

Vilde Setsaas

"Angst - eller det vi kaller engstelighet"

En kvalitativ studie av hvordan tre lærere legger til rette for en trygg skolehverdag for elever med angst.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk. Grunnskolelærerutdanning
1.-7.trinn

Veileder: Rannveig Oliv Myhr

Mai 2022

Vilde Setsaas

"Angst - eller det vi kaller engstelighet"

En kvalitativ studie av hvordan tre lærere legger til rette for en trygg skolehverdag for elever med angst.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk. Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn
Veileder: Rannveig Oliv Myhr
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne studien er lærernes erfaringer med elever som kan tolkes å ha angst, og hvordan lærerne legger til rette for trygghet i skolehverdagen for disse elevene. Målet for studien er å utvikle kunnskap som både jeg og andre lærere kan se nytte av i møte med elever som tolkes å ha angst. Målet er å kunne bidra til min og kollegafellesskapets tekning om hvordan vi kan arbeide for å få et fellesskap i skolen, der elever som tolkes å ha angst får mulighet til å være deltakere. Problemstillingen min er:

Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet (1.-4.trinn) som de opplever at har angst?

Studien tar også for seg tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan lærerens forståelse av angst fortelle noe om deres erfaringer med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst?
2. Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst gjennom å jobbe med fellesskapet i klassen?
3. Hvilke erfaringer har lærere med å skape trygghet for elevene i møte med den enkelte elev som de opplever at har angst?

Med *forståelse* menes hvordan lærerne forstår angstens uttrykk hos elever på småtrinnet, og hvordan de forstår begrepet angst i skolen. *Fellesskapet* sees på som lærernes måte å støtte elevene på i klasserommet. Med *støtte* menes det lærerne kan fra før og har kunnskap om. Å *møte* eleven tolkes som det som skjer her og nå. Det er læreren i relasjonen med eleven i øyeblikket. Det kan være situasjoner der lærerne ikke synes de har kunnskap og der de ikke nødvendigvis vet hva de skal gjøre i møte med elever som tolkes å ha angst.

For å kunne drøfte problemstillingen og forskningsspørsmålene mine har jeg gjennomført et kvalitativt dybdeintervju. Jeg har intervjuet tre lærere som alle har erfaringer med elever med angst på småskoletrinnet. Jeg har også samlet teori og tidligere forskning som har hjulpet meg med å forstå temaet angst og lærernes utsagn bedre. Teorien som ligger til grunn i studien er blant annet pedagogiske miljøer som teoretisk perspektiv, tilhørighet, lærer-elev-relasjonen og lærerens takt.

Gjennom analysearbeidet har jeg kommet frem til tre temaer. Disse tremaene er *forståelse, fellesskap og møte med eleven*. Temaene ble dannet med bakgrunn i empirien, men også problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Disse tre temaene lager en rød tråd gjennom drøfting og analysekapittelet. I dette kapitelet tolker jeg lærernes utsagn og drøfter de opp imot hvert sitt forskningsspørsmål. Studiens sentrale funn er blant annet at lærerne benytter begrepet engstelse fremfor angst. De stiller seg litt kritiske til angstbegrepet og vektlegger et relasjonelt perspektiv på angsten. Det kommer frem at fellesskapet er sentralt for å skape trygghet for alle elevene, både de som tolkes å være engstelige og de andre elevene i klassen. Funnene viser også at man ikke kan skape trygghet og fellesskap uten å møte den enkelte eleven. Det er da lærernes takt og dømmekraft som spiller inn. Eleven må kjenne på en følelse av positive relasjoner, varme og omsorg i øyeblikket.

Abstract

The theme of this study is the teacher`s experiences with students who can be interpreted as having anxiety, and how the teachers facilitate security in the everyday school life of these students. The aim of the study is to develop further knowledge that can be useful for both me, but also other teachers, when meeting and supporting students who show early signs of anxiety. The goal is to be able to contribute to my community by thinking of new ways to create a better community in school, but also between the students; where students who may experience anxiety feels included, and are able to participate. The question I would like to explore in this research is:

What experiences do teachers have with creating security in everyday school life for students who are attending (1st-4th grade) who they experience as having anxiety?

In this study these three questions will also be addressed:

1. How can the teacher's understanding of anxiety tell something about their experiences of creating security for students that they experience as having anxiety?
2. What experiences do teachers have with creating security for students that they experience as having anxiety through working with the community in the classroom?
3. What experiences do teachers have with creating security for the students in meeting the individual student that they experience as having anxiety?

The meaning of the word *understanding*, in this context, is how the teachers understand the concept of anxiety in school, and its expression in in pupils at a primary level. The *community* is seen as the teacher`s way of supporting the students in the classroom. *Support* is used to describe what the teachers already know and have knowledge of. And *meeting* the student is about staying present in the moment. Here and now. There may be situations where the teachers do not think they have knowledge, and where they do not necessarily know what to do in the presence of students who show signs of anxiety.

In order to discuss the questions in this study, I have conducted a qualitative in- depth interview. I have interviewed three teachers who all have experiences with students with anxiety at a primary school level. I have also collected theory and previous research that has helped me better understand the topic and the teacher`s statements. The theory on which the study is based on includes a pedagogical environment such as theoretical perspective, belonging, the teacher- student relationship and the teacher`s pace. Through analysis work, I have come up with three main topics. These topics are *understanding*, *community* and *meeting the student*. The topics were formed on the basis of the empirical data, but also the main issue of this study. In the analysis chapter, I interpret the teacher`s statements and discuss them up against the research questions. The study`s central findings are, among other things, that teachers use the terms «worried» or «concerned» rather than anxiety. They seem a bit critical of the concept of anxiety, and therefore seem to have a more relational perspective on it. It turns out that the community is central to creating security for all students, both those who are more anxious but also the other students in the class. The findings also show that one can not create security and community without meeting the individual student. That is when the teacher`s judgement come into play. The student must feel a sense of positive relationships, warmth and care in the moment.

Forord

Da er det plutselig hele fem år siden jeg startet på grunnskolelærerutdanningen sitt masterstudium ved NTNU, og nå har tiden kommet for å sette et siste punktum. Løpet av fem år har det skjedd mye. Jeg har fått mange gode venner, hatt mange fine praksisperioder og ikke minst utviklet meg i retningen mot å bli den læreren jeg ønsker.

Å skrive masteroppgave har vært utfordrende og lærerikt. Jeg har mange ganger følt meg alene og urolig over hvordan *jeg* skal klare å skrive en masteroppgave. Likevel har det vært en prosess jeg ikke ville vært foruten. Jeg har lært mye av meg selv og ikke minst tilegnet meg mye viktig og god kunnskap. Selv om oppgaven er skrevet av meg er det mange som skal ha stor takk, jeg hadde ikke klart det uten dere!

Først og fremst vil jeg takke lærerne som ville delta i studien. Takk for at dere tok dere tid til å la meg intervju dere og ikke minst for å dele deres erfaringer og perspektiver. Uten dere hadde ikke denne studien vært mulig å gjennomføre. Samtalene jeg har hatt med dere har lært meg mye og gitt meg mye mer enn denne masteroppgaven kan vise. Dere har beriket meg med mye viktig kunnskap som jeg vil ta med meg inn i min nye jobb som kontaktlærer.

Videre vil jeg takke min veileder Rannveig for støtte, engasjement, konstruktive tilbakemeldinger og gode råd. Takk for alle fine samtaler og refleksjoner rundt temaet angst.

Min fantastiske samboer fortjener en stor takk som har holdt ut med meg i denne stressende perioden. Takk for at du alltid støtter meg, oppmuntrer meg og har tro på meg.

Det må også rettes en takk til mine gode studievenner som har gjort denne tiden uforglemmelig. Takk for alle fine minner vi har skapt sammen og ikke minst oppmuntrende samtaler gjennom denne perioden. Jeg hadde ikke klart dette uten dere.

Jeg vil også takke mine venninner fra Trondheim som alltid gir meg støttende ord når jeg trenger det. Spesielt takk til Thea som har hjulpet meg med korrektur.

Sist, men ikke minst må jeg takke mamma, pappa og søsteren min som hele veien har heiet på meg. Takk for at dere alltid er der for meg! Jeg setter uendelig stor pris på dere.

Vilde Setsaas
Trondheim, mai 2022

Innhold

Tabeller	xiii
1 Innledning	15
1.1 Oppgavens oppbygning	17
2 Begrepsavklaringer og teorigrunnlag	19
2.1 Psykisk helse	19
2.1.1 Angst som teoretisk tilnærming	20
2.1.2 Trygghet	20
2.2 Pedagogiske miljø som teoretisk tilnærming	21
2.2.1 Det individuelle perspektivet og det relasjonelle perspektivet.....	21
2.2.2 Feilsøkningsfokus	22
2.3 Lærerens arbeid med fellesskapet som teoretisk tilnærming	22
2.3.1 Sosial støtte	22
2.3.2 Tilhørighet.....	23
2.4 Lærer-elev-relasjonen og lærerens takt som teoretisk tilnærming	23
2.4.1 Tilknytning	23
2.4.1.1 Lærer-elev-relasjonen	24
2.4.2 Anerkjennelse.....	24
2.4.3 Takt og dømmekraft	24
3 Metode	27
3.1 Studiets design	27
3.2 Kvalitativ metode	27
3.3 Intervju som forskningsmetode.....	28
3.4 Forskerrollen og forståelse	29
3.5 Abduktiv tilnærming	30
3.5.1 Tidligere forskning og innsamling av teori	31
3.6 Utvalg	32
3.6.1 Rekruttering	32
3.6.2 Presentasjon av deltakerne	33
3.7 Utforming av intervjuguide	34
3.7.1 Gjennomføring av prøveintervju	35
3.8 Gjennomføring av intervjuene	35
3.9 Transkripsjonen	36
3.10 Studiens troverdighet	37
3.10.1 Reliabilitet	37
3.10.2 Validitet	38

3.10.3	Generalisering	38
3.11	Etiske betraktninger	38
3.12	Analyseprosessen	40
4	Analyse og drøfting av funn	45
4.1	Forståelse	45
4.1.1	Agstens uttrykk hos elever på småtrinnet	46
4.1.2	Hvordan kan lærerens forståelse av angst fortelle noe om deres erfaringer med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst?	47
4.2	Felleskap	49
4.2.1	Støtte	49
4.2.1.1	Autonomistøtte	50
4.2.2	Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst gjennom å jobbe med fellesskapet i klassen?	51
4.3	Møte med eleven	53
4.3.1	Læreren og eleven i øyeblikket	53
4.3.2	Læreren som tilknytningsperson	54
4.3.3	Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet for elevene i møte med den enkelte elev som de opplever at har angst?	55
5	Oppsummering	59
5.1	Avsluttende betraktninger	60
	Referanser	62
	Vedlegg	65

Tabeller

Tabell 1: Eksempel på tekstutdrag med koder	41
Tabell 2: Sammenheng mellom forskningsspørsmål og tema.....	43

1 Innledning

I dagens samfunn ser vi dessverre mer og mer av det som kan tolkes som psykiske lidelser eller psykiske plager blant barn og unge. Ifølge Stoltenberg (2014) er angst- og depresjonsplager en av de vanligste lidelsene hos barn og unge. Det regnes med at hele 20 prosent sliter med symptomer på angst, der 10 prosent har plager som er så store at de står til hinder i hverdagen (Bru et al., 2016; Stoltenberg, 2014). Angst kan også se ut til å være et diagnosebegrep som etter hvert er mye brukt i befolkningen. Begrepet angst brukes mye knyttet til normale følelser som frykt, stress og engstelighet. Og det kan reise et spørsmål om det hverdagslige språket lar diagnoser gi en forklaring på menneskers atferd. Trolig kan det handle om et manglende språk, der det er lettere å sette ord på følelser ved å bruke for eksempel begrepet angst. Mulig kan det også medføre at flere tror at det er noe galt ved dem selv når de kjenner på følelser som frykt og stress, fremfor at det bare er en naturlig del av det å være menneske. I problemstilling og forskningsspørsmål har jeg valgt å bruke uttrykket *elever som lærere opplever at har angst*, men det vil gå fram i både oppgavens teoridel og analyse- og drøftingsdel at jeg drøfter begrepet angst på et kritisk vis. I analysedelen vil også begrepene engstelse og engstelighet bli presentert i sammenheng med en kritisk tilnærming til begrepet angst.

Gjennom psykologien kan vi se at det som tolkes som angst ofte blir nevnt som noe som kan behandles gjennom kognitivadferdsterapi, der det er det individuelle tankemønsteret som gis forklaringen for adferden (Martinsen & Hagen, 2021). Det dannes altså et individfokus, der det er individet selv om er årsaken. Skolen har også fått kritikk for en slik tankegang, som når det ble innført livsmestring på timeplanen (Madsen, 2020). Det er blant annet gjennom denne kritikken jeg har blitt interessert i hva skolen gjør i møte med elever som tolkes som å ha angst. Jeg forholder meg til angsten som et fenomen i skolen, men jeg er interessert i å finne ut av hvordan lærerne forstår angst og hvordan de tilrettelegger for elevene som kan tolkes som å ha angst. Jeg har også selv møtt elever som oppfattes som bekymret og stresset i mange situasjoner, og elever som allerede i ung alder har fått en angstdiagnose. Det har for meg vært tungt å se hvordan elevene har vært preget i skolehverdagen, og hvordan utryggheten har ført til at de ikke klarer å ta del i felles aktiviteter. Mine egne erfaringer har gjort meg nysgjerrig på hva som kan gjøres i miljøet rundt eleven for å skape trygghet.

Når jeg derfor i problemstillingen i oppgaven bruker uttrykket elever med angst så gjør jeg det for det første med utgangspunkt i et engasjement for elever som jeg har erfart at står i vanskelige situasjoner i skolen og der angst er et begrep som kan bli brukt om situasjonene. Jeg ønsker å få mer kunnskap om hva lærere har erfaring med i disse situasjonene og hva de kan lære meg om det som kan kalles angst og ikke minst hvordan de skaper trygghet for å bedre elevenes situasjon. For det andre stiller både lærerne selv og jeg kritiske spørsmål til begrepet angst og jeg har derfor i oppgaven også utviklet kunnskap om en slik kritikk. Jeg mener denne kritikken også kan forstås som noe som er en del av lærernes erfaringer.

