den individuelle fortellingen og tolkningen tydeligere enn hvis man hadde intervjuet flere personer samtidig. Av denne grunn valgte jeg å bruke individuelle intervjuer i denne studien, da det virket mest hensiktsmessig for å oppnå mitt forskningsformål. (Skilbrei, 2019, s. 67).

3.2.2 Utvikling av intervjuet

Et kvalitativt intervju kan utformes på en rekke ulike måter, og med ulik grad av åpenhet og struktur (Thagaard, 2013, s. 97). For å undersøke hva lærere kan gjøre i møtet med engstelige

barn på ungdomstrinnet falt valget på *det delvis strukturerte intervju*. Et delvis strukturert intervju befinner seg midt mellom *det lite strukturerte intervju* og *det relativt strukturerte intervju*, og styres av noen hovedspørsmål eller temaer man ønsker en samtale rundt, uten å være for fastlåst. I forkant av intervjuet hadde jeg bestemt meg for noen spørsmål jeg ønsket refleksjoner rundt, men var åpen for at samtalen kunne utdypes og at informantene kunne styre samtalen slik de så hensiktsmessig.

(Kvale et al., 2018, s. 152) bruker begrepet «det kvalitative forskningsintervju», og legger i det at formålet er å forstå sider ved informantens dagligliv fra dens eget perspektiv. I dette tilfellet ungdomsskolelæreres hverdag fra deres perspektiv. Interaksjonen mellom forsker og informant vektlegges, og spesielt betydningen av at forsker har kunnskap om intervjutemaet. På den måten vil forsker være i stand til å stille gode oppfølgingsspørsmål, som igjen vil kunne danne et mer helhetlig bilde og forståelse rundt temaet. Det kvalitative forskningsintervju fordrer også en form for «faglig ekspertise», hvor det ikke bare er nødvendig med et repertoar av ferdigheter, men at det også utøves skjønn i bruken av ferdighetene. Dette i tillegg til at forskers evne til å vurdere konsekvensene av de praktiske avgjørelser som tas, sett i en større kontekst.

Før intervjuet ble gjennomført, foretok jeg to øvelsesintervjuer med kollegaer for å trene på det individuelle intervjuformatet og sikre at intervjuguiden var klar og relevant. Etter disse øvelsesintervjuene, oppdaget jeg at testinformantene følte det ubehagelig å dele sine tanker og erfaringer uten å få umiddelbar respons på sine utsagn. Derfor valgte jeg å gjøre informantene oppmerksom på denne dynamikken før vi startet intervjuet. Jeg forklarte at som forsker var jeg nøytral og dermed ville jeg ha lite respons, til tross for at jeg var interessert i hva de hadde å si. Ved å gjøre informantene bevisst på min nøytralitet og rolle, ble dette ikke lenger et problem. I etterkant av intervjuet, bekreftet informantene at de hadde forstått deres rolle og forventinger til dem som intervjuobjekter, og at de følte seg komfortable med å dele sine erfaringer og tanker.

3.2.3 Utvalg

I kvalitative studier er det vanlig å benytte seg av et strategisk utvalg (Thagaard, 2013, s. 60). Gjennom et strategisk utvalg velger en forskningsdeltakere som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er hensiktsmessig for å kunne svare på forskningsspørsmålet som skal undersøkes (ibid.), og det er en slik type utvalg jeg har gjort i denne studien. Studiens deltakere ble rekruttert ved en formell henvendelse til rektorer ved flere forskjellige skoler i Norge. I henvendelsen søkte jeg om forskningsdeltakere som var lærerutdannet og har jobbet som lærer i minimum 5 år. I henvendelsen ble problemstillingen presentert slik at lærerne kunne ta kontakt om de mente de hadde relevant erfaring. Henvendelsen førte til et utvalg av 3 deltakere, alle

med relevante erfaringer, men med ulik bakgrunn. En av de har en spesialpedagogisk rolle i skolen og de øvrige to er klassekontakter. Disse tre utgjorde altså marginalgruppa. Felles for dem alle var rollen som lærer i skolen. Alder og kjønn var irrelevant for tema.

3.2.4 Gjennomføring

Som forsker er det en avgjørende oppgave å være bevisst på hvilke strategier en tar i bruk for å innhente relevant informasjon, og for å oppnå en forståelse av informantenes virkelighet (Postholm, 2010). Intervjuspørsmålenes innhold, deres utforming og hensikten med intervjuet må derfor vurderes nøye i forkant av intervjusituasjonen (ibid.). I denne studien er det gjennomført tre kvalitative forskningsintervju. Intervjuene var planlagt i forkant, og hadde en varighet på om lag 30 minutter. Jeg valgte å ta opptak av intervjuene, for videre transkribering og analysering. Lydopptak var et aktivt valg jeg gjorde som førte til at jeg kunne være til stede i selve intervjusituasjonen, og konsentrere meg om informanten og dens reaksjoner og kroppsspråk.

Innledningsvis i intervjusituasjonen gjennomgikk jeg informasjonen jeg hadde sendt ut i forkant, altså bakgrunn for prosjektet og hva deltakelse i studien innebærer. Informantenes rettigheter ble også gjennomgått. Selve intervjuet ble startet med et par åpne spørsmål om hvorfor informanten ønsket å bli lærer, og litt om deres lærerbakgrunn. Dette fungerte fint som en naturlig og myk start, og ledet oss naturlig inn på spørsmål om deres møter med engstelige barn.

3.2.5 Intervjuguide

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å utforme en tematisk intervjuguide ut ifra et narrativt semistrukturert intervju. Intervjuguiden er satt opp av fem spørsmål som er fordelt utover intervjuets 5 faser; innledningsfase, faktaspørsmål, hovedfase, avrundningsfase og avslutning. I Johannessen et al. (2016) skriver de om intervjuets 7 faser, men på bakgrunn av oppgaven problemstilling og intervjuets form vurderer jeg overgangsspørsmål, samt kompliserte og sensitive spørsmål som unødvendig.

Når intervjusituasjonen starter innleder jeg med introduksjon av meg som forsker, hvor og hva jeg studerer og hvorfor jeg utfører dette forskningsprosjektet. Etter egen introduksjon vil jeg be informantene mine om å introdusere seg selv, gjennom spørsmålet «Kan du fortelle litt om deg selv? Hvem er du?». I åpningsfasen skal det stilles enkle faktaspørsmål som alle kan svare på

(Johannessen et al., 2016, p. 150). Etter introduksjon forklarer jeg prosjektet, informerer om det formelle og hva som kan forventes videre i intervjuet. Siden det er et narrativt, semistrukturert intervju er det et åpent spørsmål der informanten får mulighet til å fortelle om sin opplevelse av fenomenet som forsket på. Intervjuets hovedspørsmål er: «Kan du dele en opplevelse du har hatt som lærer i møte med et engstelig barn?».

Ut ifra hvor utfyllende informantene svarer på spørsmålet, er det formulert eventuelle oppfølgingsspørsmål jeg kan supplere med. Noen av disse er: «Hvilke fysiske/sosiale/emosjonelle tilrettelegginger gjorde du?», «hvordan hjalp det i prosessen?», «hva gjorde du?» og lignende, som hjelper meg å få svar på problemstillingen min. Disse spørsmålene blir spurt ved behov, for å få ytterligere nødvendig informasjon fra informanten. Det tredje spørsmålet er «Er det ytterligere opplevelser du ønsker å nevne i intervjuet?», med dette spørsmålet gir jeg informanten mulighet til å dele flere av sine erfaringer i hovedfasen.

I avrundingsfasen har jeg satt opp et spørsmål som er framtidsrettet: «Hvilke lærdommer sitter du igjen med etter møtene dine med engstelige barn?». Jeg har også med et oppfølgingsspørsmål der informanten kan fortelle hva dette har å si for det neste møtet med engstelige barn. Dette er for å få refleksjoner rundt lærerens egne handlinger og hva man kan endre i fremtiden. Her informerer jeg også informanten om at det er to spørsmål igjen.,

Avslutningsvis spør jeg informanten «Er det noe vi ikke har snakket om, som du mener vi burde ta opp?». Det står skrevet i Johannessen et al. (2016) at det er viktig at det avsettes tid på slutten av intervjuet til å oppklare eventuelle uklarheter, om informanten har spørsmål og om informanten sitter med kunnskaper de ønsker å dele.

3.2.6 Transkribering

I etterkant av intervjuet startet jeg prosessen med transkribering. Transkribering kan beskrives som en oversettelse fra talespråket til skriftspråket (Kvale et al., 2018, s. 187), og var tidkrevende, men jeg opplevde det også som en fin måte å bli godt kjent med eget datamateriale. Underveis i prosessen fikk jeg både ideer til koding og nye tanker rundt forskningsspørsmålet mitt. utfordringer ved transkripsjon er at du ikke kan gjengi ikke-verbale reaksjoner, ironi, stemmeleie, intonasjon o.l., noe jeg som forsker må være bevisst i arbeidet med å erstatte «den levde muntlige samtalen» med «skriftens formelle stil» (ibid.). For å ivareta en del av den muntlige talen som kunne ha betydninger for min videre fortolkning av innholdet i intervjuene mine, noterte jeg ned hver gang informantene lo, la trykk på noe eller uttrykte *eh* eller *hm*. Dette syntes hensiktsmessig for å oppnå riktig forståelse av det informantene hadde sagt.

3.2.7 Analyse

I kvalitativ metode skiller man gjerne mellom metode for innsamling av data og metode for analysering av data. Å *analysere* vil si å dele noe opp i mindre biter (Kvale & Brinkmann, 2010, s.201). I dette delkapittelet vil jeg redegjøre hvor hvilken analysemetode jeg har brukt, samt beskrive studiens analyseprosess.

Stake (1995, s. 71) skriver at det ikke er et spesielt tidspunkt man startet å analysere, men at vi hele tiden forsøker å analysere og skape mening av ulike inntrykk. På den måten kan man si at analyseprosessen foregår fra transkribering til analyse. Etter forskningsintervjuene og transkriberingen startet det virkelige arbeidet med analysen.

På bakgrunn av forskningsspørsmålet mitt har jeg utformet en intervjuguide og gjennomført tre forskningsintervjuet med de samme overordnede spørsmål og tema. På bakgrunn av at alle informantene har besvart de samme spørsmålene, har intervjutekstene fått en naturlig ordnet struktur. Tross ordnet struktur, er det likevel viktig å understreke at alle intervjuene ble unike, i den forstand at informantene fikk rom til å snakke om de perspektiver som var viktige for dem. Da temaene i intervjuene var viktigst for å kunne svare på studiens forskningsspørsmål har jeg i denne studien foretatt en temasentrert analyse. En temasentrert analyse vil være hensiktsmessig i en studie hvor alle informantene har besvart de samme spørsmålene (Thagaard, 2013, s.183). Hadde forskningsspørsmålet lagt vekt på enkeltpersoners meninger, ville en personsentret analyse kunne vist seg mer hensiktsmessig (ibid.).

De sentrale temaene i prosjektet defineres ved hjelp av studiens forskningsspørsmål, og videre i intervjuguiden. Forskningsspørsmålet peker på hvilke områder en må innom, og intervjuguiden sørges for at områdene ivaretas igjennom intervjuet. Altså er forskningsspørsmål og intervjuguide uløselig tilknyttet hverandre, noe som for meg har vært viktig i arbeidet med intern validitet. De sentrale temaene presenteres så med dataen som jeg er kommet frem til gjennom analyseprosessen. Jeg kategoriserte så funne innenfor temaene som var satt på bakgrunn av forskningsspørsmålene.

3.3 Etiske hensyn

Forskningsetiske vurderinger har blitt gjort fortløpende i metodekapittelet, men oppsummeres her. Forskningsetikk handler om mangfoldet av verdier og normer som skal bidra til å regulere den vitenskapelige virksomheten (NESH, 2016), og siden prosjektet berører flere parter enn meg selv er det spesielt viktig å utøve god dømmekraft. I lys av dette fikk jeg prosjektet

godkjent av *Norsk senter for forskningsdata*, i det videre omtalt som *NSD* (se vedlegg 1), før masterprosjektet ble satt i gang. Godkjenning fra *NSD* innebærer at prosjektet oppfyller kravene til personopplysningsloven (Wadel & Fuglestad, 2014, s.227). Videre innebærer kravene til *NSD* at informert samtykkeskjema sendes ut til deltakerne i prosjektet (se vedlegg 2). Gjennom dette sikres det at informantene har fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet, hva deltakelse innebærer samt at de er informert om muligheten til å trekke seg. Intervjuguiden (vedlegg 3) ble også sendt ut i forkant av intervjuene og var med på å gi informantene informasjon om hva deltakelse innebar. Utover informert samtykke har studiens forskningsetikk blitt ivaretatt gjennom deltakernes konfidensialitet. Konfidensialiteten er ivaretatt gjennom anonymisering i datamateriell og avhandling, gjennom oppbevaring av datamateriell i safe og makulering i etterkant av prosjektslutt.

Gjennom informert samtykke, opplysning om konsekvenser av deltakelse i prosjektet og konfidensialitet har jeg sikret at kravene til *NSD* har blitt oppfylt.

3.4 Studiens kvalitet

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning med kvalitativt intervju som metode handler om hvor pålitelige og stabile resultatene er, det vil si hvor godt de kan gjentas av andre forskere eller innenfor en annen kontekst. Selv om kvalitative intervjuer kan gi en rik og dyptgående forståelse av informantenes opplevelser og perspektiver, kan det være utfordrende å oppnå høy reliabilitet i kvalitative studier på grunn av flere faktorer (Kvale & Brinkman, 2018, s. 276).

En utfordring i kvalitative intervjuer er at det er vanskelig å standardisere spørsmålene og intervjuprosessen. Dette betyr at ulike intervjuere kan stille spørsmålene på forskjellige måter, og at dette kan påvirke hvordan informantene svarer (ibid.). Under det semistrukturerte intervjuet hadde jeg forberedt temaer som jeg ønsket å dekke i datamaterialet. Jeg la vekt på å tilpasse oppfølgingsspørsmålene for å gi alle informantene like muligheter til å formidle sine erfaringer, meninger og tanker. Dette er i tråd med hvordan jeg utviklet intervjuguiden.

En annen faktor som kan påvirke reliabiliteten i kvalitative intervjuer er forskerens tilstedeværelse og interaksjon med informantene (ibid.). Jeg beskrev under avsnitt 3.2.2 at jeg hadde intervju der jeg øvde meg på situasjonen for å være forberedt på min egen rolle slik at jeg kunne ha lik tilstedeværelse og fremtreden hos alle informantene.

Kvale og Brinkman informerte om at reliabiliteten kan bli svekket gjennom transkriberingen av man kan bruke kursiv og tegnsetting subjektivt. For å øke reliabiliteten kan kvalitative forskere

også bruke en teknikk der to eller flere transkriberer det samme datamaterialet. De poengterer at selv in at det kan motvirke subjektivitet, så kan det på samme tid motvirke kreativ tenkning og variasjon som de mener gir bedre resultat (Kvale & Brinkman, 2018, s. 211). Jeg var bevisst på min subjektivitet mens jeg transkriberte dataene og forsøkte å gjengi datamaterialet så nøytralt som mulig. Jeg ønsket av informanten budskap skulle være den eneste påvirkningen til transkripsjonen.

Gjennom forskningsprosessen var jeg oppmerksom på det kvalitative studies krav til reliabilitet og hvordan det differensieres fra kvantitativ forskning.

3.4.2 Validitet

“Hvordan sikre sann kunnskap?”, dette epistemologiske spørsmålet ønsker jeg å se nærmere på i forhold til egen studie. Det første poenget er det at sannhet er knyttet til makt, i denne studien har informantene makt til å definere hva som er sant. Datamaterialet ville ha variert ut ifra ulike utvalg og deres erfaringer, tanker og meninger. For å styrke studiens validitet knytter jeg funnene opp mot teori og forskning. Det er med på å styrke troverdigheten til studien for leseren (Kvale & Brinkman, 2018, s. 53)

Det andre spørsmålet er på bakgrunn av det som er nevnt ovenfor, vi bruker vitenskap til å søke sannhet. Vitenskapen gjør stadig fremskritt og den teorien vi henviser til er i stadig endring. Selv om noe kan virke som en absolutt sannhet og støttes av forskning i dag, er det viktig å være klar over at det kan bli mindre sant i fremtiden. Dette observerte jeg da jeg sammenlignet mine pensumbøker jeg kjøpte i 2016 med de pensumbøkene jeg fant da jeg samlet teori. Derfor har jeg forsøkt å bruke nyere, oppdaterte og fagfelle vurderte bøker og nyere teori og forskning for å styrke validiteten til studien.

Et annet epistemologisk spørsmål er i hvor stor grad kunnskap produsert gjennom intervju kan være objektiv (Kvale & Brinkman, 2018, s. 272.). Gjennom hele prosessen har jeg hatt fokus på refleksiv objektivitet, der jeg har vær oppmerksom på at jeg kan påvirke forskningen. I tillegg har jeg strebet etter å være upåvirket av personlige holdninger og behandlet alt datamateriale som likeverdig. Jeg er oppmerksom på at mine personlige holdninger kan komme til syne gjennom valg av teori og drøfting. Den holdningen som kan ha kommet til syne, etter min mening, er mitt ønske å øke min kunnskap for tilrettelegging i møte med engstelige elever slik at jeg etter endt utdanning kan møte disse elevene med nyttig kompetanse.

3.4.3 Generaliserbarhet

I kvalitative studier handler generaliserbarhet i hvilken grad funnene og resultatene fra studien kan overføres til andre sammenhenger eller populasjoner utenfor studien. I motsetning til kvantitative studier der generalisering er en viktig faktor, så sier Kvale og Brinkman at det ikke er ansett som en nødvendighet i kvalitative studier. I stedet fokuserer kvalitative studier på å utforske og forstå fenomener og kontekster på et dypere nivå.

Analytisk generaliserbarhet innebærer i hvor stor grad funnene fra studien kan anvendes som et verktøy i en lignende situasjon, det vil si studiens overførbarhet (Stake, 2005; Kvale & Brinkman, 2018, s 290). Når en forsker spesifiserer og presenterer bevisene og argumentene tydelig og klart i sin forskning, gir det leserne muligheten til å vurdere hvor holdbar generaliseringen av forskningsresultatene er. Det vil si at leserne selv kan vurdere om de kan stole på eller trekke konklusjoner fra forskningens funn og om disse funnene kan generaliseres til andre sammenhenger eller populasjoner. På denne måten gir forskeren mer gjennomsiktighet og transparens til forskningsprosessen, noe som øker tilliten til forskningen og dens resultater (Kvale & Brinkman, 2018, s 291).

Gjennom å drøfte funnene i lys av teorien, ønsker jeg å gi leserne tilstrekkelig med informasjon til å vurdere om funnene kan være relevante og anvendbare i tilsvarende situasjoner. Dette ønsker jeg skal styrke studien generaliserbarhet, styrke overføringsevnen.

5.0 Funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funnene fra det innhentede datamaterialet. Avsnittene er utarbeidet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble formulert før datainnsamlingen. For å gi en oversiktlig struktur vil hvert avsnitt starte med en introduksjon av funnene innenfor avsnittets tema, hvor jeg vil inkludere sitater fra informantene. Deretter vil jeg drøfte hvert funn opp mot teori og oppgavens forskningsspørsmål.

Det første avsnittet vil presentere lærernes forståelse av begrepet engstelse. Dette vil gi en nødvendig bakgrunnsforståelse for å kunne forstå hva informantene gjør i møtet med engstelige elever. Deretter vil de neste avsnittene være strukturert rundt forskningsspørsmålene, og vil presentere og drøfte funnene knyttet til faglig, sosial og emosjonell tilrettelegging. Jeg ønsker at dette vil gi en systematisk fremstilling av funnene og bidra til en grundig og helhetlig drøfting av resultatene.