Skolen har en unik posisjon fordi alle barn og unge går og bruker mye tid i skolen. Opplæringsloven § 9A-1 nedfeller at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Når elevene har en

opplevelse av utrygghet, er det skolens mandat å møte og støtte eleven for å tilrettelegge for en trygg skolehverdag. Hvordan lærere skaper trygghet vil derfor stå sentralt i denne oppgaven. Jeg vil i oppgaven forstå hvordan trygghet skapes av lærerne ved at de arbeider med *fellesskapet* i klassen, det jeg kaller lærernes *støttende* arbeid. Jeg vil i oppgaven også forstå hvordan trygghet skapes i sammenheng med hvordan lærerne arbeider med *den enkelte elev*, det jeg har kalt *møte* med eleven. I sammenheng med lærernes arbeid med fellesskapet så ser jeg på det å støtte eleven, som noe lærerens har kunnskap om, det læreren kan fra før. Det er *kompetanse eller verktøy* som læreren har for å planlegge og tilrettelegge for læring og utvikling i klassefellesskapet. I sammenheng med lærerens arbeid inn mot den enkelte elev, det jeg kaller møte med eleven, handler det om det som skjer *her og nå*. Det er læreren i relasjonen med eleven i øyeblikket. Det kan være situasjoner der lærerne ikke synes de har kunnskap og der de *ikke vet hva de skal gjøre*. Med utgangspunkt i dette har jeg utformet problemstillingen:

Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet (1.-4.trinn) som de opplever at har angst?

For å få en dypere innsikt i problemstillingen har jeg dannet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan lærerens forståelse av angst fortelle noe om deres erfaringer med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst?
2. Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst gjennom å jobbe med fellesskapet i klassen?
3. Hvilke erfaringer har lærere med å skape trygghet for elevene i møte med den enkelte elev som de opplever at har angst?

I studien har jeg sett på lærernes forståelse som et grunnlag for å få en enda bedre innsikt i lærernes erfaringer med elever med angst. Her retter jeg oppmerksomheten mot lærerens forståelse av hvordan angst kan komme til uttrykk hos elever på småtrinnet. Men jeg retter også oppmerksomheten mot refleksjoner om det å benytte et begrep som angst.

Forskningsspørsmålet om *fellesskap* er sentralt i hvordan man kan støtte elever med angst. I mine intervjuer med lærerne kommer det frem at fellesskapet er grunnleggende for å legge til rette for trygghet, og for at elever med angst skal føle på støtte fra læreren i skolehverdagen. Intervjuene viser også at lærerne ikke kan jobbe med fellesskapet uten å møte den enkelte eleven. Her tolker jeg det som å handle om *lærerens* trygghet i nye og ukjente møter med elever. Med andre ord at læreren er trygg på sin egen utrygghet.

Det er både viktig og interessant å se på hvordan lærerne støtter og møter eleven i skolehverdagen. Fordi det handler om at skolen skal danne eleven til å møte og mestre livet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Målet for studien er ikke å generalisere funnene, men å utvikle kunnskap om problemstillingen som kan bidra til min og kollegafellesskapets tenkning. Målet er å utvikle kunnskap som jeg kan ta med meg og bidra med i læringsfellesskapet jeg vil tre inn i. Jeg ønsker å bidra med tenkning om hvordan vi kan arbeide for å få et fellesskap i skolen, der elever som kan ha angst får mulighet til å være deltakere.

1.1 Oppgavens oppbygning

For å kunne undersøke problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie. Jeg har intervjuet tre lærere som jobber med elever på 1.-4.trinn, der alle har erfaring med elever som i en skolesammenheng kan bli forstått som å ha angst.

Forskningsspørsmålene mine vil danne en rød tråd gjennom oppgaven, og hjelpe meg med å drøfte problemstillingen min. Jeg har gjennom analyseprosessen kommet frem til tre temaer som er nært knyttet til forskningsspørsmålene: Forståelse, fellesskap og møte med eleven. Temaet *forståelse* skal hjelpe meg med å drøfte forskningsspørsmål 1, temaet *fellesskap* skal hjelpe meg å drøfte forskningsspørsmål 2 og temaet *møte med eleven* skal hjelpe meg med å drøfte forskningsspørsmål 3. Men det er ikke slik at disse tre temaene og forskningsspørsmålene kan ses løsrevet fra hverandre. Lærernes forståelse vil også komme frem i hvordan de skaper trygghet gjennom fellesskapet og hvordan de skaper trygghet i møte med elever med angst. Den andre veien vil deres forståelse gi et grunnlag for hvordan de handler i klasserommet. For å skape et fellesskap må lærerne også møte den enkelte elev. Derfor vil alle tre temaene og forskningsspørsmålene kunne sees i relasjon til hverandre og sammen gi meg et grunnlag for å drøfte problemstillingen; *Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever med angst på småtrinnet*. I teksten vil jeg bruke de tre forskningsspørsmålene for å skape en struktur i oppgaven, flere av oppgavens kapitler er delt inn etter forskningsspørsmålene. Men som nevnt vil ikke disse i praksis kunne sees avskilt, for eksempel er teori som er plassert under det å møte eleven, også aktuelt for det å skape et fellesskap i klasserommet.

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I kapittel 2 gjør jeg rede for relevante begreper, forskning og teori knyttet til hvert enkelt forskningsspørsmål. I kapittel 3 beskriver jeg studiens metodiske tilnærming. Jeg vil begrunne studiens fremgangsmåter og valg, samt hvilke etiske dilemmaer jeg har forholdt meg til underveis i prosessen. Kapittel 4 omhandler studiens sentrale funn. Her presenterer jeg temaene jeg har kommet frem til gjennom analysearbeidet og ser de i sammenheng med teori og lærerne utsagn. Jeg starter hvert delkapittel med å presentere forskningsspørsmålet med tilhørende tema. Før jeg avslutningsvis etter fremstilling av empiri drøfter problemstillingen basert på funnene. I kapittel 5 vil jeg oppsummere ved å drøfte problemstillingen *Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet (1.-4.trinn) som de opplever at har angst*, før jeg gjør avsluttende betraktninger.

2 Begrepsavklaringer og teorigrunnlag

I dette kapittelet vil jeg fremlegge viktige begrepsavklaringer og teoretiske aspekt som står sentralt i dette masterprosjektet. Jeg vil presentere relevant teori for å tolke *Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet (1.-4.trinn) som de opplever at har angst*. Studien ble gjennomført med en abduktiv tilnærming, som betyr at det begrepsmessige og teoretiske utgangspunktet har stegvis blitt bygget opp, og det har foregått en veksling mellom teori og analyse. De teoretiske tilnærmingene er valgt ut fordi de gir en bakgrunn til studiens problemstilling og forskningsspørsmål, samt å bidra til å utype hvordan jeg forstår dem (deduktivt). Lærernes utsagn og de viktigste tematikkene jeg har tolket inn i dem, sammen med de viktigste drøftingene de har ledet meg mot, har også vært avgjørende for hvilken teori jeg har valgt å konsentrere meg om (induktivt). På denne måten har jeg sørget for at den teoretiske forankringen har fulgt analyse og empiri så tett som mulig, samtidig som teorien har ført til at jeg har kunne forstått analysen bedre - og fått en dypere forståelse for de erfaringene lærerne har gjort seg med elever med angst på småtrinnet.

Teorikapittelet er delt inn etter forskningsspørsmålene mine om forståelse, fellesskap og møte med eleven. Selv om jeg har valgt å dele teoriene inn under hvert sitt forskningsspørsmål vil naturligvis flere av teoriene være relevante på tvers av forskningsspørsmålene. Oppgavens analyse og drøftingskapittel vil følge sammen inndeling.

Jeg vil nå kort gjøre rede for psykisk helse, angst og trygghet. Deretter vil jeg se på et individ- og relasjons-perspektiv og det som betegnes som et feilsøkningsfokus. Videre tar jeg for meg sosial støtte og tilhørighet. Til slutt ser jeg på lærer-elev-relasjonen og lærerens takt.

2.1 Psykisk helse

På bakgrunn av studiens problemstilling skal jeg kort gjøre rede for begrepet angst og trygghet. For å sette angst i sammenheng, vil jeg starte med å introdusere begrepet psykisk helse. Ifølge Verdens helseorganisasjon og Nes og Clench-Aas (2011) er psykisk helse:

En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet (s. 11).

Det å kunne tåle å kjenne på triste eller sinte følelser, forså å bli usikker er en del av det å klare å ha det godt med seg selv. Dvs. å ha god psykisk helse. Elevens psykiske helse blir påvirket av omgivelsene og menneskene eleven har rundt seg (Bru et al., 2016; Flaten, 2015; Havik, 2018). En psykisk lidelse vil for barn være når noe plager dem gjennom det meste av dagen, slik at deres handlinger og emosjonell utvikling blir påvirket. Angst vil være en psykisk lidelse når den blir omfattende nok, men det er ikke slik at avvik fra normalen betyr at du har en psykisk lidelse eller angst. Det er først når tilstanden medfører personlige hindringer og påvirker barnet alvorlig i hverdagen (Flaten, 2015, s. 19).

2.1.1 Angst som teoretisk tilnærming

Det brukes mange ord for å beskrive angst – for eksempel redd, nervøs, bekymret eller utrygg. Mennesket i alle aldre opplever en form av angst, og i mange tilfeller kan det være nyttig. Freud knytter angsten opp mot spebarnet og spebarnets hjelpeløshet i forhold til objekttap (Schibbye, 2012). Spebarnet er avhengig av sin mor og det utløses derfor en redsel i enkelte situasjoner fordi barnet er redd for å miste sin omsorgsperson. Schibbye (2012) beskriver angsten slik:

Redsel for tapet knyttes til hjelpeløshet som i sin tur skaper angst. Angst er ikke knyttet til noe konkret, men er i oss og rundt oss, og oppleves som irrasjonell og meningsløs. Vi føler oss hjelpeløse, truet av disorganisering, uten vanlig styring (s. 105).

Angst kan derfor sees på som noe naturlig ved mennesket, siden frykten kan forstås som å være en del av mennesket allerede fra spedbarnsalder og beskytter mennesket mot farer. Som mennesket skal du forstå at du ikke skal hoppe utenfor et stup eller hoppe unna om det kommer en bil imot deg. Du skal forså at det kan være farlig å gå ute alene på natten (Flaten, 2015). Det er en del av det å vokse opp og lære om verden at man er redd i ulike situasjoner (Willetts et al., 2010). For mange er ikke angsten så overveldende at den forstyrrer livene deres. Men det er når frykten og nervøsiteten tar over, når disse følelsene hindrer deg i å gjøre hverdagslige gjøremål, at det går over til å være en angsttilstand og et problem (Bru et al., 2016; Flaten, 2015; Havik, 2018; Willetts et al., 2010). Reneflot et al. (2018) beskriver angst hos barn slik:

En angstlidelse kjennetegnes av at barnet viser engstelse som er atypisk for alderen eller med unormalt høy intensitet for alderen. Engstelsen oppleves som skremmende og ubehagelig for barnet og gjør at det unngår situasjoner som fremkaller angsten. Vanlige symptomer er anspenhet, irritabilitet, konsentrasjonsvansker og søvnproblemer. Barna gir også ofte uttrykk for kroppslige plager som kvalme og hodepine. For å kunne stille en diagnose må angsten påvirke barnets funksjon hjemme, på skolen eller blant venner (s. 62).

Det er når følelsen av engstelse¹ ikke blir slått av, - når frykten tar overhånd at den kan hindre barnet i normal utvikling og leve normalt. For noen kan angsten gi så mye uro i kroppen at de ikke klarer å gjennomføre det de har lyst til, eller det de egentlig er i stand til å gjennomføre (Wallace & Kjøs, 2012). For barn i skolen kan dette bli veldig sårt når de ikke kan ta del i felles aktiviteter som for eksempel svømming eller det å i det heletatt komme på skolen (Havik, 2018). Det kan bli vanskelig å være barn om hverdagen ikke er så fri for bekymringer og ubehag som man ønsker at barndommen skal være (Flaten, 2015).

2.1.2 Trygghet

Trygghet er kjerneliggende overalt mener Eriksen (2006). Maslows behovshierarki understreker dette, og beskriver trygghet som en av de behovene mennesket må ha for å overleve livet. Det handler om at mennesket skal kunne føle på blant annet fravær av frykt, sikkerhet, struktur, forutsigbarhet og beskyttelse. Trygghet blir beskrevet som motpolen til angst og dersom trygghetsbehovet ikke tilfredsstilles blir alt annet ubetydelig. Trygghet er derfor grunnleggende for å kunne være fri for angst (Imsen, 2020; Maslow, 1970). I skolen må trygghet ligge som et grunnlag for at eleven skal kunne utvikle sosial kompetanse, utholdenhet og tillit, men også for at læring skal kunne

¹ I oppgavens analysekapittel vil også begrepet engstelighet bli presentert av informantene og tolket av meg som et sentralt funn. Siden store deler av teorien er basert på studiens funn blir også engstelse nevnt her.

skje (Bru et al., 2016; Havik, 2018; Nilsen, 2019). Elevene er avhengige av å kunne føle seg trygge uansett hvor de går. Derfor er det viktig at de har en trygg tilknytning til læreren og kan bruke læreren som en trygg base (Brandtzæg et al., 2016).

Eriksen (2006) beskriver tillit som et nøkkelbegrep knyttet til trygghet, og forteller at det handler om å ha trygghet til omgivelsene – hva og hvem man stole på. Han forteller også at fellesskapet og vi-følelsen er avgjørende for trygghet. Forutsigbarhet, tilhørighet, tillit og trygghet går derfor hånd i hånd. Men det er likevel forskjellige måter å være trygg på – man kan for eksempel være trygg på seg selv, trygg på sine venner eller trygg på sin livssituasjon. Hva trygghet er for den enkelte kan oppleves forskjellig, men som Eriksen (2006) beskriver, så er trygghet trolig et fravær av det motsatte: utrygghet, usikkerhet, forutsigbarhet og sårbarhet. Følelser som skisserer at du er redd, ikke stoler på noen, er usikker på hva som møter deg eller har en følelse av lite innflytelse. Mennesket ønsker som regel alltid en følelse av trygghet og søker derfor trygghet gjennom det som gir forutsigbarhet, tilhørighet og kontinuitet (Eriksen, 2006, s. 11).