Gjennom kapittelet blir informantene referert til som informant A, B eller C for å beholde deres anonymitet. Som informert i avsnittet om utvalg, innehar informant A en spesialpedagogisk rolle, mens informant B og C er klasseledere. Gjennom intervjuene fremkom det likheter og ulikheter i deres møter med engstelige barn. Deres fortellinger tilførte viktig og interessant informasjon til datamaterialet og ga økt innsikt i problemstillingen. Deres bidrag til studien ser jeg da på som verdifull og berikende.

5.1 Lærernes forståelse av begrepet engstelse

Lærerne beskrev at de oppdaget engstelse hos elever ved å observere følelser, handlinger og fysiske og psykiske endringer hos eleven. De hadde en oppfatning av at barna i ungdomsskolealderen har evnen til å dele deres utfordringer med lærerne. Alle lærerne poengterte av relasjonen spiller en vital rolle om elevene betrodde seg til dem og hva de delte. Til slutt nevnte de at foresatte har informert dem om engstelser og hadde forespurte tilrettelegginger for barn.

Lærerne nevnte fysiske reaksjoner de hadde observert ved engstelse. De beskrev følelser som sinne, frustrasjon, frykt og nervøsitet. Noen elever var stille, trakk seg tilbake, vegret seg for å komme på skolen og det var synlig at de gikk og grublet mye for seg selv. Elever som viste en engstelse for prestasjon og mestring delte ofte at de var kvalme, uvel, hodepine, svimmelhet og magesmerter. Lærerne fortalte at engstelsen ofte var knyttet til prestasjonspress ved prøver, fremføringer og være delaktig i timen. De engstet seg og for det sosiale på skolen, samarbeid med andre elever og forventningspress fra lærere, venner, foreldre og samfunnet. Informantene

delte møter med minoritetsspråklige elever som engstet seg for brannalarm, at andre elever hadde medbrakt våpen og om de hadde mulighet til å utøve sin religion på skolen og i aktiviteter arrangert av skolen. Helt til slutt er det den engstelsen for «bagateller». Lærerne beskrev det som bagateller, men de forsto og aksepterte at dette var reelle og til tider overveldende utfordringer for elevene.

5.2 Faglig tilrettelegging

I dette avsnittet tar jeg for meg det datamaterialet som faller under temaet faglig tilrettelegging. Informantene delte informasjon om hvordan og hva de oppfattet som nyttig når de tilrettela for engstelige barn. Dette resulterte i et tiltak. Å plassere tiltaket i de ulike tilretteleggingene, viste seg å være en utfordring. Tiltaket er å sikre at eleven føler faglig mestring, det sees som både en faglig og emosjonell tilrettelegging. Basert på informantenes beskrivelser så jeg det som hensiktsmessig å kategorisere dette funnet som en faglig tilrettelegging.

5.2.1 Lærerens faglige tilrettelegging

Faglig mestring som tiltak

Alle informantene uttrykte en oppfatning om at engstelige elever ikke er faglig delaktig i mangel av en følelse å mestre. Elever som mangler tro på egne evner, ville vanligvis ikke forsøke å oppnå faglig mestring. Gjennom flere møter med engstelige elever hadde informantene observert at når elevene oppnådde en følelse av faglig mestring, ble de mer motiverte til å jobbe og vise at de kunne oppnå gode resultater.

Han hadde fått beskjed at han husket ikke og kan ikke. Dette var helt merkelig, jeg tenker at alle kan noe og jeg ble litt, ja, forbannet på hannes vegne. Fordi når man får beskjed om at man ikke kan, ja da kan man ikke. Men om man får beskjed at man kan prøve, så kan man det.

Her beskriver informant A en elev som opplevde manglende faglig mestring og et lavt selvbilde knyttet til det faglige. For å støtte eleven jobbet informant A sammen med eleven i mindre gruppe der det faglige nivået ble tilpasset for å skape en tryggere arena for faglig deltakelse.

Målet var at vi skulle få noe vurdering, oppleve mestring og eleven skulle få se at man faktisk kan og man kan huske. Alle de andre var kommet så langt i nivå at man klarte ikke å nå deres nivå, derfor måtte man ha egne mål. Med en gang man klarer å nå egne mål, så er ikke det andre like uoppnåelig.

Alternative vurderingsformer ble tatt i betraktning da skriftlige prøver kunne føre til unødvendig stress og engstelse for eleven. Informant A bemerket at muntlig prøve med opptak kunne være en løsning på dette problemet. Videre beskriver hen en prøve som ble utført på en alternativ måte hjemme hos informant A, hvor eleven og hen inviterte faglæreren på middag. Gjennom matlaging og middagsamtale om det faglige temaet kunne faglæreren vurdere eleven. En slik tilnærming ga eleven mulighet til å føle mestring og suksess, uten å fokusere på dette var en situasjon eleven ble vurdert og skulle prestere. Informanten hevdet at gjennom å oppleve og nå små mål og mestre det faglige, ville eleven få en positiv effekt på selvtilliten, våge å delta og forsøke å vise at han kunne. Informanten avsluttet fortellingen om dette møtet med å si at man ikke må legge lista så høyt at de snubler ved første hinder.

Informant B og C beskrev sine møter med elever som har en så stor engstelse knyttet til å prestere på prøver, presentasjoner og innleveringer. Disse elevene hadde en manglende tro på egen mestringsevne, noe som førte til at de unngikk situasjoner der de kunne feile. For å hjelpe disse elevene å øke sin mestringsfølelse ble det implementert en rekke tiltak. Informantene mente at det var viktig å lære elevene å kjenne, tilpasse opplæringen til deres individuelle behov, samt å sette oppnåelig mål i samarbeid med elevene. Gjennom positiv veiledning og en langsommere progresjon fikk der elevene oppleve mestring undervis og ble dermed bedre rustet til å delta faglig.

Informant C delte et møte med en elev som var svært engstelig for å ha prestasjoner at han tok på seg en klovnerolle for å beskytte seg selv. Han startet med å informere om at prestasjonen var dårlig og brukte en helt egen stemme enn sin egen. Det at andre skulle se at han ikke mestret når han faktisk forsøkte, oppfattet informantene som den største engstelsen. Sammen startet de en prosess der han skulle med små steg klare å ha en prestasjon. Prosessen med eleven begynte med å øve på å bruke sin egen stemme og gradvis avstå fra å gi introduksjoner der han erklærte at prestasjonen ville være dårlig. Etter hvert ble det introdusert faglige mål, og når eleven mestret å presentere fagstoff øvde de på å huske notater i stikkordsform. Hele veien gjennom prosessen øvde eleven med informantene i forkant av presentasjonene. Gjennom gradvise suksesser der eleven fikk oppleve mestring klarte han til slutt å presentere foran klassen uten å være engstelig og føle at han måtte beskytte seg.

5.2.2 Drøfting

Mestring

I intervjuene med informantene ble det delt ulike møter med engstelige elever som var bekymret for faglig deltakelse fordi de ikke trodde de kunne mestre forventningene som var satt. For å hjelpe elevene, beskrev informantene at de brukte alternative vurderingsformer der elevene følte mindre press for å prestere. En informant la vekt på hva elevene kunne og ignorerte hva de ikke kunne. Feilene ble ikke påpekt for elevene og det ble ikke brukt rød penn ved retting. En annen informant ga elevene muligheter til å mestre i faglige sammenhenger og unngikk situasjoner der elevene kunne føle at de ikke mestret. Hvis elevene ikke ønsket å være i klasserommet, fikk de lov til å forlate det. En tredje informant tilpasset kravene for en elev som var engstelig for å holde presentasjoner. Gjennom gradvis suksess og veiledning klarte eleven å oppleve mestring og prestere på presentasjoner. Jeg ønsker å drøfte disse møtene opp mot teori om forsterkning og autentiske mestringsopplevelser.

Ved å samle funnene kan vi se at de ønsket at eleven skulle føle mestring og unngå å feile, feilene ble i tillegg oversett. Ved at elevene opplevde mestring gjentok de atferden og hadde en økning i faglig prestasjon. Dette er i tråd med behavioristiske læringsteorier der forsterkninger vektlegges. Belønninger blir brukt for å forsterke den ønskede atferden slik at eleven skal med større sannsynlighet gjenta atferden. Belønningen i denne sammenhengen var opplevelsen av å mestre og ros fra læreren. Det er ingen garanti for at en slik tilrettelegging vil gi positive resultater, men informantene delte bare møter som ga en positiv utvikling (Skaalvik og Skaalvik, s. 140 – 142). Jeg har heller ikke nok informasjon til å påstå at dette er gjort i tråd med forsterkningsteori, men tiltaket kan knyttes til en slik teori.

Man kan også se på dette tiltaket ut ifra autentiske mestringsopplevelser der forskning viser at ved spesifikke oppgaver og elevers tidligere erfaringer med å lykkes vil det føre til at de tror på egen mestring og kan forvente mestring i fremtiden (Bandura, 1994; Skaalvik & Skaalvik, 2018, Bjørndal & Bergan, 2020). Ved å forsikre seg om at elevene bare opplevde mestring ga de elevene muligheten til å øke deres mestringsfølelse. De unngikk at elevene fikk feile for å ikke ødelegge den gode utviklingen de var i. Da dette gjaldt spesifikke oppgaver innenfor faglig mestring var det også innenfor det faglige de økte sin mestringsfølelse. Dette kan være overførbart og kan ha en positiv effekt på andre deler av elevenes liv.

5.3 Sosial tilrettelegging

I dette avsnittet vil jeg presentere funnene mine angående de sosiale tilretteleggingene som informantene delte med meg. For å strukturere og systematisere disse funnene har jeg valgt å dele dem inn i to hovedkategorier. Under hver av disse tilretteleggingene vil jeg beskrive de de ulike tiltakene som informantene har brukt for å oppnå tilretteleggingen. Hensikten med dette er å gi en klar og oversiktlig framstilling av funnene mine og gjøre det lettere å forstå de ulike tiltakene som ble brukt.