2.2 Pedagogiske miljø som teoretisk tilnærming

På bakgrunn av forskningsspørsmålet *hvordan kan lærerens forståelse av angst fortelle noe om deres erfaringer med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst* har det vært relevant å sette seg inn i teori om både klassemiljø og det som blir betegnet som et feilsøkningsfokus.

2.2.1 Det individuelle perspektivet og det relasjonelle perspektivet

Hvilket pedagogisk miljø som ligger til grunn i klasserommet, kan ha stor betydning for hvordan læreren støtter og møter eleven. Hvordan lærere støtter og møter eleven, altså lærerens handlinger i klasserommet henger også tett sammen med lærernes forståelse og blikk på de pedagogiske miljøene. Det finnes flere perspektiver i pedagogikken, men jeg vil nå ta for meg to motsetninger; det *individuelle perspektivet* og det *relasjonelle perspektivet*. Det individuelle perspektivet betrakter mennesket som selvstendig og isolert. Når man for eksempel snakker om læreren og eleven ser man disse som to uavhengige subjekt (von Wright, 2000). I skolesituasjoner blir elevens atferd begrunnet med sykdom, avvik eller mangel hos den enkelte (Nordahl, 2010). I individperspektivet blir altså oppmerksomheten rettet mot eleven som individ og ikke systemet rundt eleven. Det er individet selv som blir stående som en årsaksforklaring (Nordahl, 2010).

Det relasjonelle perspektivet viser til et perspektiv der mennesket sees i forhold til andre mennesker. Hva som kjennetegner individets subjektivitet, blir ikke individuelle egenskaper uten de handlingene som kommer frem i relasjoner mellom mennesker. Subjektiviteten er avhengig av andre mennesker i tid og rom. I ulike situasjoner kan eleven fremstå annerledes og derfor få ulike uttrykk. Dette betyr at elevens behov og vansker kan variere fra situasjon til situasjon. Den unike individualisten forståes som et relasjons fenomen i dette perspektivet (von Wright, 2000), der relasjonene mellom individet og miljøet rundt sees på som en påvirkning for vanskene som oppstår. Om vi ser på forholdet mellom lærer og elev i et relasjonelt perspektiv, vil læreren både være i en differensiert relasjon der læreren står mot eleven, og en integrert helhet – der læreren danner en helhet med eleven. Lærer-elev-relasjonen vil derfor være avgjørende i dette perspektivet (Nordahl et al., 2005). Miljøet rundt eleven, som også inkluderer relasjonene, er det som må endres for at eleven skal kunne fungere godt. Med dette menes at det ikke er eleven som er problemet, men de relasjonene eleven står i (Nordin-Hultman, 2004). Det relasjonelle perspektivet fokuserer altså på mennesket som deltaker

og aktør i sosiale interaksjonsprosesser, der atferd kan forstås som koordinert handling med miljøet rundt eleven (von Wright, 2000).

2.2.2 Feilsøkningsfokus

Flere teoretikere stiller seg kritiske til at vi i dag ofte setter elevene inn i bås, der vi gjør elevene til observerbare og analyserbare objekter. Målet kritiseres for være å finne frem til elevenes lovmessighet, og dersom eleven ikke følger denne så blir eleven sett på som avvik fra normalen (Madsen, 2020; Nordin-Hultman, 2004; Schaanning, 2015). Nordin-Hultman (2004) stiller spørsmål ved den diagnostiske kulturen dagens samfunn har skapt. Hun stiller spørsmålstegn ved at barn og unge fra ung alder av opplever å få hyppige granskende blikk mot seg selv. Hun støtter seg til von Wright (2000) og forteller at det som styrer lærernes oppmerksomhet i dagens skole er de dominerende tankemønstrene som kan kalles feilsøkningsstrategier (Nordin-Hultman, 2005, s. 24). Schaanning (2015) trekker frem den samme fortvilelsen i sin artikkel om skolematematikken. Han kritiserer at det i dag er et altfor stort søkelys på systemer som skal fange opp elever med manglede kunnskaper og ferdigheter. Der blant annet kartleggingsprøvene blir brukt for å finne ut hvor i hierarkiet eleven befinner seg. «Ingen barn har såkalte matematikkvansker før personalet kommer med sine normalitetsskjemaer og diagnostiserer avvik» uttaler han (Schaanning, 2015, s. 6). Dette kobler jeg til Madsen (2020) som uttaler seg om det tverrfaglige temaet livsmestring i LK20. Han mener at livsmestring på timeplanen vil skape et større søkelys mot psykisk helse, men på en måte som gjør det er lettere å betegne elevene med diagnoser. Eleven vil gjennom undervisning få økt bevissthet om psykiske lidelser, og det kan derfor bli lettere å fortolke indre og ytre signaler ut ifra diagnosespråk (s. 40). Han mener også at livsmestring vil bli enda et element som elevene må mestre og ta ansvar for. Og som Schaanning (2015) uttrykker så er prisen man må betale for alt presset, at flere sliter og noen får angst (s. 7).

2.3 Lærerens arbeid med fellesskapet som teoretisk tilnærming

På bakgrunn av forskningsspørsmålet *hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst gjennom å jobbe med fellesskapet i klassen* har det vært relevant å sette seg inn i teori om sosial støtte og tilhørighet i klassemiljøet. Med støtte i denne studien menes den kunnskapen læreren har fra før, altså den kunnskapen læreren har som gjør at en vet hvordan en skal handle. Jeg snakker om den kompetansen læreren har som klasseleder, det som læreren planlegger og forbereder for å legge til rette for læring og utvikling i klassemiljøet.

2.3.1 Sosial støtte

Litteraturen deler sosial støtte inn i emosjonell støtte, instrumentell støtte og autonomistøtte (Bru et al., 2016; Bru et al., 2010; Federici & Skaalvik, 2013; Havik, 2018). Det handler om de sosiale prosessene i skolen som vil bidra til elevenes sosiale og faglige utvikling (Farmer & Farmer, 1996; Federici & Skaalvik, 2013).

Den *emosjonelle* støtten går ut på om elevene opplever å bli verdsatt, akseptert, oppmuntret og respektert av lærerne og at de føler seg trygge sammen med dem. *Instrumentell* støtte er derimot et spørsmål om elevene opplever å få veiledning og råd knyttet til skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2013, s. 58). *Autonomistøtte* handler om å støtte opp under elevenes ytringer og behov, læreren må støtte eleven som aktiv deltaker i eget liv (Ekornes, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge Biesta (2014) handler det om å hjelpe eleven «å komme til verden», skolen skal gi eleven

mellommenneskelige erfaringer som frigjør den individuelle handlende kraft. Skolen skal oppmuntring til subjektivering, det individuelle initiativet (Biesta, 2014; Brandtzæg et al., 2016). Med bakgrunn i studiens empiri er det lagt vekt på emosjonell- og autonomistøtte i denne oppgaven. I praksis går likevel alle dimensjoner av støtte hånd i hånd, de henger sammen og påvirker hverandre. En elev som opplever emosjonell støtte fra læreren, kan også få en følelse av instrumentell støtte, og vil derfor kunne ta mer initiativ (Federici & Skaalvik, 2013). Læreren organisering i klasserommet og læreren tilrettelegging av relasjonene mellom lærer og elev, samt elevene imellom er sentralt for å utvikle et støttende klassemiljø. Slik støtte, i tillegg til lærere som setter realistiske mål og forventninger ut i fra elevenes forutsetninger og behov vil henge sammen med elevens trivsel og psykiske helse (Havik, 2018).

2.3.2 Tilhørighet

Felleskap og tilhørighet er nært knyttet til elevens opplevelse av sosial støtte. En forutsetning for at eleven skal trives på skolen er følelsen av å tilhøre et fellesskap. Tilhørighet er et grunnleggende behov som må være tilfredsstillt for å legge til rette for motivasjon, læring og utvikling hos elevene (Deci & Ryan, 2000; Federici & Skaalvik, 2013). Det er derfor essensielt at læreren legger til rette for et aksepterende og inkluderende miljø med gode relasjoner (Bru et al., 2016). Et inkluderende miljø handler om å ta hensyn til både fellesskapet og tilpasning. Alle elever skal oppleve omsorg, anerkjennelse, autonomi og trygghet av de rundt seg (Nilsen, 2019), noe som igjen vil føre til følelsen av tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Det dreier seg om et fellesskap for alle elever, samtidig som opplæringen møter elevene ut fra deres individuelle forutsetninger og behov. I et godt klassemiljø skal det være samhörighet og gjensidig respekt mellom alle elever med ulikhet i bakgrunn, behov og forutsetninger (Nilsen, 2019). Samt en følelse hos eleven som uttrykker at *når jeg er sammen med læreren min føler jeg meg akseptert* (tilhørighet) (Federici & Skaalvik, 2013, s. 60).

2.4 Lærer-elev-relasjonen og lærerens takt som teoretisk tilnærming

På bakgrunn av forskningsspørsmålet *hvilke erfaringer har lærere med å skape trygghet for elevene i møte med den enkelte elev som de opplever at har angst* har jeg satt meg inn i teori om tilknytning og relasjoner, anerkjennelse, takt og dømmekraft.

2.4.1 Tilknytning

Barn og unges psykiske helse hviler på trygge relasjoner til voksne. Denne kunnskapen kommer fra tilknytningsteorien som legger utviklingen av følelsesmessige bånd til en annen person som grunnlag for overlevelse (Bowlby, 1969). Bowlby hadde en oppfatning av at barnets relasjon med sin omsorgsperson spilte en viktig rolle når det gjaldt psykisk helse (Powell et al., 2015). Tilknytning skaper følelsen av tilhørighet, utforskning, læring og selvstendighet. Tilknytning handler ikke bare om å få den beskyttelsen du har behov for, men også å få hjelp til å bli kjent med, håndtere og regulere følelser (Bowlby, 1969; Brandtzæg et al., 2016). Når et lite barn er redd og føler seg truet, vil det gjennom tilknytningsatferd søke kontakt og nærhet til en tryggvoksen. Den voksne vil gi barnet beskyttelse og trøst, og derfor beskytte barnet mot fare. I tillegg vil barnet få hjelp til følelsesregulering – til å få ro og følelse av indre trygghet (Brandtzæg et al., 2016). I skolen vil relasjonen der læreren er den trygge voksne for eleven, være avgjørende for at læring og utforskning kan skje, men også for at eleven skal kunne trives på skolen. Trygge elever vil fungere bedre sosialt og har derfor lettere for å få gode relasjoner til

medelever, venner og lærere (Drugli, 2012). Powell et al. (2015) viser til barnets behov for å ha minst én omsorgsfull voksen som alltid gir både trøst og beskyttelse (en trygg havn) og oppmuntring (en trygg base å utforske fra). Har eleven en primær omsorgsperson som trygg havn og trygg base, vil den ha det beste utgangspunktet for å utvikle seg til en som kan stole på både seg selv og andre (Powell et al., 2015).

2.4.1.1 Lærer-elev-relasjonen

Forskning viser til at det er foreldrene til barnet som er den viktigste tilknytningspersonen, men at andre voksne som tilbringer mye tid med barnet også har stor betydning som tilknytningspersoner (Brandtzæg et al., 2016; Howes & Ritchie, 1999). I barneskolen kan en lærer følge eleven gjennom hele syv år - noe som betyr at læreren har en viktig rolle. Eleven har behov for trygghet i relasjonen til læreren, den har blant annet behov for å kjenne på følelsen av at læreren prøver å forstå den og at den kan søke hjelp og støtte i læreren. Dagens forskning viser at kvaliteten på relasjonene mellom lærer og elev er avgjørende. Elevene blir tydelig motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å skape et positivt forhold til dem (Drugli, 2012). Drugli (2012) beskriver relasjonen som en sosial interaksjon mellom mennesker. Den bygger på kommunikasjon og innstillingen man har til hverandre.

Positive relasjoner med omsorg, åpenhet og respekt er avgjørende for barns utvikling (Manger, 2013; Nordahl, 2010). I skolen står læreren i en yrkesrolle som gjør at den alltid vil ha et stort ansvar i lærer-elev-relasjonen. Selv om relasjonen skal være gjensidig, er det læreren som har ansvar for kvaliteten på relasjonen. Det er asymmetri i maktforholdet mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Der det er læreren som må ta ansvar for både det sosiale samspeillet mellom elevene og til den enkelte elev. Læreren skal ta ansvar når relasjonen behøver å forbedres, samt bidra til å sette i gang sosiale interaksjoner som støtter opp under læringsarbeidet (Jørgensen, 2006). Sagt med andre ord har læreren både ansvar for å kommunisere med eleven - for å forstå og få innsikt i den enkeltes verdier, handlinger og behov, og å støtte opp under læringsfellesskapet (Nordahl, 2010).

2.4.2 Anerkjennelse

Anerkjennelse står sentralt for læring og utvikling hos barn og unge i skolen (Longva, 2018). Schibbye (2012) beskriver anerkjennelse som en grunnleggende handling, eller en måte å være på i møte med andre. Det handler om aksept og verdsettelse av den andre. Noe som betyr at når eleven blir sett og lyttet til, vil det legges et grunnlag for tiltro og selvutvikling hos eleven. I en god lærer-elev-relasjon vil dette være avgjørende. Når læreren viser anerkjennelse og forståelse i relasjonen til eleven, vil eleven oppleve at en blir tatt vare på - som igjen skaper trygghet og vil føre til læring og utvikling hos eleven. Gjennom anerkjennelse vil det skapes en atmosfære av trygghet (Schibbye, 2012), klasserommet vil kunne bli et trygt rom der det foregår lytting, bekræftelse, aksept, toleranse, forståelse, respekt og innlevelse (Longva, 2018).