5.3.1 Funn

De to sentrale sosiale tilretteleggingene som ble fremhevet i datamaterialet er: klasseledelse og elevmedvirkning. Klasseledelse omhandler tiltak knyttet til læringsmiljø og relasjonskompetanse. Elevmedvirkning inneholder det å gi elevene mulighet til å ta egne valg og delta i beslutningsprosesser knyttet til samarbeid og sosiale situasjoner.

Klasseledelse som tiltak

De må jo være trygg på meg, jeg kan ikke komme i en helt ny klasse og forvente at de skal komme til meg å dele. De må jo være trygg på meg. Det vi gjør når vi får nye klasser, så starter man med å legge til rette for et godt klassemiljø, gode relasjoner og at man blir kjent med dem. Ikke bare faglig, men også sosialt, at man kan ha det fint sammen.

Gjennom dette utsagnet viser informant C at hen vektlegger betydningen av et godt læringsmiljø og gode relasjoner mellom læreren og elever og mellom elevene. Informanten forklarer at det å bygge en relasjon med elevene legger et godt grunnlag for at de skal følge seg trygge og åpne opp å dele sine tanker og følelser. Dette gjelder ikke bare faglige relasjoner, men også sosiale relasjoner der elevene skal føle seg inkludert og ha det fint sammen. Informanten mener at dette er spesielt viktig når man får nye klasser, i starten på et møte med en engstelig elev. Elevene trenger tid til å bli kjent med hverandre og læreren. Informanten påpeker også at det kan være spesielt viktig å jobbe ekstra med elever som er engstelige og som trenger ekstra støtte for å føle seg trygge og åpne opp for å dele sine tanker og bekymringer.

Videre delte informanten om en klasse hvor elevene var svært forskjellige fra hverandre, på en måte som ikke ble spesifisert. Det var imidlertid tydelig at det var behov for ekstra arbeid med å skape et godt klassemiljø. En av elevene i klassen var engstelige, og informantens erfaring var at det krevde ekstra arbeid å skape en trygg atmosfære der eleven kunne dele sine tanker og bekymringer. For å styrke klassemiljøet innførte informanten felles frokost tre ganger i uken

for en begrenset periode. I løpet av frokostene snakket elevene som sosiale og faglige temaer. Dette skapte en arena for samtaler og bidro til å styrke relasjonene mellom elevene. Til tross for at tiltaket var ment å være midlertidig, responderte elevene så positivt på det at det ble opprettholdt gjennom hele året.

Det krever at vi ser hver enkelt, at man hver morgen får god morgen og ha en happy dag. At man husker at på fredag snakket vi om en tur på hytta og på mandag spør om hvordan den turen var. For da er det faktisk “noen som husker, snakket med meg og vet hva jeg gjør. Dette er små grep, men tryggheten i at noen ser “meg” er viktig.

Her beskrev informant A hvor stor betydning det å bygge relasjoner og skape en følelse av tilhørighet gjør for elevene. Ved å ta seg tid til å huske små detaljer om elevene og spørre hvordan de har det, viser lærere at de bryr seg om elevenes liv og interesser utenfor skolen. Dette kan hjelpe elevene å føle seg sett og verdsatt, og dermed bidra til å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Informanten ønsker at dette tiltaket skal gi elevene forståelse av hans genuine interesse for elevenes liv og velferd, slik at når eleven trenger å dele sine tanker og følelser så er terskelen lav for å ta kontakt.

Videre fortalte informant A om et tiltak der hen står utenfor skolen hver morgen og hilser på alle elevene. Selv om dette møtet er kort, gir det elevene en følelse av å bli sett og anerkjent før de går inn i skolen. Informanten forteller at noen hilser tilbake og til tider starter en samtale, mens andre hilser ikke da de er veldig lukket eller er trøtte. Hen reflekterer over at dette er nok ikke den beste måten å fange opp hvis noen elever har utfordringer, men tiltaket gir likevel mulighet for det. Informanten håpet at dette tiltaket er et eksempel på hvordan små interaksjoner kan ha en positiv innvirkning på elevenes trivsel og opplevelse av å bli sett og verdsatt.

Elevmedvirkning som tiltak

Informantene har benyttet elevmedvirkning som en sosial tilrettelegging ved å ta hensyn til elevenes utfordringer og behov, og la dem være med på å finne løsninger. Informant B fortalte om en engstelig elev som hadde utfordringer med å samarbeide og jobbe sammen med andre i klassen, spesielt når det ikke var lærerstyrt. Ved å lytte til elevenes utfordringer og behov ble det laget en avtale i samarbeid med elev og faglæreren. Eleven fikk lov å jobbe alene når han ønsket det, valgte plasseringen sin i klasserommet og valgte da å sitte bakerst. I tillegg hadde han mulighet til å gå ut i et grupperom når han trengte det. Ved å gi eleven valgfrihet og muligheten til å gå ut av klasserommet følte han seg tryggere og var mer til stede og delaktig i

klasserommet. Dette viste at denne sosiale tilretteleggingen der hans behov og ønsker ble anerkjent hadde en positiv effekt på hans trivsel og læring.

Vi hadde en avtale om han kunne gå ut å jobbe for seg selv om han kjente det var en dårlig dag, en ekstra vanskelig dag. Vi opplevde da at vi klarte å holde han i klasserommet. Med at han satt bakerst i klasserommet og var med opplevde da at vi klarte å holde han i klasserommet. Med at han satt bakerst i klasserommet og var med på alt, det var som om at han fikk en slags bekreftelse på at det er greit at du velger å jobbe alene, du er ikke utstøtt selv om du ikke velger en noen å jobbe med som læringspartner.

Informant B beskriver hvordan elevene kan ha ulike behov når det kommer til samarbeid og deltakelse i ulike aktiviteter og prestasjoner. Hen understreker viktigheten av å gi elevene en følelse av aksept og trygghet, selv om de kanskje ikke ønsker å samarbeide eller delta på en spesifikk aktivitet. Dette kan inkludere aktiviteter og prestasjoner som idrettsdager, prøver og det som fremkommer i skolehverdagen til elevene. Eleven med sosial engstelse syntes det var utfordrende å ikke imøtekomme de sosiale forventningene. Det er viktig å gi elevene en trygghet på at det er ok å gjøre feil og at det ikke definerer deres verdi som person eller elev. Gjennom å gi elevene denne aksepten og tryggheten følte informanten at det skapte en kultur der elevene føler seg inkludert og respektert, uavhengig av deres individuelle behov og utfordringer.

5.3.2 Drøfting

Klasseledelse

Det første utsagnet under funnene var Informant C's synspunkter på viktigheten av å danne et godt og trygt læringsmiljø og å bygge gode relasjoner med elevene i lys av utdanningsdirektoratets tre perspektiver på klasseledelse. Informanten understreket viktigheten av et godt samarbeid mellom lærer og elever, og betydningen av å ha positive relasjoner mellom elevene for å oppnå et inkluderende og trivelig læringsmiljø. Informanten vektla behovet for å ha ekstra fokus på behovene til engstelige elever da hen følte deres behov for et godt og trygt læringsmiljø er viktig for deres faglige og sosiale utvikling.

Det første perspektivet, strukturperspektivet, dreier seg om lærerens evne til å skape trygghet og oversikt i klasserommet ved å etablere normer, regler og rutiner. Selv om informant C ikke ga noen konkrete eksempler på hvordan hen oppnår dette, fremhevet hen viktigheten av at elevene får lære læreren å kjenne ved oppstart av ny klasse. Dette perspektivet vektlegger å

motivere elevene og skape en forutsigbarhet. Informanten delte ikke spesifikt hvordan hen jobbet for å oppnå det, men nevnte at det er viktige faktorer i et godt læringsmiljø.

Det andre perspektivet, kulturperspektivet, fokuserer på relasjonene mellom lærer og elev, og mellom elevene, som er sentrale for å skape et godt læringsmiljø. Informant C var opptatt av å skape positive relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene, noe som samsvarer med dette perspektivet. I dette perspektivet blir samspill og kommunikasjon mellom lærer og elev og elever vektlagt, og dette er tyngdepunktet av informanten fokusområde i prosessen for å skape et godt læringsmiljø. Læreren blir i dette perspektivet sett på som lagleder som skal skape en god klassekultur, trivsel og læring, og informanten delte informasjon om den sosiale kulturen.

Det tredje perspektivet, læringsperspektivet, handler om å utvikle elevenes kunnskap på en læringsfremmende måte. Ingen av informantene i undersøkelsen hadde nevnt tiltak som går under dette perspektivet, men alle fokuserte på å få elevene til å delta aktivt i timene og i faglige aktiviteter. Det kan tenkes at informantenes erfaringer tilsa at når elevene er engstelige, er det viktig å møte deres emosjonelle og sosiale behov før man kan fokusere på faglige tilrettelegginger. Utdanningsdirektoratet understreker man må jobbe med disse perspektivene parallelt og at målet er å gi elevene en følelse av tilhørighet gjennom å være tydelige, varme og samarbeidende lærere (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Under møtet med en klasse preget av ulike elever, bestemte informanten seg for å ta tak i relasjonene mellom elevene og å skape en bedre klassekultur. Elever i et læringsmiljø preget av trivsel og trygghet fører til økt engasjement og motivasjon, og dermed økt læring og prestasjoner (Myksja og Fikse, 2020, s. 30). I klassen var det en elev som hadde ekstra behov for et godt læringsmiljø. Ved å introdusere et skolemåltid som et fast sosialt samlingspunkt for elevene tre dager i uken, ble det en arena for fellesskap og trivsel skapt. Ifølge Bjørndal og Bergan (2020) er skolemåltidet et sosialt samlingspunkt som kan utnyttes ved å ha gode rammer rundt det. Informanten understreket at måltidet hadde klare rammer for både sosiale og faglige samtaler. Det ble også påpekt at noen elever ikke spiste frokost hjemme, og dette tiltaket ga dem muligheten til å starte dagen med den samme frokosten uavhengig av andre faktorer som foresatte og økonomi. Mat tilfører energi til kroppen, så ved å starte dagen med frokost forsikret informanten seg at alle hadde mulighet til å ha et overskudd av energi før skoledagen startet. Informanten forklarte at det var klare rammer og hadde fokus på gode sosiale og faglige samtaler.