2.4.3 Takt og dømmekraft

I denne studien tolkes møte med eleven som det som skjer i situasjonen, i øyeblikket her og nå. Det har derfor vært relevant å sette seg inn i teori om takt og dømmekraft. Takt er ifølge Løvlie (2011) individets frihet til å handle når reglene ikke strekker til. Det kan sammenlignes med lærernes profesjonelle skjønn, men i motsetning til skjønn så handler det ikke om å ta avgjørelser på grunnlag av regler, ut fra det læreren vet og kan, men om å ikke lengre vite hva hen skal gjøre. Takt krever kunnskap og erfaring, men er ikke

selv en kunnskap, og det er ikke noe som kan læres, som kompetanse. Biesta (2014) kaller denne dømmekraften *virtuositet*. Hun snakker om at lærerne selvfølgelig skal bli kompetente gjennom bøker og teori - men kompetanse, evnen til å gjøre ting er aldri nok i seg selv. Det er da man må tilegne seg *virtuositet* gjennom erfaringer, slik at man vet hvordan man skal handle i nye, åpne og utfordrende situasjoner. Kunnskap baseres gjerne på hva som har fungert i fortiden, men har ingen garanti for å vite hva som vil fungere i fremtiden – spesielt ikke i samspillet mellom mennesker (Biesta, 2014, s. 159). I motsetning til Løvlie (2011) mener hun at læreren kan bli god på pedagogisk dømmekraft gjennom å øve og observere. Løvlie på sin side mener at dømmekraft er en egenskap ikke alle har – alle evner ikke å se og gripe inn i sosiale situasjoner (Løvlie, 2011).

3 Metode

Dette kapittelet er ment for å redegjøre og skildre min vei mot å drøfte problemstillingen *hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet som de opplever at har angst*. Jeg vil legge frem forskningens metodiske momenter gjennom å først se på valget om kvalitativ metode og intervju. Deretter vil jeg presentere min forskerrolle, samt deltakerne i studiet og forskningsprosessen. Videre vil jeg se på studiets kvalitet og etiske betraktninger. Jeg avslutter kapittelet med å se på beskrivelser og refleksjoner rundt analyseprosessen, fordi det vil danne en god overgang til selve analysen og drøftingen i neste kapittel.

3.1 Studiets design

Formålet med studien er å se på lærernes erfaringer med elever som kan forstås som å ha angst på småtrinnet. Ideen startet gjennom praksis og jobb i skole der jeg møtte flere elever som kunne forstås som å ha det vanskelig med å ta del i klassemiljøets fellesskap. Dette gjorde meg interessert i å finne ut av hva som hindret eleven i å delta. Etter samtale med lærerne kom det frem at lærerne tolket det som hindret eleven i å delta, som elevers angst. Det å se at angsten sto til hinder for elevene i skolehverdagen gjorde meg videre nysgjerrig på hvordan lærerne kan møte og støtte eleven på best mulig måte.

Når jeg som forsker retter fokuset mitt mot lærernes erfaring av virkeligheten har det vært viktig for meg å finne en metode som skaper nærhet mellom meg og forskningsdeltakerne. For å realisere dette har jeg støttet meg til et fenomenologisk forskningsdesign (Postholm, 2010). Fenomenologiske studier kjennetegnes ved at en beskriver den mening som mennesker legger i en opplevelse knyttet til erfaringer av et fenomen (Postholm, 2010; Postholm et al., 2018). Gjennom en fenomenologisk tilnærming ønsker jeg å forstå sosiale fenomener ut fra forskningsdeltakernes perspektiver og beskrivelser av verden rundt seg (Kvale et al., 2015; Tjora, 2021). Forskningsprosjektet har derfor vært basert på et kvalitativt intervju med informantens egen forståelse og erfaringer i møte med elever som de forstår som å ha angst. Sammen med mine tolkninger gjennom analyse av intervju og tidligere forskning har dette bidratt til drøfting av problemstillingen.

3.2 Kvalitativ metode

Hvilken fremgangsmåte jeg har valgt for studien har basert seg på hva jeg ønsker å undersøke (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018; Tjora, 2021). Jeg har undersøkt *hvilke erfaringer lærerne har med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet som de opplever at har angst*, og har valgt en kvalitativ tilnærming til studiet. Fordi en kvalitativ metode har som mål og forstå å beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm et al., 2018, s. 95). Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ intervjustudie fordi den vil hjelpe meg å få innsikt i lærernes erfaringer. Et typisk trekk for kvalitativ metode er å undersøke og identifisere forståelse, handlingers mening og formålsforklaringer (Postholm et al., 2018; Tjora, 2021).

Kvalitative studier kjennetegnes gjennom å gi forskeren muligheten til å utvikle rik og dyp informasjon (Tjora, 2021). Det ble skapt en personlig kontekst gjennom direkte kommunikasjon, hvor jeg og informantene har delt tid og sted. Jeg gikk inn i intervjuene med et ønske om at informantene selv skulle vise sine forståelser og erfaringer. Gjennom at jeg stilte åpne spørsmål kunne informantene føre spørsmålene i den retningen de selv ønsket. Kvalitative studier har sin styrke i å la forskeren være fleksibel, gjennom et fleksibelt design (Postholm et al., 2018; Ringdal, 2018; Tjora, 2021). Flexibiliteten har gitt meg muligheten til å være fri i intervjuene gjennom å kunne stille spørsmål som jeg selv mente passet inn i situasjonen. Dette har vært med på å veie opp for mitt valg av kvalitativ metode. Fordi jeg ønsket å få en dypere beskrivelse av lærernes forståelse og erfaring, fremfor talldata av omfang og hyppighet, som en kvantitativ metode kunne gitt meg (Postholm et al., 2018; Ringdal, 2020).

3.3 Intervju som forskningsmetode

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av et semistrukturert dybdeintervju som metode for å generere data til forskning. Tjora (2021) forteller at intervju er den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning. Det kvalitative dybdeintervjuet har som formål å forstå verden ut fra intervjupersonens perspektiv. Det dreier seg om ulike synspunkter som deles mellom to eller flere parter (Kvale et al., 2015; Postholm et al., 2018). Det er kunnskap som skapes gjennom sosiale relasjoner, et samspill mellom intervjueren og de som blir intervjuet (Kvale et al., 2015; Tjora, 2021). Å benytte intervju som forskningsmetode har hjulpet meg med å belyse min problemstilling gjennom å gi meg muligheten til å innhente meninger og erfaringer fra informantene (Ringdal, 2018; Tjora, 2021). Et intervju har derfor passet prosjektet mitt bra fordi jeg ønsket innsikt i ulike sider ved lærerens erfaringer i møte med elever med angst.

Ringdal (2018) legger også fram observasjon som en av de vanligste formene for kvalitativ metode. Det kunne derfor vært aktuelt for meg å velge en observasjonstudie. En observasjonsstudie kunne gitt meg en ny dimensjon der jeg får tydeligere eksempler på hvordan lærerne faktisk møter og støtter elevene, samt at jeg kunne tolket læreres forståelser inn i observasjoner av hva lærere gjør. En observasjon ville også trolig gitt meg et bilde av eleven og dens handlinger, som kunne ført til en tydeligere forståelse av det jeg tolker som angst. En ren observasjonsstudie ville trolig gitt meg en helt annen vinkling på oppgaven. Jeg ville mulig sisset igjen med data som har fokusert mer på atferd enn erfaringer og forståelse. En observasjonsstudie i kombinasjon med intervju ville derimot vært mer hensiktsmessig, fordi jeg ville fått utdypet informasjonen jeg har hentet inn via intervjuene. Jeg kunne gjort en observasjon for å se om lærernes erfaring og forståelse har sammenheng med hvordan de handler i klasserommet.

På grunn av studiens omfang og tid velger jeg å ikke gjennomføre observasjoner. Ved å ta et slikt valg er jeg klar over at jeg mulig har gått glipp av god data på hvordan lærerne støtter og møter elevene i klasserommet. Likevel mener jeg at jeg gjennom et intervju med åpne spørsmål har fått tilstrekkelig med datamateriale som har hjulpet meg å drøfte problemstillingen om lærernes erfaringer. Som Kvale et al. (2015) sier; «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (s. 18). Intervjuet har gitt meg mulighet til å skaffe data som er mer utdypende enn en ren observasjon, fordi jeg selv kan spørre om det jeg lurer på. Dette har også ført til en nærere relasjon, og derfor gitt meg mulighet til å kunne forstå informantenes erfaringer enda bedre (Postholm et al., 2018).

Som nevnt har jeg i denne studien valgt et semistrukturert dybdeintervju. Jeg har gjennomført et intervju som er delvis strukturert, ved å ta utgangspunkt i en fleksibel guide (Vedlegg 2). Guiden sikret at jeg husket å stille de riktige spørsmålene underveis. Et eksempel var da et av intervjuene sporet av og jeg ikke fikk de svarene jeg søkte etter. Da så jeg ned på intervjuguiden for å få intervjuet inn på riktig spor. Intervjuguiden var en nyttig veileder, uten at jeg måtte følge den slavisk. Jeg stilte spørsmål der det var mest naturlig, samtidig som jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis for å sørge for å få tydelige eksempler (Postholm et al., 2018). Som for eksempel når lærerne fortalte om hvordan de opplevde det de tolket som angst hos en elev, så spurte jeg om tydelige eksempler om hvordan det kom til uttrykk.

Det kvalitative intervjuets fleksibilitet anså jeg som betydningsfull for min studie, da målet var å skape en avslappet situasjon for å få gode refleksjoner rundt informantens erfaringer. Valg av semistrukturert dybdeintervju gjorde det mulig for informantene å være åpne rundt sine erfaringer, tanker og følelser (Tjora, 2021). Når det er sagt var en ulempe ved det semistrukturerte intervjuet at det krevde mer av meg som intervjuperson. Siden intervjuet er mindre strukturert enn andre intervjuemetoder måtte jeg være mer fokusert gjennom hele intervjusituasjonen. Jeg måtte regelmessig følge med om intervjuet gikk i den retningen jeg ønsket og om jeg fikk tydelig nok informasjon. Jeg måtte også forberede meg godt slik at jeg kunne stille de riktige spørsmålene i forhold til det temaet informantene tok meg inn på.

Målet om den frie samtalen førte til at de tre intervjuene ble ulike. Samtalene og spørsmålene fikk ulike retninger basert på informantens erfaringer. Det semistrukturerte intervjuet førte også til at analyseprosessen ble mer krevende, fordi intervjuene hadde ulike utfall. Det gjorde at jeg måtte være konsentrert og målrettet for å trekke ut og sette sammen de viktigste elementene på tvers av intervjuene (Kvale et al., 2015). Hvordan jeg gikk frem for å trekke ut de viktigste elementene skisseres i kapittel 3.12.

3.4 Forskerrollen og forståelse

Forståelsen som ligger til grunn for studien er at den sosiale virkeligheten ikke er noe som er konstant over tid, gjennom sosial samhandling vil fenomener stadig være i endring (Postholm et al., 2018). Dette betyr at den forståelsen og de erfaringene jeg har fått innblikk i hos forskningsdeltakerne ikke vil være generaliserende. Forståelsen og erfaringene vil være påvirket av læreren selv og konteksten kunnskapen skapes i (Kleven & Hjordemaal, 2018; Postholm et al., 2018). Læreren i relasjon til eleven i klasserommet har skapt en forståelse hos den enkelte læreren. Det er ulikt hvordan læreren erfarer og tolker angst hos eleven. Det betyr at jeg ikke nødvendigvis hadde fått de samme erfaringene dersom jeg har intervjuet tre andre lærere. Samtidig er det jeg som analyserer og tolker lærernes utsagn. For eksempel når jeg i analysen har plukket ut utsagn fra intervjuene og tolket dem som å omhandle lærer-elev-relasjonen. Gjennom mine tolkninger er det jeg som beskriver informantens erfaringer knyttet til temaet angst (Postholm, 2010).

Et etisk og metodisk prinsipp i forskningen er at forskeren reflekterer over sin egen rolle i forskningen (Postholm et al., 2018). Postholm (2010) understreker at forskerens syn på egne verdier, holdninger og kunnskap vil ha en påvirkning på dataen som samles inn, tolkes og presenteres. Jeg har derfor vært bevisst på at jeg som lærerstudent og vikar i skolen må reflektere over min bakgrunn og mitt utgangspunkt siden jeg har tilegnet meg erfaringer i feltet. Eksempelvis ble studiets tema inspirert av erfaringer jeg selv har gjort

meg i praksis og jobb. Jeg har møtt elever som allerede i ung alder har fått en angstdiagnose, og det har for meg vært tungt å se hvordan disse elevene trolig har vært preget av angsten i skolehverdagen. Noe som gjorde meg spesielt interessert i hvordan lærerne møter disse elevene, og hva som kan gjøres i møte med elever som kan tolkes som å streve med å ta del i skolehverdagen.

Om erfaringene jeg selv har gjort meg har positiv eller negativ innvirkning på forskningen min kan være vanskelig å si, men jeg tror at min erfaring har gjort det lettere for meg å forstå og få et innblikk i informantenes erfaringer i intervjuene. Som Tjora (2021) sier så er ikke kvalitativ forskning komplett nøytralisert – forskningen starter ikke uten forståelse. På den måten er jeg som forsker det viktigste forskningsinstrumentet (Kvale et al., 2015; Postholm, 2010; Tjora, 2021). Eksempelvis har jeg som forsker skapt meg en nærhet til informantene via mine erfaringer. Jeg har erfart at det å ha angst ofte blir assosiert med det å være svak, noe jeg mener ikke behøver å være tilfelle. Gjennom min studie i spesialpedagogikk sitter jeg med et berikelsesperspektiv på at alle mennesker og elever er like mye verdt. Dette perspektivet har forsterket mitt ønske om å finne de beste metodene for å møte elever med det som kan tolkes som angst.

I intervjuet har jeg blitt påvirket av litteraturen jeg har lest og kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom lærerutdanningen. Eksempelvis fortolket jeg gjennom intervjuet informantenes utsagn kontinuerlig og førte intervjuet i den retningen jeg tolket utsagnene. For eksempel så hadde jeg forberedt meg slik at dersom det kom opp et utsagn jeg mente tok for seg temaet trygghet uten at jeg hadde spurt om det, så hadde jeg kunnskap knyttet til trygghet som gjorde meg rustet til å stille spørsmål knyttet til temaet. Hva informantene fortalte, påvirket igjen min forståelse. Eksempelvis at jeg knyttet trygghet sammen med tilknytning og fellesskap, som også var temaer jeg tolket frem i intervjuet. Dette viser at jeg som forsker påvirket datamaterialet.

Til å begynne med var jeg redd for å lese for mye teori, fordi jeg ikke ville påvirke intervjuene for mye. Men jeg ser i ettertid at å lese teori ville trolig gitt meg en større bredde i min forståelse. Det viser at jeg som forsker både har en positiv og negativ innvirkning på intervjuet. På den ene siden ville mye kunnskap om temaet vært en fordel for å stille gode spørsmål, samt å skape en nærhet til informantene gjennom forståelse. På den andre siden kan det være en ulempe ved at jeg får flere forutinntatte oppfatninger (Tjora, 2021). Det er derfor sentralt at jeg har refleksivitet over min egen posisjon.

Gjennom intervjuene bemerket jeg meg også at min forståelse ble påvirket og justert av hvert intervju. Gjennom det første intervjuet tok jeg med meg en forventning og en forståelse om hva som kunne dukke opp i neste intervju. Jeg ble også bedre til å intervjuer etter hvert intervju, siden erfaringene gjorde meg rustet til å stille gode spørsmål og bedre håndtere det uforberedte. Jeg har fokusert på min rolle i forskningen og forsøkt å finne en balanse mellom nærhet og distanse i arbeidet. Med nærhet mener jeg at jeg bruker min forståelse og erfaring til å forstå informantene. Med distanse mener jeg at jeg satte søkelys på at det ikke skulle påvirke intervjuene for mye, og la informantene ta intervjuet i den retningen de ønsket (Postholm et al., 2018).

3.5 Abduktiv tilnærming

For å få innsikt i lærernes erfaringer har jeg benyttet en abduktiv tilnærming i mitt forskningsprosjekt (Tjora, 2021). Noe teori ble lest før, underveis og etter

datainnsamlingen. Som betyr at jeg jevnt gjennom forskningen min har orientert meg i teori. Den endelige utvelgelsen er likevel basert på resultatet av datainnsamlingen. Teorien som ble lest på forhånd fikk et mer konkret innhold gjennom å bruke teorien i sammenheng med empirien. Alt av teori ble også knyttet til problemstillingen; *Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet som de opplever at har angst*, samt forskningsspørsmålene om lærernes forståelse, fellesskap og møte med eleven. På grunnlag av dette kan jeg si at jeg på mange måter gjør teorien til min egen, jeg tolker den og gir den innhold som hjelper meg i en bestemt sak – å drøfte spørsmålene mine.

Jeg ser en abduktiv tilnærming som mest hensiktsmessig for studien, fordi jeg undersøker fenomener som omhandler ulike menneskers uforutsigbare verden (Kvale et al., 2015). På forhånd av intervjuene visste jeg ikke hva informantene ville velge å sette søkelys på. Det ble derfor for meg mest naturlig å ikke ta bestemte avgjørelser for hvilken teori som ville være mest relevant før etter analysearbeidet var ferdig. Dette var som nevnt for å ikke ha for mange forutinntatte holdninger som ville gjøre at jeg overstyrte intervjuene. Målet var å få frem lærernes erfaringer og forståelser. Likevel var det ikke til å unngå å lese teori på forhånd, jeg måtte orientere meg i feltet for å kunne stille de beste spørsmålene. Noe jeg ser fordelen av nå i ettertid - å ha god kontroll på temaet gjør forskeren mer rustet til å håndtere intervjuene.

Måten jeg valgte å samle inn teori på viser likevel at jeg har hatt et åpent teoretisk utgangspunkt. Ifølge Tjora (2021) betyr dette at jeg har en teoretisk sensitivitet, – der jeg vurderer hva som er viktig i empirien, for derved å kunne knytte teoriutvikling til sentrale aspekter ved det fenomenet jeg studerer. Det var nemlig først underveis i analysearbeidet jeg innså hvilke teorier som ville ha mest relevans for å svare på problemstillingen. Et eksempel er at jeg underveis har utviklet begrepet relasjon. Når jeg analyserte intervjuene og så at dette var et tema på tvers av informantenes utsagn, leste jeg meg opp på teori og utvidet min forståelse med å se relasjoner som noe som påvirkes av tid, sted og rom (von Wright, 2000). Jeg knyttet igjen dette opp mot mine spørsmål om forståelse, støtte og møte. Jeg hadde en forutinntatt holdning gjennom mine erfaringer om at relasjoner mulig var et tema som kom frem i intervjuene, men jeg fokuserte ikke på å legge opp til det. Jeg lot meg derfor hovedsakelig bli drevet av empirien, men hadde en forståelse for at teori ville påvirke forskningen min (Tjora, 2021).

3.5.1 Tidligere forskning og innsamling av teori

Den første innsamlingen av teori foregikk som et overordnet søk der jeg satte søkelys på tidligere forskning. For å finne dette benyttet jeg meg av Google Scholar, Oria og rapporter fra folkehelseinstituttet. Gjennom søk på tidligere forskning fikk jeg et bedre bilde på hva det var behov for å undersøke og hvordan jeg ønsket å spisse problemstillingen min. Det var gjennom mine søk sammen med mine erfaringer på småtrinnet jeg bestemte meg for å fokusere på 1-4. trinn. Jeg søkte også rundt i andre masteroppgaver både fra lærerutdanningen og profesjonsstudiet i psykologi. Videre kunne jeg finne henvisninger til annen relevant litteratur og forskning. Alt av interessante og antatte relevante artikler samlet jeg i et dokument slik at jeg lett kunne finne tilbake til det. Jeg bestemte meg så for at jeg skulle la teorien ligge, selv om jeg som nevnt også ser fordeler med å danne seg et godt teorigrunnlag på forhånd. Teori kan gjøre det lettere å stille seg kritisk til de forståelsene som kommer frem og egen forståelse. Jeg valgte likevel å sette søkelys på å skape ny innsikt i det jeg forsøkte å forstå (Tjora,

2021). Videre teoriinnsamling foregikk som nevnt derfor etter fremstilling av empiri. Innsamling av teori ble på grunnlag av det en todeltprosess, en abduktiv tilnærming.

3.6 Utvalg

I denne studien har jeg gjort et strategisk utvalg. Jeg har valgt informanter som er tilpasset forskningens tema og formål. Informantene jeg har plukket ut er altså ikke tilfeldige, det er informanter jeg antok ville gi meg informasjon for å besvare studiens problemstilling (Kvale et al, 2015; Tjora, 2021). For å finne de aktuelle deltakerne til studien satte jeg derfor noen utvalgsriterier. Jeg måtte finne deltakere som hadde erfaring med det de forsto som elever med angst på småtrinnet for å kunne svare på problemstillingen: *Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet som de opplever at har angst.* Videre gjorde jeg en vurdering på om jeg måtte ha lærere med spesialpedagogisk utdanning som informanter. Selv om dette er en master i spesialpedagogikk bestemte jeg meg for at det ikke var et krav at lærerne var ansatt i en spesialpedagogisk stilling, eller hadde spesialpedagogisk utdanning. Jeg så det som mer relevant å vektlegge erfaringen som lærer i arbeid med elever med angst. Jeg gjennomførte derfor intervjuer med lærere med og uten spesialpedagogisk utdanning. Kriteriet for deltakerne i studien ble derfor lærere eller spesialpedagoger som har, eller har hatt erfaring med elever som de tolker som å ha angst på småtrinnet. Jeg bestemte meg også for å sette angstrelaterte plager og ikke spesifikt angst som et kriterium når jeg søkte deltakere. Fordi jeg ønsket lærere med erfaring med angst, uavhengig om det var satt en angstdiagnose hos eleven. Jeg ønsket lærere som har erfaring med elever som kunne tolkes som å ha problemer som hindret de i å delta i skolehverdagen, på grunn av det som kunne forstås som angstrelaterte plager.

3.6.1 Rekruttering

Ifølge Kvale et al. (2015) er det ikke nødvendigvis noen fasit på hvor mange intervjupersoner man skal ha i en studie. Du skal intervju så mange du behøver ut ifra studiens formål. Dersom omfanget er for stort, vil det neppe være tid til å foreta en nøye og dypgående analyse. På den andre siden, om utvalget er for lite vil det være vanskelig å generalisere resultatet. Med tanke på studiens tid og omfang, samt at formålet i studien ikke er å generalisere, valgte jeg å basere forskningen på et fåtall informanter. På denne måten kunne jeg bruke mer tid i analysearbeidet og få en grundigere analyse. Jeg bestemte meg derfor for å prøve å få kontakt med tre til fire lærere som var relevante for min problemstilling.

Rekrutteringen startet med at jeg sendte ut et informasjonsskriv til ulike skoler i trondheimsområdet. Etersom tiden gikk innså jeg fort at dette ville ta tid og det kunne bli vanskelig å få tak i deltakere. Dette kom trolig av Covid-19 situasjonen og den store studentpågangen i Trondheim. Skolene sto ovenfor en mer krevende arbeidssituasjon enn normalt, samtidig som jeg er en del av det første masterkullet ved institutt for lærerutdanningen på NTNU. Som vil si at det er flere masterstudenter enn tidligere, og derfor mange flere som ønsket informanter til sin studie fra trondheimsskolene. Jeg fant derfor ut at det beste alternativet for meg var å benytte mitt eget nettverk.

Rekrutteringen fortsatte ved at jeg selv tok direkte kontakt med lærere jeg kjente til gjennom jobb og praksis. Jeg tok kontakt via e-post og sendte ut en uformell forespørsel til lærere jeg viste hadde erfaring med elever med angstproblematikk. Når jeg fikk svar om at interessen var til stede, sendte jeg over informasjonsskrivet og samtykkeskjema

(Vedlegg 1). Til slutt endte jeg opp med tre deltakere som passet mine kriterier for utvelgelse.

Å benytte seg av eget nettverk kan diskuteres å ha en påvirkning i forskningen, både på godt og vondt. Siden jeg kjente til informantene på forhånd, ville det ubevisst gi meg forutinntatte holdninger og intervjusituasjonen kunne påvirkes av dette. Noe jeg mener kan være en ulempe i et intervju, siden man ikke kommer inn i intervjuet med blanke ark. Det kan være vanskelig å skape en avstand, i form av å stille seg kritisk eller unngå å bli følelsesmessig involvert. Jeg hadde tidligere erfart hvordan en av lærerne var som klasseleder og hvilke tilpasninger som ble gjort for enkelte elever. Dette førte sannsynligvis til at jeg tok med meg tanker og meninger inn i intervjuet, som ikke hadde vært der om jeg ikke hadde observert læreren tidligere. Bekjentskapet til informantene har trolig påvirket informantenes svar under intervjuet. Fordi det kan være vanskelig å være ærlig i samtlige situasjoner, da man ønsker å gi de «korrekte» svarene.

En fordel ved å benytte bekjenskaper var at det ble lettere å få en avslappet intervjusituasjon. Noe Tjora (2021) påpeker som viktig i et dybdeintervju. Dette har trolig påvirket kvaliteten på datamaterialet positivt. En tydelig fordel ved å benytte eget nettverk var også at jeg raskt fikk gjennomført intervjuene, siden informantene trolig hadde tillit til meg og tok seg tid til å stille opp. Til tross for at jeg benyttet bekjenskaper i intervjuene, hadde jeg en følelse av at jeg satt med reflekterte og gode intervju.

3.6.2 Presentasjon av deltakerne

Utvalget besto av tre kvinnelige lærere. Disse har jeg gitt fiktive navn; «Ine», «Frida» og «Anne», av hensyn til anonymitet. Jeg kunne også valgt å kategorisere lærerne som «lærer 1, 2 og 3», men valgte fiktive navn på bakgrunn av studiens fenomenologiske ståsted. Jeg ville få frem et litt mer personlig preg og følelser ved å gi de fiktive navn. Alle tre lærerne er fra trondheimsområdet og har lang erfaring i skolen.

Ine er 43 år og ansatt i stillingen som kontaktlærer på småtrinnet. Hun har ingen spesialpedagogisk utdanning, men er kontaktlærer til en elev med en angstdiagnose. Hun har også en god del erfaring med andre elever som kan forstås som å være preget av noe som forhindrer de i å delta i aktiviteter i skolehverdagen. Frida er 37 år med spesialpedagogisk utdanning og ansatt i stillingen som spesialpedagog på småtrinnet. Hun var opprinnelig ansatt som kontaktlærer når elevene begynte i førsteklasse, men nå har hun gått over til å ha hovedansvar for en elev med angstdiagnose. I likhet med Ine, har hun arbeidet med flere elever med det som kan forstås som angstrelaterte plager. Anne er 55 år og ansatt i stillingen som avdelingsleder, der hun har spesialpedagogisk ansvar på skolen. Hun har utdanning som spesialpedagog, men har også som de andre jobbet som kontaktlærer tidligere. Hun har i tillegg jobbet i et atferdsteam der hun har skaffet seg mye erfaring med elever med ulike atferdsuttrykk, og elever som hun tolker som å ha angstrelaterte plager. I likhet med de to andre, har Anne jobbet med flere elever med angst på småtrinnet, både som kontaktlærer og i sin nåværende spesialpedagogiske rolle.

Hver for seg har alle lang erfaring i lærerrollen og i arbeidet med elever med angstrelaterte plager. Jeg ser på det som fordelaktig at ikke alle lærerne har spesialpedagogisk utdanning og ikke er ansatt i samme stilling. Ulikhetene hos informantene vil trolig gi meg ulike vinklinger og nyanser i datainnsamlingen, noe som igjen vil gi en interessant analyseprosess. Det viktigste her er at de alle har erfaring med det jeg vektlegger, nettopp erfaring med elever med angst på småtrinnet.

3.7 Utforming av intervjuguide

Jeg startet med intervjuguiden i desember og jobbet grundig med den frem til midten av januar. Jeg søkte godkjenning av prosjektet til Norsk senter for forskningsdata i midten av desember. Da måtte et utkast av intervjuguiden allerede være klart. Jeg valgte å videreutvikle denne og bruke god tid på den før jeg skulle gjennomføre intervjuene. Jeg så på det som viktig å gjøre et grundig arbeid med spørsmålene, siden den skulle legge et grunnlag og forme forskningen videre. Arbeidet med intervjuguiden var for meg krevende. Jeg måtte lage spørsmål som var så åpne at informantene fikk frem sine erfaringer uten at jeg påvirket de for mye, samtidig som jeg måtte føre informantene inn på de temaene jeg ønsket å snakke om, for å kunne besvare problemstillingen min. Den første store utfordringen var å finne en problemstilling å bygge intervjuguiden på, jeg viste at denne problemstillingen ikke var endelig, siden den naturligvis ville utvikle seg etter analyseprosessen. Likevel var det viktig for meg å få en så konkret problemstilling som mulig slik at jeg visste hva jeg ville finne i intervjuene og hva jeg skulle basere spørsmålene i intervjuguiden på. I etter tid ser jeg at jeg kunne jobbet enda mer med problemstillingen fra starten av, siden spørsmålene trolig ville blitt enda tydeligere rettet mot det jeg ville undersøke. Temaet for oppgaven har likevel vært tydelig hele veien, jeg ønsket å se på hvilken erfaring lærerne har med elever med angst på småtrinnet. Jeg formet derfor intervjuguiden min ut ifra hvordan de forstår angst og hvordan de jobber med angst i klassemiljøet.