Informanten opplevde at tiltaket hadde en positiv effekt på klassekulturen og elevene ønsket å fortsette med dette resten av året. Til tross for at dette tiltaket krevde en investering av lærerens egen tid og at det tok tid vekk fra forberedelsene om morgenen og fra elevenes skoledag, så valgte informanten å prioritere det sosiale aspektet. Dette var fordi det ville ha en positiv innvirkning på både det faglige og det sosiale i klasse, og spesielt den engstelige eleven som ikke hadde hatt en positiv utvikling i klassekulturen. Tiltaket fungerte som en positiv og effektiv måte å skape et fellesskap og et trygt læringsmiljø for elevene. Da skolemiljøet har en betydelig innvirkning på elevenes psykiske helse (Bru et al. 2016) og da elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø handlet informanten på en måte som gagnar elevene. Her tok informanten et aktivt valg da hen valgte å bruke den ekstra tiden av arbeidstiden sin for å forbedre læringsmiljøet. Ved å legge innsats en plass, så lettet det kanskje på behovet for tiltak i undervisning og ga informanten et bedre utgangspunkt til å hjelpe den engstelige eleven. I boken psykisk helse i skolen står det er en sterk sammenheng mellom psykisk helse og faglig læring og Myksja og Fikse som sier at elevenes læringsmiljø har innvirkning på elevenes læring og prestasjoner, dette samsvarer med det resultatet informanten ønsket å oppnå.

Informant A beskrev et ønske om å bygge relasjoner med elevene og vise interesse for deres liv. Dette skulle føre til at elevene følte seg sett og verdsatt. For å oppnå dette hadde hen et tiltak der hen sto utenfor skolen hver dag og hilste på elevene. Det er en større sjanse for at engstelige barn er åpne for å snakke med læreren og de føler seg trygge og sett av læreren, med det poengterer Skaalvik og Skaalvik at relasjonen kan være avgjørende i disse møtene (2021, s. 121-122). Informanten reflekterte over om tiltaket har vært effektivt i å hjelpe hen å bli oppmerksom på de engstelige elever, og hen var usikker til det. Noen hilste, og noen er stille og vil ikke hilse. I (Bjørndal og Bergan, 2020, s. 86) nevner de at de stille elevene som ser ut til å mangle energi kan være et tegn på at de sliter med emosjonelle vansker som engstelse. Slik informanten la det frem, så er det ikke sikkert at hen er oppmerksom på de stille elevene som ikke ønsker å hilse. Noen lærere opplever ikke innagerende atferd som problematisk eller er usikre på hvordan de skal forholde seg til slike elever (Ogden, 2012). Tiltaket skulle gjøre at den dagen eleven trengte noen å snakke med, så skulle det være etablert en relasjon slik at eleven kom på at informanten var en lærer som så eleven og hadde et ønske om å høre hva den delte. Tiltaket skulle og gjøre slik at elevene gikk inn i skolen og fikk en god start på dagen med at noen har anerkjent dem. En slik relasjon kan være overførbar til klasserommet, da relasjonen er en ressurs, men og at elevene i klassen startet dagen med å bli møtt med et smil og føler seg sett.

For en elev med sosial engstelse kan det å ha en kjent voksen som hilser før de går inn på skolen en trygghet, men på den andre siden kan dette øke engstelsen til eleven. Elever som har sosial engstelse kan føle at de må prestere ved å hilse på læreren, noen elever overtenker sosiale interaksjoner, andre har behov for å skjule hvordan de har det og noen synes det er utfordrende. Da kan dette tiltaket bli en hindring eleven må gjennom for å komme inn på skolen.

I boken psykisk helse i skolen står det at behovet for å rette fokus på skolens psykososiale miljø blir mer viktig ettersom årene går, dette er på bakgrunn av en økende forekomst av stress og psykisk press blant norske ungdom. (Bru et al. 2016, s. 18-19). Informantene fortalte at de opplevde en økning av engstelse i skolen og de i større grad måtte gjøre sosiale tilrettelegginger som klasseledere i de senere årene. Dette tyder på at lærerne har et behov for å øke deres kompetanse innen psykisk helse for å oppnå et trygt godt læringsmiljø som klasseleder, der de fremmer elevenes sosiale og faglige utvikling.

Elevmedvirkning

Informant B fortalte om et møte med en engstelig elev som hadde en positiv utvikling ved å la eleven være delaktig i å ta valg som omfattet hans skoledag. Eleven kunne velge selv om han ville jobbe alene eller sammen med noen, hvor han skulle sitte i klasserommet og om han ønsket å gå ut av klasserommet. Ved å ha disse valgmulighetene opplevde informant av eleven følte seg anerkjent og trygg, dette førte til at eleven var mer til stede og var mer faglig delaktig. Informanten nevnte hvor viktig disse tiltakene var, men på den andre siden kunne de være hemmende. Hvis eleven hele tiden velger det tryggeste alternative som krever minst av en, så får ikke eleven utfordret seg selv å vokse på erfaringene. Ved å gi eleven svar og løsninger uten at eleven får muligheten til å finne ut av utfordringene kan det føre til et lavt læringsutbytte. Det hemmer deres muligheter for å utvikle ferdigheter innen problemløsning og da er de ikke bedre forberedt for neste gang de møter på en utfordring (Olsen og Traavik, 2019, s. 142). Det å tilrettelegge for de engstelige elevene kan føre til en trygg og god utvikling, men det er en balansegang før denne tilretteleggingen kan virke hemmende.

5.4 Emosjonell tilrettelegging

Da jeg gikk gjennom kategoriene for tilretteleggingen, ble det avdekket at den emosjonelle tilretteleggingen hadde mest datamateriale. Jeg har gått tilbake til informasjonsskrivet og intervjuguiden for å se om jeg hadde vinklet det på en slik måte at det emosjonelle var vektlagt, men jeg finner ikke noen indikasjoner på det. Det kan være at engstelse er en emosjonell utfordring, og at lærerne derfor fokuserer emosjonelle tilrettelegginger. Relasjonen til elevene ble fremhevet som det viktigste tiltaket av alle informantene, og det ble brukt både for emosjonell, sosial og faglig tilrettelegging. Det andre tiltaket som informantene brukte, var å veilede elevene i følelshåndtering for å hjelpe dem å takle engstelse. Til sist har vi det å øke elevenes resiliens og følelse av livsmestring. Livsmestring blir også nevnt under følelshåndtering.

5.4.1 Funn

Relasjon som tiltak

Alle informantene understreket betydningen av relasjonen som det viktigste redskapet de har i møte med elevene. De beskrev at deres første tiltak ved oppstart av nye klasser var å bli kjent med elevene og etablere relasjoner til dem. Når de ble oppmerksomme på en elev som slet med engstelse prioriterte de å skape en trygg og tillitsfull relasjon til eleven.

Til syvende og sist så som jeg sa i stad, så blir det viktigere enn noensinne å få en relasjon og bli kjent med dem. Hva interesserer de seg for, hvem er de med, hva driver de med på fritiden. Jeg føler det er nøkkelen til å få ungdommer til å stole på deg og betro seg til deg. Det viser at man, jeg føler at alle ungdommene som strever å bli likt, det er viktig å vise at man liker de, selv når man er veldig frustrert og uansett negative tanker man skulle ha, så vis at man liker dem. Jeg føler det er det viktigste redskapet jeg har for alt. Faglig og, hvis de føler at du liker dem, så liker de også deg. Da vil de gjøre ting med deg, om det er tur eller bøye verb, hvis de føler at læreren liker dem, så liker de også å være på skolen og det gjøre mange til veldig mye lettere. For dem og for oss lærere.

Dette er et sitat fra intervjuet med informant B som kom fram mot slutten etter at hen hadde fortalt om møter med engstelig barn. Gjennom hele intervjuet understreket informanten betydningen av å bygge en relasjon til elevene for å kunne hjelpe dem både faglig, sosialt og emosjonelt. Hen hevder at det er viktig å bli kjent med elevene, finne ut hva som interesserer dem og hva de gjør på fritiden, dette var noe informant C poengterte var viktig i hennes

relasjonsbygging. Dette bidro til å etablere en relasjon med tillit og gjorde det enklere for elevene å åpne seg og dele sine bekymringer og utfordringer med informantene. Hen mener at det å vise at man liker elevene, selv i situasjoner der man er frustrert eller har negative tanker er avgjørende for relasjonen. Alle informantene la vekt på det å være trygg og forutsigbar uansett hvilken situasjon de sto i med elevene. Ved å bygge en positiv relasjon vil elevene også ha større motivasjon til å være på skolen og gjøre det bra faglig.

Det å bruke tid, bruke tid på dem og hele tiden spørre, ikke gi opp. Spør om de har det bra, gang på gang, selv om de sier at de ikke vil snakke om det når du merker at det er noe. Det er å bruke masse tid på dem og til slutt, så vil de, hvis de bare blir trygg nok på deg, så får du hull på noe av det. Og man vet jo ikke hvor mange andre de har som de kan snakke med, kanskje har de ingen. Da må man bruke tid på å bygge opp relasjonen slik at du kan være den ene de har å snakke med. Jeg tenker det å vise omsorg og vise at man oppriktig bryr seg, det tror jeg er viktig som lærer.

Informant A understreker betydningen av å bruke tid og tålmodigheten for å bygge relasjon og tillit med elevene. Ved å stadig spørre hvordan eleven ville informantene vise en genuin interesse for eleven. Selv om elevene kanskje ikke vil snakke om det med en gang, så er det viktig å ikke gi opp, men fortsette å være tilgjengelig og vise omsorg. Informantene mener at det er spesielt viktig å bygge opp relasjonen slik at elevene har noen å snakke med hvis de ikke har noen andre, være deres ene. Generelt sett mener informantene at det å vise omsorg og oppriktig bry seg om elevene er en viktig egenskap hen har som lærer.

Informantene fortalte at de tilbyr engstelige elever muligheten til å ha samtaler gjennom skoledagen, og de benytter seg av deler av undervisning, friminutter og skoleturer til å veilede elevene. De understreker at en viktig del av deres tilnærming til å håndtere engstelige elever gjennom samtaler er å ha opparbeidet en relasjon til dem. Med denne relasjonen kunne de håndtere utfordringene sammen med elevene.

En av informantene, C, beskrev hvordan de daglig hadde samtaler med en engstelig elev som hadde utfordringer både sosialt og faglig, og var negativ til både seg selv og andre. Ved å snakke om elevens engstelige tanker hver dag, klarte informantene å lede eleven i en mer positiv tankegang. De opplevde at det å ta opp de engstelige tankene når de var ferske var veldig nyttig, det å la eleven gå å gruble alene kunne føre til at problemene økte.

Informant A påpekte også at problemer som ikke blir tatt opp har en tendens til å bli verre. Med dette understreket informantene viktigheten av å ta opp engstelse og andre problemer med

elevene og veilede dem gjennom disse utfordringene. Dette viser at for informantene var dette en viktig tilnærming, det å tilby samtaler og veiledning gjennom skoledagen er en viktig del av å hjelpe engstelige elever.

Det her med å alltid ta seg tid, selv om man egentlig ikke har tid, så bruker jeg friminuttene som jeg egentlig skal bruke på andre ting.

Informantene understreket betydningen av å bruke tilstrekkelig tid på elevene for å bygge en god relasjon, og hvor viktig denne tiden var for å hjelpe de engstelige elevene. Selv om det kunne være utfordrende å finne tid i en travel skoledag poengterte de at de fant den tiden, selv om det betydde å bruke tid satt av til noe annet. Ved å anstrenge seg for å sette av tid til elevene, kunne de se en positiv effekt på elevenes engstelse.

Følelshåndtering som tiltak

Under følelshåndtering som tiltak ønsker jeg å fremlegge en prosess informant B forklarte hjalp hen i møte med engstelige elever. Informanten starter med å ta seg tid til å sette seg ned med eleven og lytte til hva de er engstelig for, vise at hen bryr seg og at man er der for å hjelpe dem gjennom deres utfordringer. Hen poengterer at det er viktig å ikke bagatellisere eller avvise elevenes frykt, men heller anerkjenne den og forsikre dem om at de ikke er alene. Det er også viktig å gi eleven en følelse av trygghet og støtte i prosessen og gjøre eleven oppmerksom da de lykkes. Informanten delte at det er viktig at eleven vet at det er normalt å føle seg engstelig, at dette er en naturlig del av livet. Hen ønsker at elevene opplever at de er i et trygt læringsmiljø der de kan oppleve å mestre og at de ikke trenger å være redd. Til slutt gjør gjentakelsene av å mestre engstelsen er opplevelse at det ikke blir like ille neste gang, eller de 10 neste gangene.

Ta deg tid til å sette deg ned med eleven og snakke om hva de er redd for og på måte vise at vi forstår dem selv om man ikke egentlig forstår det. Viktig å prøve å ikke bagatelliserer den, men vise at man oppriktig skjønner at man skjønner at du er redd, men vi skal klare det sammen, dette skal gå bra, at man på måte viser de en slags trygghet. Jeg er her som en voksenperson, jeg er trygg og vi skal hjelpe deg gjennom dette og dette går bra. At de får en opplevelse av at dette er et trygt sted, at de får til, at de klarer det eller det var ikke farlig, så neste gang er det kanskje lettere. Det er kanskje like ille neste gang og de 10 neste gangene.

Informant C brukte en lignende tilnærming da hen hadde en elev som engstet seg for kontaktmøter da eleven visste at det kom til å bli snakket om flere ting som var relatert til uønsket oppførsel eller faglig prestasjon. Ved å ha en samtale, anerkjenne og forstå eleven ble

de enige om å ha kontaktmøte tidligere på dagen, bare informanten og eleven, slik at eleven kunne være forberedt. Da eleven visste hva som ble tatt opp minsket engstelsen seg før kontaktmøte og eleven klarte å være delaktig.

Resiliens som tiltak

Informantene i studien diskuterte betydningen av elevenes evne til å takle utfordringer og motgang, og understreket at dette var avgjørende for deres trivsel og suksess på skolen. Selv om begrepet “resiliens” ikke ble brukt av informantene, virket de å ha en god forståelse av konseptet og dets betydning for elevenes psykisk og fysiske helse på skolen, men og for livet utenfor skolen og i fremtiden. De poengterte at det er viktig å støtte og veilede elevene i prosessen å øke deres resiliens.

Informant A poengterer at det er viktig at elevene ikke bare opplever suksess, men også lærer å takle motgang og feiling. Hen opplever at elever ofte føler seg motløse når de møter utfordringer, og som lærer er det vikt å lære elevene verktøy og strategier for å håndtere slike situasjonene på en konstruktiv måte. Det kan inkludere å fokusere på hva man har lært av opplevelsen og hva man kan gjøre neste gang. Likså viktig er det å lære dem hvordan man bruker tidligere erfaringer til å håndtere slike situasjoner i fremtiden.

Informant B beskriver hvordan elevene ofte føler at verden skal gå under hvis de ikke oppnår det de ønsker eller opplever problemer med venner eller familie. Selv om det er viktig å anerkjenne elevenes følelser, poengterer informanten at det er viktig å virkelighetsorientere elevene og hjelpe dem med å se at selv om ting ikke går som planlagt, så er det ikke verdens ende. Informanten legger vekt på å informere elevene om at det alltid er mulighet for nye sjanser og at det er helt naturlig at prestasjonene varierer. Det er viktig å lære elevene at det å ikke lykkes på første forsøk betyr man er “dårlig”, men at man er menneskelig og at det er en del av læringsprosessen.

Presterer du ikke bra i dag, så er det greit. Det skader deg ikke.

Informant C har jobbet med å hjelpe elevene med å forstå at livet er fult av opp- og nedturer, og at det er helt naturlig å føle sterke følelser til å håndtere. Under et møte med en engstelig elev som fortalte at hun var deprimert, brukte informant C anledningen til å forklare forskjellen mellom en klinisk diagnose av depresjon og det å være nedstemt i en kort periode. Hen mener det er viktig å anerkjenne elevenes følelser samtidig som man hjelper dem med å forstå at det å føle seg nedstemt, trist eller engstelig er en naturlig del av livet.

Mange har en forventning om at man må være glad hele tiden. Sånn er det ikke, livet går opp og ned.

I slutten av intervjuet poengterte informant A at hen mente at engstelse ofte skyldes en frykt for å ikke kunne mestre, en redsel for det ukjente og for å ikke vite hvordan man skal takle situasjoner. Når man lærer å mestre, kan man oppleve å feile og lære av feilene. Hen understreket at det er avgjørende å lære elevene å mestre livet for deres videre utvikling. Det er viktig å lære dem å takle hverdagen, slik at de kan håndtere utfordringer som kommer i fremtiden. Elevene må lære å ta ansvar og bli selvstendige, slik at det er bedre rustet for fremtiden.

Det går an å stå opp i morgen og, selv om jeg ikke klarte det i dag.

5.4.2 Drøfting

Relasjonskompetanse

I dette avsnittet ønsker jeg å se på funnene opp mot Fallmyrs ni egenskaper som former gode relasjoner og relasjonsbyggingen tre faser. Skaalvik og Skaalvik skriver i *Resiliens i skolen* at det er avgjørende med god relasjonskompetanse i møte med engstelige barn. Dette begrunner de ved at en støttende og tygg relasjon er en forutsetning for å hjelpe dem å håndtere og meste sin engstelse. Da de føler seg trygge og sett av læreren er det mer sannsynlig at de er åpne for å snakke om vanskelige temaer og er mer mottakelig for å lære teknikker og strategier for å takle utfordringene sine. Dette er noe som kom frem gjennom intervjuene da samtlige av lærerne poengterte at relasjon var det viktigste redskapet de hadde i møte med engstelige elever.

Den første av de ni egenskapene for å forme gode relasjoner er pålitelighet. Informantene vektla det å bruke tid på elevene og at elevene skulle se deres oppriktige interesse for å bli kjent med dem og at de genuint brydde seg om deres velvære. Det ble påpekt at man som lærer kanskje er den ene eleven har å snakke med, og da må man legge til rette for at elev føler at hen kan komme med sine tanker og følelser. En lærer som en elev ikke kan stole på, som setter lite krav og grenser kan føre til en usikkerhet hos eleven der læreren blir utfordrende å forholde seg til, slik jeg tolker det fra Fallmyr og informantene er at de er enig i at man må være pålitelig som lærer.

De neste egenskapene er tydelighet og forutsigbarhet. Slik Fallmyr har beskriver tydelighet ved å være en konsekvent leder som er tydelig i forhold til normer, regler og grenser så delte ikke informantene tilstrekkelig informasjon til at jeg kan uttale meg om deres tydelighet. Da relasjonsbyggingen de beskrev foregikk i stor grad en til en, var det kanskje ikke relevant for dem å dele i hvor stor grad de er en konsekvent leder. Forutsigbarhet beskrev Fallmyr som en

lærer som har kontroll over følelsene, ikke er impulsiv og er tålmodig. Ut ifra det informantene delte synes jeg at de i stor grad ønsket å være forutsigbare og fortalte at de hadde en positiv effekt på eleven da den følte på en trygghet da den visste hva som kom. De ønsket ikke at noen skulle engste seg for hvilken reaksjon de ga, informant B poengterte at det er viktig å vise at man liker de uansett hvor krevende situasjon man står i.