Jeg jobbet grundig med både form og innhold i intervjuguiden. Jeg støttet meg til Kvale et al. (2015) og Tjora (2021) som deler intervjuguiden inn i tre deler. Intervjuguiden ble utformet med oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål. Jeg satte søkelys på å åpne intervjuet med uformelle og ufarlige spørsmål om alder, yrkesbakgrunn og arbeidsoppgave. Jeg hadde disse stikkordene under overskriften oppvarmingsspørsmål i intervjuguiden, for å huske å stille litt enklere spørsmål før jeg startet med spørsmålene knyttet til temaet angst. Oppvarmingsspørsmålene var ment for å trygge intervjusituasjonen. Det var viktig for meg å gi informanten en mulighet til å beherske situasjonen, slik at samtalen skulle bli så fri som mulig (Tjora, 2021).

Refleksjonsspørsmålene ble delt inn i to deler (vedlegg 2). Under det første temaet hadde jeg spørsmål som la vekt på hva informantene selv la i begrepet angst og hvordan de ville beskrive elever med angst på småtrinnet. De første spørsmålene var ment for å få frem informantenes egen forståelse av fenomenet som undersøktes (Kvale et al., 2015), altså angst hos elever på småtrinnet. Dette var viktig slik at vi skapte oss en felles forståelse for hva vi samtalte om, og slik at jeg fikk et tydeligere bilde på deres erfaringer gjennom å forstå hva de tolket som angst. De to første spørsmålene i intervjuguiden ble derfor: «Kan du si meg litt om hva du selv sitter med av erfaring, når det gjelder elever med angst på småtrinnet?» og «Hvordan forstår du begrepet angst?». Videre gikk jeg over til spørsmål som søkte dypere informasjon om lærernes erfaringer i klassemiljøet med elever med angst (vedlegg 2). Her var formålet å få frem hvordan de arbeidet med elever som de tolket som å være preget av det de forsto som angst. Avslutningsvis under avrundingspørsmål i intervjuguiden la jeg opp til at informanten kunne komme med egne innspill. Fordi jeg ønsket at informanten skulle ha mulighet til å tilføye ytterligere informasjon.

Gjennom utformingen av intervjuguiden var fokuset mitt å lage spørsmål som førte til at informanten satte egne ord på sin erfaring og forståelse. Jeg prøvde derfor å lage spørsmål i intervjuguiden som var mest mulig åpne. Noe jeg syntes som nevnt at var en

utfordring. For eksempel så hadde jeg i utgangspunktet mange spørsmål som gikk på relasjoner, men jeg fant ut at jeg ikke visste om dette var noe lærerne ville trekke frem som sentralt. Jeg bestemte meg derfor for å ha spørsmål som for eksempel *hvordan forholder eleven seg til andre elever i klassen*, og heller bygge på med spørsmål knyttet til relasjoner om dette kom frem av læreren selv. Da kunne jeg komme med oppfølgingsspørsmål som; *hva legger du i en god relasjon, hvordan jobber du med relasjoner knyttet til elever med angst*. Jeg hadde derfor notert meg oppfølgingsspørsmål og en huskelapp som skulle oppmuntre informanten til å konkretisere og eksemplifisere sine tanker og erfaringer. Dette var også spørsmål som; *kan du fortelle mer om det? Har du noen eksempler på dette?* På denne måten sikret jeg et intervju av god kvalitet, et intervju som lot informantene selv føre intervjuene i den retningen de ønsket. Der jeg stilte oppfølgingsspørsmål som gjorde at jeg fikk utdypende informasjon med gode eksempler (Kvale et al., 2015; Thagaard, 2018).

Samtidig som jeg utformet intervjuguiden leste jeg andre masteroppgaver og annen litteratur. Jeg ønsket å få en oversikt over feltet og hente inspirasjon fra andre lignende oppgaver. En god oversikt ga meg muligheten til å lage gode spørsmål, men også følge opp informantenes svar i intervjuene. Samtidig hadde jeg en tanke om at jeg ikke ønsket å la meg styre for mye av teori, fordi jeg ikke ville påvirke lærernes svar. Jeg ville ikke at spørsmålene mine skulle være tydelig basert på hva forskning forteller om angst, men heller hva lærerne selv erfarte og forsto som angst på småtrinnet. Det er likevel som nevnt tidligere ikke til å unngå å starte en studie uten forståelse (Tjora, 2021).

Skulle jeg gjennomført intervjuene om igjen, ville jeg støttet meg enda mer til teori. Fordi et godt teorigrunnlag trolig ville gitt meg bedre forståelse for deltakernes erfaringer. Spørsmålene i guiden kunne også blitt bedre om jeg hadde lest noe av det jeg har lest i ettertid, fordi jeg kunne trukket frem forhold som deltakerne ikke hadde tenkt på og som jeg heller ikke hadde tenkt på før jeg leste om det. Som for *eksempel læren som tilknytningsperson* og *takt*. Mer kunnskap rundt temaet angst ville gjort meg mer bevisst på min egen oppfatning og formet mine oppfølgingsspørsmål i intervjuet.

3.7.1 Gjennomføring av prøveintervju

Etter jeg hadde jobbet grundig med intervjuguiden fikk jeg to medstudenter til å lese over spørsmålene. Jeg ønsket at noen andre enn meg selv skulle lese over, for å få svar på om spørsmålene var logiske og tydelige. For å forberede meg selv på intervjusituasjonen gjennomførte jeg også et prøveintervju. Dette intervjuet gjennomførte jeg med en annen lærer fra jobb. På denne måten fikk jeg et realistisk bilde av hvordan intervjuet ville foregå. Denne læreren hadde også erfaring med elever med angst, noe som gjorde at jeg fikk et innblikk i hvilke spørsmål som fungerte og hvordan situasjonen opplevdes for informanten.

3.8 Gjennomføring av intervjuene

Dag, tidspunkt og sted ble avtalt på forhånd av intervjuene via e-post. Intervjuene ble gjennomført på hver sin dag i midten av februar. Samtykkeerklæringen ble på forhånd sendt ut til de tre deltakerne. Målet med et dybdeintervju er å skape en avslappet stemning, der informantene føler seg trygge (Postholm et al., 2018; Tjora, 2021). To av intervjuene ble derfor gjennomført på den skolen de jobbet på. Dette så jeg på som best for intervjusituasjonen, da intervjuet ville foregå på et sted de var kjent med, og derfor skape trygghet. Tjora (2021) fremhever også viktigheten av intervjusituasjonens sted, da den har en stor betydning for informasjonen som skapes i intervjuet. Det at intervjuet

foregikk på skolen ville også forhåpentligvis gjøre det enklere å reflektere over studiens tematikk.

Det siste intervjuet ble gjennomført via Teams, da informanten jobbet på en skole utenfor byen. Av praktiske årsaker ble derfor en videosamtale via Teams den beste løsningen. Jeg tenkte på forhånd av intervjuet at det ville påvirke intervjusituasjonen negativt. Særlig med tanke på at det kan være vanskelig å skape en relasjon siden man ikke møtes ansikt til ansikt (Tjora, 2021). Jeg har tidligere møtt informanten, noe som trolig gjorde at situasjonen likevel følte trygg. Jeg opplevde ikke det digitale intervjuet som noe problem. Etter intervjuet hadde jeg følelsen av at jeg fikk et like godt innblikk i erfaringene rundt angst, som i de to andre fysiske intervjuene. Det ble benyttet lydopptaker under alle intervjuene, det var derfor viktig at intervjuene foregikk et sted med lite støy og forstyrrelser. Dette var også ønskelig med tanke på at det kunne dukke opp sensitiv tematikk i intervjuene, og det var derfor greit at det bare var meg og informanten til stede. Intervjuene fant derfor sted på lukkede grupperom, dette gjelder også det digitale intervjuet.

Hvert intervju startet med det Kvale et al. (2015) kaller brifing. Her informerte jeg om prosjektets tema og bakgrunnen for at jeg ønsket å undersøke angst på småtrinnet. Jeg nevnte også taushetsplikt og anonymitet i datamaterialet. Jeg ga informasjon om lydopptakeren, at alt ble transkribert og at lydfilen ville bli slettet. Samtykkeskjemaet ble så skrevet under og jeg skrudde på diktafonen. Jeg startet med de litt mer konkrete spørsmålene før jeg gikk over til de mer åpne. I et intervju er det verdt å merke seg at det gjerne er et skjevt maktforhold. Jeg som intervjuerperson sitter på makten over å ha mulighet til kontrollere samtalen (Kvale et al., 2015; Tjora, 2021). Gjennom intervjuet ble det derfor benyttet så mange åpne spørsmål som mulig, slik at informantene også kunne være med å forme intervjuet. Likevel var det naturligvis jeg som styrte intervjuet, for å sørge for å få svar på det jeg faktisk undersøkte. Eksempelvis når jeg opplevde at lærerne ble stille, var det naturlig at det var jeg som styrte samtalen videre. Jeg forsøkte som intervjuer å innta en rolle som aktiv lytter og bekreftet informantenes utsagt med «nikk», «ja» og «mhm». Jeg noterte ned ting underveis om det var noe jeg kom på at jeg ville spørre om, men hovedsakelig var ikke dette noe jeg satte søkelys på. Diktafonen ville hjelpe meg å fange opp alt som ble sagt. Dette underbygger også valget mitt om å bruke diktafon i intervjuene. Jeg avsluttet intervjuene med debrifing der jeg blant annet takket for intervjuene. Lydopptakene varte fra 45-70 minutter. Når lydopptakeren ble slått av ble det en løst og ledig prat om andre tema som en fin avslutning på intervjuet.

3.9 Transkripsjonen

Jeg valgte å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form, fordi det da ble lettere å foreta en god analyse. Alle tre intervjuene ble transkribert fortløpende etter intervjuene var ferdige. Det var jeg selv som gjennomførte transkripsjonen. Som Kvale et al. (2015) sier, så vil intervjueren selv huske eller gjøre seg tanker om intervjusituasjonen og det vil derfor starte en analyseprosess allerede når jeg transkriberer, dersom jeg gjør det selv. Med tanke på anonymitet ovenfor informantene falt det også naturlig at det var jeg som gjennomførte transkriberingen og ingen andre. Jeg valgte å transkribere intervjuene mens de var friskt i minne, slik at det var lettere for meg å leve meg inn i intervjuet og få med alle detaljer. Jeg noterte ned tanker og tolkninger etter intervjuet var transkribert ferdig, slik at jeg kunne fokusere på å få med meg alt som ble sagt i transkriberingen (Kvale et al., 2015; Tjora, 2021).

Jeg har forholdt meg detaljert til datamaterialet, jeg valgte å transkribere relativt ordrett. Dette inkluderer latter, pauser og interjeksjoner som «hmm» og «eh». Med hensyn til informantenes anonymitet og leserflyt i teksten har jeg valgt å transkribere på bokmål og ikke dialekt. Likevel har jeg vært observant på dialektord som kan ha betydning. Jeg valgte å være nøye for å være sikker på å få med alt av materiale inn i analysearbeidet, siden det kan være vanskelig å vite hva som vil være relevant og ikke (Tjora, 2021). For å være sikker på å transkribere intervjuene likt og få med alt av detaljer lagde jeg en transkripsjonsnøkkel som jeg fulgte til hvert intervjuopptak. Denne besto av tegnforklaringer til transkripsjonene, som for eksempel at «,» betyr kort pause i ytringen, og «...» betyr lengre pause i ytringen (Vedlegg 3). Transkriberingen foregikk ved at jeg lyttet til hvert lydopptak nøye og noterte ned i en tabell i Word. Jeg satt på pause og spolte frem og tilbake for å være sikker på å få med alt som ble sagt, samt lyttet på opptakene om igjen for å sikre at jeg noterte riktig. Transkripsjonsarbeidet tok opp mot en arbeidsdag per intervju og dannet tre dokumenter. Etter endt transkribering ble lydopptakene slettet.

3.10 Studiens troverdighet

Når man snakker om studiens kvalitet, handler dette om studiens innhold samsvarer med formålet med studiet (Kvale et al., 2015). Det handler om å begrunne valgene som blir tatt i forskningen, og overbevise seg selv og andre om at resultatene er troverdige. For å oppnå dette må man være så transparent (gjennomsiktig) som mulig i oppgaven. Det vil si at jeg må gi lesere et innblikk i forskningen, slik at de kan ta stilling til forskningens kvalitet. Forskningens troverdighet diskuteres ofte i sammenheng med begrepene pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet (overførbarhet) (Kvale et al., 2015; Thagaard, 2018; Tjora, 2021).

3.10.1 Reliabilitet

Pålitelighet (reliabilitet) handler om intern logikk og sammenheng gjennom hele forskningen (Tjora, 2021). For å sikre pålitelighet i studien har jeg vært kritisk til mitt eget forskningsarbeid og min rolle som forsker. Siden jeg har erfaring fra arbeid i skolen selv, jobbet jeg bevisst med at spørsmålene i intervjuguiden ikke skulle være ledende. Jeg kan likevel ikke garantere at min forståelse av tematikken har påvirket datainnsamlingen og analysearbeidet. Det er trolig naturlig at min interesse for tematikken har påvirket hvordan jeg har tolket og forstått forskningsprosessen. Blant annet har jeg selv følt meg følelsesmessig involvert når jeg har lest teori og gjennomført intervjuene, fordi jeg selv har erfart elever i skolen og nære venner som sliter med problematikk som kan knyttes til angst. Det er derfor viktig at jeg har vært bevisst på min rolle som forsker, både før, under og etter datainnsamlingen. Jeg har ikke ønsket å legge noen føring for resultatet av datainnsamlingen selv om jeg hadde erfaringer og meninger før jeg startet forskningen. Pålitelighet handler også om at det skal være mulig for andre forskere å gjennomføre samme studie, og få samme resultat (Tjora, 2021). Dette knyttes til det å være en transparent forsker der jeg beskriver alle mine steg i prosessen, - noe jeg har gjort et forsøk på i dette metodekapittelet. Jeg har, og vil videre gjøre rede for hvordan forskningsprosessen har foregått. Gjennom redegjørelse for alle valg og trinn i prosessen skal det være mulig for leseren å få et innblikk i og vurdere forskningen (Tjora, 2021).