Slik informantene beskrev seg selv i møtene med de engstelige elevene virket det som om at de var oppmerksomme på hvordan de fremsto for elevene og var ydmyk da deres ønske var å utvikle relasjonen og lære eleven å kjenne. Dette er de egenskapene som går under åpenhet. Det å være åpen og ydmyk i relasjoner med andre synes jeg er viktige faktorer når man ønsker å øke ens relasjonskompetanse. En anerkjennende lærer er en lærer som legger til rette for å se elevene og deres behov, erfaringer, drømmer og følelser. Informantene fortalte at de brukte tid på å snakke med elevene og vise interesse for hva som foregår i livene deres og interessene deres. De nevnte og gjennom tiltakene hvor viktig det var å tilrettelegge ut ifra elevens behov og ønsker, noe som samsvarer med å være anerkjennende. Dette er også er egenskap som kommer til syne under følelseshåndtering.

Konflikthåndtering ble ikke nevnt i løpet av intervjuene, verken mellom lærer og elev eller mellom elevene. De beskrev da at noe av den sosiale engstelsen de møtte var på grunn av konflikter i vennegjenger og konflikter som har skjedd utenfor skoletid. Dette tyder på at selv om at de ikke nevnte konflikthåndtering så er det en nødvendig egenskap i møte med engstelige elever. Følelseshåndtering viste de gode kompetanser og det blir drøftet som et tiltak i neste avsnitt.

Ut ifra det informantene fortalte vil jeg si at de har empati som egenskap. Fallmyr beskriver empati der man prøver å forstå elevenes handlinger og væremåter uten å dømme. Ordet jeg legger merke til er «prøve». Da empati er både en holdning og en prosess, så krever det elevenegenskaper. Jeg føler at ordet «prøve» er riktig da det ikke finnes noen fasitsvar på elevenes handlinger og væremåter, dette kan være spørsmål både lærer og elever selv kan finne utfordrende.

Informantene har en felles oppfatning om at relasjonsbygging mellom lærer og elev er av stor betydning for elevenes skolehverdag. Informant B uttrykte spesielt at relasjonen er det viktigste verktøyet de har for å håndtere alle aspekter ved elevenes skolehverdag. Dette synet støttes også av teoriene som er presentert tidligere i kapittel 3.0.

Det er bred enighet blant teoretikere om at læreres relasjonelle kompetanse er avgjørende for elevenes læring, trivsel og utvikling. En god relasjon mellom lærer og elev kan bidra til å øke elevenes motivasjon, selvfølelse og læringseffektivitet. Det kan også bidra til at elevene føler seg sett, hørt og verdsatt, noe som igjen kan føre til at de blir mer engasjert og delaktige i undervisningen.

Informantenes syn på relasjonsbygging understreker dermed viktigheten av å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev i skolen. Dette kan gjøres gjennom ulike tiltak, for eksempel ved å vise interesse for elevenes liv og velvære, ved å gi dem valgmuligheter og ved å tilpasse undervisningen til deres individuelle behov og interesser. Gjennom å prioritere relasjonsbygging vil lærere kunne skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, som kan gi positive utslag for elevenes læring og utvikling på lang sikt.

Følelshåndtering

I dette avsnittet vil jeg diskutere et tiltak kalt følelesguiding, presentert av Fallmyr og sammenligne det med et møte beskrevet av informant B. Jeg har valgt å inkludere dette tiltaket fordi jeg mener det er relevant for problemstillingen.

Fallmyr har lagd en oppskrift på følelesguiding som består av fire ulike faser. Den første fasen er å ta en samtale med eleven etter å ha observert uønsket atferd. Informant B fortalte at hen tok seg tid til å snakke med eleven, snakke om hva de er redd for og påpekte at man må vise at man forstå dem selv om man ikke gjøre det. Videre i Fallmyrs oppskrift står det at man i samtalen hører på eleven, hjelper med å identifisere følelsene, sette ord på dem og opptre bekræftende. Informanten har fulgt de to første stegene av oppskriften. Selv de store følelsene som informantene synes er bagateller mente hen at man måtte opptre ovenfor.

Dette steget skal ha en beroligende effekt på elevene som fører til at de er enklere å nå frem til. Hvis eleven er utenfor toleransevinduet sitt og har en kjemp/flykt reaksjon som kan oppstå ved engstelse, så kan det være utfordrende å nå frem til eleven. Myksja beskrev de fysiske symptomene ved en slik situasjon der kroppen klargjør seg for å kjempe eller flykte. Det er vanlig at pulsen øker og musklene strammer seg flere plasser i kroppen. Hørsel og sidesyn svekkes, og man kan til en grad miste evnen sin til å kommunisere. Da er det å berolige eleven først viktig for å kunne nå frem til eleven og at eleven skal være mottakelig for strategier for å håndtere engstelsen og løsninger på problemet.

Det neste steget er å være aksepterende og validerende ovenfor følelesreaksjonen og høre på elevenes ønsker. Ved å opptre aksepterende og validerende ivaretar man relasjonen og elevens

selvfølelse. Informanten beskrev at det er viktig å ikke avvise elevenes frykt, men heller anerkjenne den og forsikre dem om at det skal gå bra og at de klarer dette sammen. Ved å få en opplevelse av at skolen er et trygt sted, så ønsket informanten at eleven skulle føle at de kan få til, at det ikke er å farlig å prøve og feile og at neste gang eleven forsøker er det kanskje lettere.

Det siste steget er å finne praktiske løsninger sammen med eleven. Informanten nevnte det ikke i dette møtet, men poengtere ved flere anledninger at det å la elevene være delaktig i prosessen for å finne gode løsninger har hatt en positiv effekt på elevens utvikling.

Da jeg leste om følelsesguiding i boken til Fallmyr mente jeg prosessen var lik et møte med en engstelig elev som jeg hadde i datamaterialet. Jeg la merke til at informanten hadde fulgt en slik oppskrift uten å være opplyst om at følelsesguiding som tiltak. Når informanten forklarte hvordan hen kom fram til tiltaket sa hen at det var det som falt naturlig. Gjennom erfaringene som lærer er dette en metode hen opplever å fungere. Jeg synes det er veldig interessant at Fallmyr har utviklet et slikt tiltak basert på all kompetansen han besitter og forskningen han har gjort og at en lærer har funnet seg en metode gjennom erfaringene hen har gjort seg i yrkeskarrieren sin. Det tolker jeg som om at dette er et tiltak som vil være gunstig å bruke i møte med engstelige barn.

Resiliens

Informantene delte alle opplevelser med engstelige elever hvor fokuset var å øke deres evne til å håndtere motgang, men ingen av dem brukte begrepet resiliens. Jeg reflekterte over hvorfor dette begrepet, som så tydelig beskriver denne evnen, ikke ble brukt. Til tross for min erfaring gjennom praksis, vikartimer og et toårig vikariat som spesialpedagog, har jeg ikke hørt dette begrepet bli brukt i noen sammenhenger. Jeg mener at resiliens er et viktig begrep når det gjelder å jobbe med sårbare barn, og jeg finner det underlig at det ikke brukes mer.

Jeg ønsker å drøfte informantenes utsagn opp mot Vygotskys forskning der han oppdaget at mennesker utviklet en «sense of coherence» (refereres videre som SOC), som på norsk er «opplevelse av sammenheng» i møte med risiko. SOC består tre elementer; begripelighet, håndterbarhet og mening.

Informant C utrykte at hen føler at engstelse ofte skyldes en frykt for å ikke kunne mestre, en redsel for det ukjente og for å ikke vite hvordan man skal håndtere situasjoner. Jeg tolker det slik at informanten opplevde at elevene hadde mangel på begripelighet som da førte til engstelse fordi de ikke hadde en forståelse av egen situasjon. Ved å ikke forstå hva som forventes av eleven, eller bli å møte hen på skolen og hvordan hen skal håndtere det, så har eleven utviklet

en engstelse. Videre påpekte informanten at man må lære å mestre, slik at man da kan oppleve å feile og lære av de feilene. Slik hen forklarte det virket det som om at hen så det som en positiv faktor at eleven besitter en evne til å håndtere (håndterbarhet) for å oppleve at man har ressurser og verktøy til å håndtere utfordrende situasjoner.

Det siste elementet er mening, der elevene finner en mening i disse forsøkene på å stå i vanskelige situasjoner. De kan få en opplevelse av at livet har en mening, at de har en tilhørighet og de kan se situasjonene i sin helhet. Informantene uttrykker et ønske om at elevene skal forstå at det går bra at det går dårlig, at man kan lære av det og være mer rustet til å håndtere lignende situasjoner senere. At elevene aksepterer og forstår at utfordringer, det å ikke lykkes og ha følelser er en naturlig del av livet, det er meningen at det skal være slik.

Bjørndal og Bergan introduserer fire beskyttende faktorer assosiert til utvikling av resiliens som de mener bør være faktorer som lærere har kunnskaper om og er oppmerksom på i møte med elevene.

Gode relasjoner er den første faktoren og informantene har nevnt at de bruker relasjoner for å hjelpe elevene gjennom utfordrende situasjoner og ønsker å gjøre de mer motstandsdyktige. Ene informanten poengterte hvor viktig relasjon var da man ikke vet hvor mange eleven har å betro seg til og det kan hende at man som lærer er den ene. De påpeker at gode relasjoner kan være bare den ene, at det skal bare en voksenperson til for å hjelpe elevenes resiliens.

Ved å fortelle om ønskene om at elevene skal bli mer selvstendig ved å lære seg å organisere, planlegge, ta ansvar, ta hensyn, være løsningsorienterte og lære å takle hverdagen så beskriver de den andre faktoren som er å ha gode kognitive egenskaper. Ene informanten beskrev dette som utfordrende med de mest sårbare barna og det var nødvendig at hen måtte ha fokus på utviklingen av kognitive egenskaper og hadde opplevd på en sakte progresjon som gikk i positiv retning.

Den tredje faktoren er å være selvstendig og ha tro på seg selv. Informant B belyser en problemstilling der elevene føler at verden går under om det ikke går bra, at de engster seg i stor grad før prøver da selv de elevene som er sterk faglig ikke har tro på seg selv. Informanten ønsker å hjelpe elevene til å se at det fins løsninger og eleven har mulighet og evner til å søke disse løsningene.