3.10.2 Validitet

Gyldighet (Validitet) handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på (Tjora, 2021). For å styrke prosjektets gyldighet må det være sammenheng mellom problemstillingen og valgt metode, samt teoretiske innspill i analysen. Det er også viktig at resultatene er logiske og at Ine, Frida og Anne kan kjenne seg igjen i empirien og mine tolkninger av deres erfaringer med elever med angst. For å styrke studiens gyldighet har jeg derfor latt de tre lærerne lese gjennom empirien og analysen før oppgaven ble publisert (Kvale et al., 2015). Jeg fikk tilbakemelding fra lærerne om at de sa seg enige i mine tolkninger, noe som vil styrke studiens troverdighet, da målet er å få frem de tre lærernes erfaringer med elever med angst. Gyldighet handler også ifølge Tjora (2021) om å forankre funnene i forskningen i tidligere studier. I dette prosjektet har jeg forankret analysen i både teori, empiri og tidligere forskning innenfor samme tema, forskning med samme teorier og metoder som jeg selv har benyttet. Gjennom å sammenstille mine funn med funn fra annen beslektet forskning kan jeg underbygge og styrke mine tolkninger og derfor øke studiens gyldighet (Tjora, 2021). Jeg har også gjort rede for hvorfor intervju er den beste datainnsamlingsmetoden for å svare på problemstillingen: *Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet som de opplever at har angst.*

3.10.3 Generalisering

Generalisering, også kalt overførbarhet er knyttet til studiens relevans utover de enheter som er undersøkt (Kvale et al., 2015; Tjora, 2021). Generalisering går ut på om det kan gjøres overføring av resultatene i denne studien til andre personer og situasjoner enn de som er forsket på i denne studien. Kleven og Hjordemaal (2018) påpeker at fag som pedagogikken ikke har grunnlag for å forutsette at det gjelder lover på tvers av kontekster (s. 145). Jeg vil derfor påpeke at jeg ikke ønsker å være generaliserende. Med dette mener jeg at resultatet i studien er relevant for min forskning, men siden det er snakk om mennesker som unike individer med ulike erfaringer vil jeg ikke trekke generelle slutninger. Jeg intervjuet i denne studien et lite utvalg - tre lærere, noe som vil si at resultatet ikke behøver å være gjeldende for andre enn de tre som har deltatt i undersøkelsen. Likevel er kunnskapen som presenteres viktig, og jeg ønsker å utvide gyldighetsområdet. Dette knyttes til ytre validitet og handler om at man kan lære av forskningsresultatet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Som både Tjora (2021) og Kvale et al. (2015) forteller så er det ikke nødvendigvis et universelt resultat som behøver å være målet med studien, men heller at man skal kunne lære og danne økt forståelse. I mitt tilfelle vil forhåpentligvis mine funn være viktig for andre lærere, spesialpedagoger og fremtidige lærere i møte med elever med angst og angstrelaterte plager. Studien kan derfor sees på som gyldig og implisitt generaliserende, i form av at andre kan se og gjøre seg nytte av forskningsprosjektet.

3.11 Etske betraktninger

Etske betraktninger går ut på at jeg har et ansvar for å skape tillit i samhandlingen med det og dem jeg jobber med (Tjora, 2021). Som forsker er det viktig at jeg tar de etske prinsippene i betraktning både før forskningen, underveis og når jeg skriver teksten. I mange tilfeller kan det være at forskeren har lyst til å gjennomføre noe som vil gagne studie best, men det er uetisk ovenfor det eller dem det forskes på (Postholm et al., 2018). Det har derfor til enhver tid vært viktig for meg å tenke på lærerne jeg henter inn data fra, samt elevene det snakkes om og hva som vil være mest etisk ovenfor dem.

Blant annet synes jeg at det allerede ved valg av tema oppsto et etisk dilemma, fordi temaet angst kan være vanskelig å forholde seg til. For det første gir begrepet angst i seg selv et etisk dilemma, fordi det ofte kan være assosiert med det å være svak. Det brukes på en måte i samfunnet som gjør ordet mer negativt ladet enn det behøver å være. Med dette mener jeg at det kan være lett å sykeliggjøre de med angst og glemme at angsten er situasjonsbestemt. Jeg mener at man kan lære av de som opplever å ha angst, lære av det å stå i utfordringer og håndtere det som kan oppleves som vanskelige situasjoner. En ting er å være den trygge voksne, og at det er forskjell på barn og voksen, men det er noe annet å ikke tilkjenne barnets likeverd og styrke.

Dette fører meg inn på mitt andre etiske dilemma og det er språket en forsker bruker. Gjennom faguttrykk og vitenskapelige begrep er det lett å gi seg selv makt og sette seg litt ovenpå. Med dette mener jeg at man bruker et vitenskapelig språk som står over folks hverdagslige språk. I denne studien har det vært enkelt å støtte seg til fagbegrep for å beskrive elever med angst, noe som kan føre til at jeg objektiverer eleven. Dette skjer når man for eksempel karakteriserer eleven med en diagnose. Jeg mener et etisk dilemma derfor blir å ikke gjøre eleven til objekt. Det er ikke snakk om å gjøre eleven til en angstelev, det er ikke eleven som har angst, men i mine øyne er det noe ved situasjonen som skaper angst og hindringer. Angst er en sosial skapt virkelighet og ikke en objektiv virkelighet. Det samme gjelder ovenfor lærerne i studien. Jeg som forsker sitter på en form for makt når jeg analyserer lærernes utsagn. Jeg har derfor måttet være bevisst på min rolle og tatt hensyn til både elevene og lærerne studien omhandler.

Angst kan på mange måter være et sensitivt tema for både lærerne og elevene det snakkes om. For meg oppleves temaet angst veldig nært, fordi det er flere venner av meg som strever med det som kan tolkes som blant annet panikkangst og sosialangst. Jeg visste ikke hvilke tanker eller følelser intervjupersonene satt på knyttet til temaet eller elevene som blir eksemplifisert i intervjuene, og om de følte på samme nærhet til temaet som meg. Det var derfor viktig at jeg blant annet i intervjusituasjonen var åpen om at man kunne trekke seg fra intervjuet og prosjektet i etterkant. Jeg som forsker har et ansvar for å begrense følelsesmessige problemer som kan oppstå og må derfor til enhver tid være bevisst min rolle (Tjora, 2021). I starten av januar ble prosjektet godkjent av norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg har gjennom hele prosjektet jobbet i tråd med deres vurdering (vedlegg 4). Jeg har også tatt hensyn til de forskningsetiske retningslinjene som er gitt hos Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021).

Jeg gjorde det som sagt tydelig at det var frivillig å delta i prosjektet. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble sendt ut og hentet inn da jeg møtte deltakerne. På denne måten fikk deltakerne vite alt om hva det innebar å ta del i prosjektet. For å støtte opp under deltakernes selvbestemmelse har jeg også gitt deltakerne mulighet til å lese over empiri og analyse. Det er viktig for meg at deltakerne har tillit til meg, jeg ønsket at deltakerne skulle få et godt innblikk i prosjektet før det ble publisert. På denne måten var det mulig for deltakerne og trekke tilbake informasjon de mente ikke kom riktig frem, samtidig som det er med på å styrke transkripsjonens pålitelighet. Gjennom å gjøre dette var jeg klar over at det var materiale jeg så på som viktig som kunne gå tapt. Likevel ser jeg på det som viktigere å sørge for at de etiske prinsippene ble ivaretatt, og at informantene føler at de blir riktig fremstilt. Noe som de som nevnt bekreftet at de gjorde.

Et prinsipp i forskningen var å ta vare på informantenes og elevenes privatliv og anonymitet. Når jeg transkriberte ble derfor alt anonymisert, jeg fjernet navn på skoler og sted, og andre elementer som kunne identifisere informantene.

3.12 Analyseprosessen

På bakgrunn av det fenomenologiske ståstedet i studien har jeg tatt utgangspunkt i en fenomenologisk analysemetode, der meningsskaping er målet. Den fenomenologiske analysen er en tre stegs prosess der man skal få en oppfatning av helheten, utvikle meningsenheter og gjøre om deltakernes uttalelser til fenomenologiske uttrykk (Postholm et al., 2018). Med dette menes at man først skal samle alt av materiale fra fenomenet som studeres og danne tema på tvers av intervjuene. Og til slutt danne en tekst som representerer det som er erfart av informantene, med teori og begreper. I mitt tilfelle startet jeg å få en oppfatning av fenomenet gjennom å transkribere intervjuene. Jeg samlet så sammen alt av transkripsjonsmaterialet som var ment for å kunne drøfte problemstillingen min; *Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet som de opplever at har angst.*

Når jeg startet å samle materialet gjorde jeg et valg om å bygge videre på den fenomenologiske analysemetoden. Jeg bestemte meg for å gå over til en tematisk analyse, fordi jeg fikk et inntrykk av at den tok for seg analyseprosessen på et litt dypere nivå. Den tematiske analyseprosessen jeg benyttet har tatt utgangspunkt i Braun et al. (2022) sitt oppsett for tematisk analyse. Metoden beskrives som en prosess for å identifisere, analysere og rapportere mønster i datamaterialet. Prosessen involverte systematisk koding, der målet var å oppdage koder og tema på tvers av intervjuene som kunne beskrive og tolke innholdet i datamaterialet mitt. På mange måter det samme som en fenomenologisk analyse, fordi målet er å gi datamaterialet mening gjennom å danne tema. Men den tematiske analysen består av seks steg som gjør at analysearbeidet vil bli enda mer detaljert og nøyaktig. Analyseprosessen ble derfor en litt mer omfattende prosess en først tenkt, men som nevnt tidligere gir valget om å ha et fåtall informanter meg mulighet til å bruke god tid på analysen i forskningsprosessen.

Jeg ønsket å benytte en tematisk analyse fordi den også beskrives som enkel å forstå. Den krever lite kunnskap med kvalitativ forskning, siden stegene er nøye beskrevet og den legger opp til at forskeren kan være fleksibel. Eksempelvis at jeg i analyseprosessen kunne gjøre egne valg som å klippe, lime og markere med farger jeg mente egnet seg best for meg, slik at jeg kunne forstå og gi materialet mening. Jeg kunne benytte metoder som passet meg best for å tilpasse prosessen etter studiens formål (Braun et al., 2022), nemlig å se på lærernes erfaringer med elever med angst på småtrinnet. Jeg kunne bruke mye tid på å forstå materialet, fremfor å fokusere på å følge bestemte mønster for å analysere.

Mine oppfatninger har naturligvis påvirket meg som forsker i analysearbeidet, det er min kunnskap og dømmekraft som avgjør hva et tema er og hvilke utsagn som skal representere det gitte temaet. Som for eksempel at jeg har analysert meg frem til at fellesskapet kan sees i sammenheng med det å støtte eleven, og at dette igjen kan være sentralt for å skape trygghet. Det er min tolkning som bestemmer hvilke koder og temaer som kan være med på å gi intervjuene mening. De temaene jeg mener kan være med på å beskrive innhold på tvers av intervjuene, er ikke nødvendigvis de samme som noen andre ville valgt.

Selv om analysemetoden anses å være fleksibel, har den likevel klare retningslinjer. Den tematiske analyseprosessen følger seks faser for gjennomføring (Braun et al., 2022). Men den legger ikke opp til at du må følge disse lineært. Jeg har for eksempel på et tidspunkt definert og navngitt det jeg trodde var de endelige temaene, men så gikk tilbake igjen og endret på dem. Dette er fordi jeg gjennom selve rapportskrivningen ble enda bedre kjent med datamaterialet enn jeg var når jeg først startet på analyseprosessen.

Jeg vil nå gjøre rede for hvordan analyseprosessen med utgangspunkt i de seks stegene har foregått.

Fase 1: Å bli godt kjent med datamaterialet.

I det første steget av analysen var målet å bli kjent med datamaterialet. Dette gjorde jeg ved å lytte gjentatte ganger til datamaterialet og transkribere. Etter transkriberingen skrev jeg ut transskripsjonene og leste nøye gjennom for å få en god oversikt. Jeg leste gjennom flere ganger og markerte det jeg mente var interessant for problemstillingen. På denne måten var jeg allerede i gang med å forme mulige koder og mønster som skulle gi datamaterialet mening. Flere av markeringene var beskrivelser fra informantene som jeg så på som nyttig for å drøfte *Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet som de opplever at har angst*. Flere av markeringene ble derfor med til fase to. Eksempler på notatene mine er: Angsten er forskjellig, stort spekter, hindrer mye, snakk med eleven, nærhet.

Fase 2: Å utarbeide koder av materialet

Her startet jeg å lage koder til hvert intervju. Jeg fortsatte å lese gjennom intervjuene, men hadde søkelys på å gi innholdet en mening, gjennom å finne koder som passet til informantens utsagn og problemstillingen min. Noen utsagn fikk en kode, mens andre fikk flere koder som passet til samme utsagn. Ifølge Tjora (2021) handler koding om å redusere mengden materiale ved å trekke ut essensen. Kodene er gjerne veldig spesifikke og holder seg nært til materialet. Kodingen foregikk derfor induktivt, der materialet styrte hvilke koder som ble satt. Likevel er det umulig at kodingen foregår uten påvirkning av meg og min kunnskap. Det var jeg som kodet materialet, som betyr at jeg som forsker var med på å forme analysen gjennom mine tolkninger og min teoribakgrunn. Et eksempel på en slik kode er for eksempel *klasseledelse*. Når jeg brukte denne koden var det fordi jeg allerede har kunnskap og tolkninger om hva klasseledelse er. Problemstillingen og forskningsspørsmålene mine satte også naturligvis en føring for hvilke koder som ble valgt. Analysen har derfor både en induktiv og deduktiv tilnærming til datamaterialet.