Informantene ønsket at elevene skulle forstå at livet er fullt av opp- og nedturer, at noen ganger lykkes man ikke og at man kan ha sterke følelser, men det kan gå bra uansett. Ved at de klarte

å kjenne igjen og forstå følelsene sine og reaksjonene skulle de i større grad ha evne til å takle situasjoner. Ved å ha verktøy fra tidligere erfaringer og kunnskap om sine egne følelser og reaksjoner så kunne elevene bli tilpasningsdyktige i fremtidige situasjoner. Den siste faktoren er da tilpasningsdyktighet og fleksibilitet. De beskrev alle at ungdomsskolen er en sårbar tid der eleven opplever en økning av forventinger på samme tid som de fortsatt er barn og at man må bruke de tre årene på ungdomsskolen godt for å gjøre de bedre rustet for fremtiden.

I den tyske kvalitative studien nevnt i avsnitt 3.3 var resultatet at sosial og emosjonell støtte gitt av lærer og rektor til eleven som var vokst opp i risiko hadde signifikant innvirkning på elevens resiliens. Gjennom å oppleve risikoer og få støtte og veiledning fra skolen satt hun igjen med mestringsstrategier, evner til å håndtere situasjoner og forstå seg selv. Jeg synes dette samsvarer med «sense of coherence», de fire beskyttende faktorene assosiert til utvikling av resiliens og informantenes ønsker om å hjelpe elevene til å takle livet.

5.0 Oppsummering

Gjennom å analysere informantenes tiltak og sammenligne dem med teori, ble det klart at de gjorde en del som var i tråd med teoretiske metoder. Selv om informantene ikke uttrykte at de var bevisste på dette, fortalte de at tiltakene deres var basert på det som følte naturlig for dem. Dette kan tyde på at ikke bare gjør lærerne naturlig det som teoretikerne forsker seg frem til, men at forskningen faktisk samsvarer med lærernes skolehverdag. Dermed kan det argumenteres for at teori og praksis faktisk kan være sammenfallende og gjensidig forsterkende, og at lærere kan ha intuitiv forståelse for teoretiske metoder selv uten å være bevisste på det.

6.0 Avslutning og perspektiver videre

Målet med masteroppgaven var å undersøke hvordan lærere kan hjelpe engstelige barn. Dette ble gjort gjennom en kvalitativ studie med fokus på hva lærere gjør i møter med engstelige barn og hvordan de kan tilrettelegge faglig, sosialt og emosjonelt for disse barna.

Informantene uttrykte at det viktigste verktøyet de har i møte med engstelige barn, er å opprettholde og utvikle en god relasjon gjennom hele prosessen.

Under faglig tilrettelegging kom faglig mestring fram som funn. Informantene la vekt på at den faglige mestringen skulle være motiverende og føre til at eleven ble mer delaktig faglig og ha troen på ens eget potensiale.

Under sosial tilrettelegging kom funnene klasseledelse og elevmedvirkning fram. Informantene uttrykte at læreren som klasseleder hadde mulighet til å skape et trygt læringsmiljø som fremmet faglig og helsemessig trivsel. Dette hadde positiv innvirkning på lærer-elev-relasjonen og hjalp den engstelige eleven i fellesskapet. Elevmedvirkning ga positive resultater der eleven ble motivert, lærte problemløsning og ble bedre rustet til å håndtere utfordringer.

Informantene i studien la stor vekt på den emosjonelle tilretteleggingen for engstelige elever, og identifiserte tre hovedtiltak: relasjonsbygging, følelshåndtering og resiliens. De anså en god relasjon som avgjørende for et positivt læringsmiljø og elevens utvikling, samtidig som det bidro til å redusere elevens engstelse. I møte med engstelige elever var følelshåndtering et effektivt tiltak som bidro til at eleven var mer åpen for strategier og kunnskap for å håndtere engstelsen. Informantene så også på resiliens som en viktig del av å lære elevene livsmestring og verktøy for å håndtere utfordringer i både skole og liv. De la vekt på å lære elevene at det er naturlig å oppleve både opp- og nedturen i livet, og at følelser er en viktig og naturlig del av det å være menneske.

Informantene ga uttrykk for at de ønsker økt kompetanse innen psykisk helse i skolen på grunn av økningen i antall elever med psykiske helseplager. Denne bekymringen er i tråd med den økende statistikken for psykiske helseproblemer blant elever. Imidlertid gir endringer i læreplanen som tar sikte på å fremme psykisk helse og livsmestring, samt lærebøker som understreker viktigheten av psykisk helse i skolen, håp om at vi er på vei i riktig retning.

Det vil være spennende å følge med på utviklingen de kommende årene og hva slags kompetanse lærere vil ha behov for. Det vil være av stor betydning å undersøke om de nasjonale og internasjonale tiltakene for å bedre psykisk helse faktisk har en positiv effekt på elevene.

Ettersom vitenskapen og samfunnet stadig utvikler seg, vil det være interessant å se hvordan begreper og forskningsteorier vil utvikle seg over tid. Hvordan vil forskningen om engstelige elever se ut om 10 år?

Litteraturliste

- Bjørndal, Kristin Emilie Willumsen & Bergan, Veronica. (2020). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Bru, Edvin, Idsøe, Ella Cosmovici & Øverland, Klara. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforl.
- Diers, Manuela. (2020). Strengthening Resilience in School – A Narrative Examination of How Teachers Promote Resilience by Providing Social Support. *International dialogues on education*, 7(1). <https://doi.org/10.53308/ide.v7i1.8>
- Fallmyr, Øyvind. (2020). *Følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokusert tilnærming* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Fikse, Camilla, Myskja, Audun & Fikse, Camilla. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Folkehelseinstituttet. (2023). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Jordet, Arne N. (2020). *Anerkjennelse i skolen : en forutsetning for læring* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- 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, Steinar, Brinkmann, Svend, Anderssen, Tone Margaret & Rygge, Johan. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Gyldendal akademisk.
- Nordahl, Thomas, Hemmer, Kirsten Jannike & Hansen, Ole. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, Terje. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, Maila Inkeri & Traavik, Karen Marie. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Fagbokforl.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.

- Postholm, May Britt, Dahl, Thomas, Engvik, Gunnar, Fjørtoft, Henning, Irgens, Eirik J., Sandvik, Lise Vikan & Wæge, Kjersti. (2013). *En Gavepakke til ungdomstrinnet? : en undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling* (Bd. 4). Akademika.
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie & Løvlie, Elisabeth. (2017). *Du og barnet : om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforl.
- Skilbrei, May-Len. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel. (2018). *Skolen som læringsarena : selvpoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, Aksel Hagen & Tjora, Aksel Hagen. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirktoratet. (2017). *Skolemiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Uthus, Marit. (2022). *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. Hentet 14.04 fra <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>

Vedlegg 1

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

Masteroppgave om læreres møter med engstelige barn?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva lærere kan gjøre i møter med engstelige barn på ungdomsskolen.

Formål

Formålet med prosjektet er å få innsikt i læreres erfaringer fra møter med engstelige barn.

Problemstillingen i masteroppgaven vil være «*Hva kan lærere gjøre i møter med engstelige barn på ungdomstrinnet?*».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet. Ansvarlig for dette prosjektet er førstelektor Bent-Cato Hustad.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne henvendelsen om å delta som informant i dette masterprosjektet fordi du er i målgruppen - lærere som jobber ved en ungdomsskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi gjennomfører en samtale hvor jeg stiller deg noen spørsmål om temaet. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer og refleksjoner fra møter med engstelig barn, Intervjuet vil gjennomføres ansikt-til-ansikt. Dine svar fra intervjuet vil bli tatt opp med lydbåndopptaker. Lydopptaket vil bli transkribert etter intervjuet, hvor ev. personnavn, stedsnavn og lignende vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. 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 behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være jeg og min veileder som har tilgang til datamaterialet. Lydopptaket vil bli oppbevart i kryptert programvare på passordbeskyttet PC.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2023. Jeg vil holde på innsamlet data et år etter prosjektslutt, i fall prosjektet ikke godkjennes og må skrives om igjen. Ved prosjektslutt vil all innsamlet data slettes og/eller makuleres.

Dine rettigheter

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

- innsyn i datamaterialet underveis i prosessen.
- få slettet deler eller hele datamaterialet når som helst i prosessen.
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Det er kun stemmen din i lydopptaket som utgjør personidentifiserende informasjon i dette prosjektet, Lydopptak av intervju vil være et nødvendig hjelpemiddel for å kunne gjengi dine erfaringer på en så god måte som mulig.

På oppdrag fra *Nord Universitet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder for prosjektet ved Nord universitet, Bent-Cato Hustad, tlf, 740 22 811
- Personvernansvarlig ved Nord universitet, Toril Irene Kringen, tlf. 740 22 750
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Bent-Cato Hustad
veileder

Annie Johanne Haubakk
student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet masteroppgave om læreres møter med engstelige barn og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.
20.05.2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide masteroppgave

Kan du fortelle litt om deg selv? Hvilken bakgrunn har du som lærer?

Gjennom dette kvalitative prosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan lærere jobber i møte med engstelige barn. Med den forutsetning at man har lærerutdanning, hvordan tilrettelegger man for og imøtekommer disse engstelige barna. Jeg vil gjerne høre dine erfaringer fra dine møter med engstelige barn.

Kan du dele en opplevelse du har hatt som lærer i møte med et engstelig barn?

Setninger som kan brukes:

- Hvordan kom du fram til at dette var et engstelig barn?
- Hva vektla du tidlig i prosessen?
- Hvilke utfordringer møtte du på da?
- Hvilke faglige/sosiale/emosjonelle tilrettelegginger gjorde du?
- Hva hjalp deg i prosessen?
- Kan du utdype det? Hva tenker du om det? Har du refleksjoner rundt det? Hva mener du når du sier dette? *Nevn enkeltord du vil at intervjuobjekt skal utdype.*

Er det ytterligere opplevelser du ønsker å nevne i intervjuet?

Hvilke lærdommer sitter du igjen med etter møtene dine med engstelige barn?

- Hva har dette å si for ditt neste møte med engstelige elever?

Er det noe vi ikke har snakket om, som du føler vi burde ta opp?