Tabell 1: Eksempel på tekstutdrag med koder

Utdrag fra intervju	Koder
Hun passer på da vettu, slik at ingen ser at det er så ille som det er, og forbipasserende vil ikke klare å plukke opp hva det er, men vi som kjenner eleven vil se ubehaget selv om det ikke vises så godt.	1. Skjuler følelser 2. Relasjoner

Fase 3: Å generere de første temaene

Jeg samlet og sorterte kodene fra fase 2 for å se etter mønster og meninger på tvers av

de tre intervjuene. Jeg gjorde dette ved å klippe ut alle utsagn med tilhørende koder. For meg er det lettere å få en ryddig og tydelig oversikt når jeg gjør ting fysisk. Det ble lettere å kategorisere når jeg hadde alle koder og utsagn liggende foran meg. Jeg sorterte kodene som hadde en sammenheng i grupper etter potensielle tema, samtidig som jeg vurderte de mot problemstillingen min; *hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet som de opplever at har angst*. Når jeg leste gjennom alle utsagn og koder en gang til, fikk jeg en oversikt over koder som ikke var relevante, disse la jeg til side i en egen gruppe. For så å lese gjennom de en gang til når jeg var ferdig å sortere, slik at jeg var sikker på å ikke legge bort koder som var relevante. Nå var utsagn og koder fra intervjuene blandet sammen i ulike grupper med tema som skulle beskrive de ulike kodene på tvers av intervjuene. Teamene jeg satt med nå var: kjennetegn, uttrykk, stort spekter, vennskap, snakk med eleven, foreldresamarbeid, relasjoner, nonverbal kommunikasjon, se eleven, klasseledelse, mestring, forutsigbarhet, klassemiljø, fellesskap, trygghet, tilpasset opplæring.

Fase 4: Å være kritisk og gå gjennom både datamateriale og temalisten for å vurdere kvaliteten og hensikten.

Jeg satt nå med hele 16 temaer foran meg. Jeg måtte derfor være kritisk å lese gjennom alle kodene en gang til for å se om alle ga mening i relasjon til temaet de var sortert i. Samtidig tok jeg frem problemstillingen min og skrev den stort på et ark, siden jeg ønsket å fokusere på forskningens formål videre i analyseprosessen. Jeg vurderte så alle temaene mine opp imot problemstillingen for deretter å ta frem forskningsspørsmålene mine og se temaene også opp imot disse. Forskningsspørsmålene mine skal hjelpe meg å svare på problemstillingen min, jeg så det derfor som relevant å bruke disse aktivt videre i prosessen. Forskningsspørsmålene omhandler lærerens *forståelse* for elever med angst på småtrinnet, lærerne erfaringer med å skape trygghet gjennom å jobbe med *fellesskapet* i klassen og lærernes erfaringer med å skape trygghet i *møte med eleven*. Jeg forsøkte derfor å vurdere temaene etter hvorvidt de handlet om forståelse, fellesskap og møte med eleven. Igjen var det her mine oppfatninger av disse tre begrepene som avgjorde hvilke temaer som ble vurdert opp imot hva. I denne prosessen ble noen temaer slått sammen og andre temaer ble delt opp. Noen av temaene ble vurdert som irrelevante for problemstillingen min, og derfor tatt bort. Noen av temaene passet inn flere plasser, jeg leste derfor gjennom utsagn og koder enda en gang, for å være sikker på å plassere temaene der jeg mente de passet inn.

Fasen avsluttet med at jeg leste gjennom de tre transkriberte intervjuene enda en gang. Jeg leste så gjennom utsagn og koder for å være sikker på at de temaene jeg hadde endt opp med ga mening og representerte datamaterialet. Deretter limte jeg alle kodene på et ark som hadde temaet som overskrift. Jeg lagde så et fysisk tankekart med problemstillingen og forskningsspørsmålene mine i midten og alle temaene spredt rundt. Jeg fikk da et helhetsbilde som igjen gjorde det lettere å være kritisk til temaene mine og vurdere kvaliteten og hensikten en siste gang. Jeg satt nå igjen med 12 temaer som dannet et fysisk tankekart rundt problemstillingen min.

Fase 5: Å definere og navngi de endelige temaene for analysen.

Jeg hadde fortsatt mange temaer foran meg og de var enda ikke helt satt. Jeg hadde en følelse av at de ikke representerte både datamaterialet og problemstillingen min godt nok. Det fysiske tankekartet gjorde det her lettere for meg å se fellestrekk og hvilke temaer som kunne representere det samme. Jeg forsøkte så å navngi de endelige temaene for analysen og endte med fire temaer; «angstens kjennetegn», «å bry seg om

eleven», «klasseledelse» og «kunnskap». Disse representerte igjen ulike undertemaer. Hovedtemaet var et bredt tema som tok for seg flere aspekter, det var derfor naturlig å danne undertemaer for å få en god oversikt. Til hvert undertema hadde jeg et ark med de mest relevante utsagnene fra intervjuene, slik at jeg så en tydelig sammenheng mellom temaene og datamaterialet.

Å definere og navngi de endelige temaene vist seg fortsatt å ikke være enkelt. Jeg hadde trukket ut essensen på tvers av intervjuene og funnet empirinære temaer som representerte datamaterialet godt. Men når jeg gikk i gang med selve rapportskrivningen (fase 6) følte jeg at jeg fremdeles ikke var helt fornøyd. Det var noe som ikke stemte, og jeg måtte derfor gå tilbake for å endre de endelige navnene på temaene. Jeg måtte se temaene enda tettere med problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Det var da jeg bestemte meg for at mine temaer skulle bli; *forståelse, fellesskap og møte med eleven*.

Jeg så disse tett opp imot forskningsspørsmålene mine: *Hvordan kan lærerens forståelse av angst fortelle noe om deres erfaringer med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst* knyttes til temaet «forståelse». Forståelse tar igjen for seg undertemaet som viser til lærernes forståelse av *angstens uttrykk hos elever på småtrinnet*. Forskningsspørsmålet *hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst gjennom å jobbe med fellesskapet i klassen* knyttes til temaet «fellesskap». Fellesskap representerer igjen undertemaene «støtte» og «autonomistøtte». Det siste forskningsspørsmålet mitt *hvilke erfaringer har lærere med å skape trygghet for elevene i møte med den enkelte elev som de opplever at har angst* knyttes til temaet «møte med eleven». Møte med eleven tar for seg undertemaene «læreren og eleven i «øyeblikket» og «læreren som tilknytningsperson».

Tabell 2: Sammenheng mellom forskningsspørsmål og tema

Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet (1.-4.trinn) som de opplever at har angst?		
Hvordan kan lærerens forståelse av angst fortelle noe om deres erfaringer med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst?	Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst gjennom å jobbe med fellesskapet i klassen?	Hvilke erfaringer har lærere med å skape trygghet for elevene i møte med den enkelte elev som de opplever at har angst?
↓	↓	↓
Forståelse	Fellesskap	Møte med eleven
Angstens uttrykk hos elever på småtrinnet	Støtte	Læreren og eleven i øyeblikket
	Autonomistøtte	Læreren som tilknytningsperson

Fase 6: Å produsere rapporten som følger analysen

Den siste fasen er å rapportere funnene fra analysen. Fase 6 vil derfor bli presentert i det neste kapitlet av oppgaven sammen med drøfting. Jeg vil i dette kapitlet bygge videre på sammenhengene jeg viser til ovenfor. Jeg vil presentere de tre forskningsspørsmålene med tilhørende hovedtema og undertema. Samtidig vil jeg vise til utdrag og sitater fra intervjuene som representerer temaene. Noen av utdragene jeg presenterer er forkortet ned til konkrete sitater. Dette vil si at de lange utdragene fra intervjuene har blitt forkortet ned til sitater som jeg mener er relevante for det tilhørende forskningsspørsmålet. Når dette har blitt gjort har jeg forsikret meg om at det ikke har blitt fjernet viktig mening og kontekst, slik at meningsinnholdet i sitatene fortsatt er det samme. I disse tilfellene er sitatene markert med (...).

4 Analyse og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens sentrale funn. Som vist i metodekapittelet har jeg kommet frem til tre temaer som jeg anså som sentrale for å drøfte problemstillingen; *hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet som de opplever at har angst*, samt forskningsspørsmålene mine om forståelse, fellesskap og møte med eleven. Jeg vil nå presentere de tre forskningsspørsmålene med tilhørende tema (tabell 2), utsagn og tolkninger, for deretter å avslutte med å drøfte forskningsspørsmålet i lys av tolkningene. Jeg har valgt å gjøre det slik fordi det kan bidra til dybde og kompleksitet i drøftingen av problemstillingen om lærernes erfaringer med elever med angst på småtrinnet.

4.1 Forståelse

Jeg skal nå presentere funnene som jeg knyttet til forskningsspørsmålet *hvordan kan lærerens forståelse av angst fortelle noe om deres erfaringer med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst*. Jeg vil legge frem sentrale utsagn fra lærernes intervjuer som viser til deres forståelse av begrepet angst. Jeg vil også trekke frem noen utsagn om hvordan angsten kan komme til uttrykk. Trolig kan lærernes erfaringer med elever som de opplever at har angst, komme fram i det de forteller om hvordan de *forstår* fenomenet angst. Med andre ord kan forståelsen antageligvis si noe om deres erfaringer. Hvordan de støtter og møter elever for å skape trygghet kan antakelig også forstås i sammenheng med deres forståelse av angst.

Når Ine, Frida og Anne får spørsmål om sine egne erfaringer med elever med angst kommer det frem at flere av lærerne stiller seg kritiske til begrepet angst. Blant annet uttaler Frida at hun synes angstbegrepet blir brukt på feil måte, at det er flere som bruker det om det å være generelt redd. Hun forteller videre at hun ikke bruker angstbegrepet.

Altså i dag er jo det angstbegrepet litt utvannet, og det er jo en uting – at man over bruker den diagnosen, for folk bruker det om å være redd for eksempel ... og det er jo to forskjellige ting, når du har angst så er det såppas uttalt at det går utover hverdagen din, altså det hindrer deg slik at du ikke får levd livet, eller gjort det du skal. (..) Jeg har hvertfall en elev med angst tendenser – eller det vi kaller engstelighet.

Anne viser også til at hun foretrekker andre begrep fremfor angstbegrepet:

Jeg og vi har aldri kalt det angst, men barn som viser ulike smerteuttrykk og ulik atferd. Vi har de introverte stille elevene (..), også har vi de som viser det mer utenpå, de som roper og slår og protesterer. Men hva skal jeg si – det er de samme tiltakene de behøver ... Det er engstelse, usikkerhet og redsel av ulike grunner, sant.

I utsagnet kan «jeg og vi» tolkes som at det er flere lærere som ikke bruker angstbegrepet, trolig spesielt i det skolemiljø Anne jobber i. Et felles begrep både Frida og Anne benytter er det å være engstelig fremfor det å ha angst. Det ble derfor naturlig å benytte engstelse som begrep i disse intervjuene. Ine legger frem at angsten er veldig forskjellig fra elev til elev.

Angsten er så forskjellig ... Angst for at du ikke blir hentet for eksempel (..), det er jo en ganske liten form for angst. Men fra det der til for eksempel det å ha en bakgrunn, som

gjør at det meste i hverdagen blir vanskelig. Fra det store til det små, sant.. Jeg har fortsatt ei i klassen min som har angst for å gå på do, jeg må bli med å stå utenfor døren, og det er jo også for så vidt et lite problem, men det oppleves jo veldig heftig. Du må jo på do løpet av en dag.

Lærerne skisserer at angsten kan tolkes på forskjellige måter hos elevene på småtrinnet. Noen er redde for å gå på do, mens andre har en bakgrunn som gjør det vanskelig. En «bakgrunn» kan antageligvis sees i sammenheng med at eleven har opplevd et traume, der eleven har blitt utsatt for en eller flere negative hendelser som har gitt en opplevelse av å være truende (Bru et al., 2016). Eleven kan ha påtrengende minner om det som har skjedd, og derfor utvikle engstelse og omfattende unngåelses atferd knyttet til ulike situasjoner (Bru et al., 2016). Engstelse kan sees på som en fellesnevner for det alle tre lærerne tolker som angst. Men utsagnene viser engsteligheten som vanskelig å definere, fordi det vi voksne trolig betrakter som litt mindre farer, kan oppleves som en større fare for eleven. Et viktig spørsmål å stille blir trolig hva som er en stor engstelse og hva som er en liten? – hva er en liten engstelse for voksne og hva er en stor engstelse for barnet? Jeg tolker det likevel slik at følelsen av engstelse kan stå til hinder for eleven uansett hva det gjelder – som Anne sier, små ting kan velte over til det større:

Angst er noe som er uforutsigbart og uoversiktlig, det er kaotisk – det kan være hjemme og på skolen. Det som er vanskelig er ulikt - Det kan være små ting som velter til det større.

Uansett hvilken situasjon eleven synes å uttrykke som vanskelig, så antyder lærernes utsagn at det skapes en indre uro og en utrygghet hos eleven. Når lærerne blir bedt om å dele sin umiddelbare forståelse av begrepet angst trekker alle frem at angst er et stort spekter, det kan være fra det mindre til det større. De benytter begrepet engstelse fremfor angst, noe som tyder på at det kan være vanskelig å definere hva angst faktisk er hos elever på småtrinnet og at de stiller spørsmålsteget ved begrepet. Angsten er som de uttaler, noe som kan komme til uttrykk i ulike smerteuttrykk og atferd. Hva som står til hinder for eleven i skolehverdagen vil være ulikt – og den som står på utsiden kan ikke bestemme hvor vanskelig situasjonen er. Fordi det som oppleves som utrygt for deg selv, er ikke det samme som utrygghet for eleven.

4.1.1 Agstens uttrykk hos elever på småtrinnet

For å gi et tydeligere bilde på elevene problemstillingen tar for seg, ser jeg det som sentralt å se på noen utsagn om hvordan lærerne tolker angstens uttrykk hos elever på småtrinnet. Analysen viser at engstelse kan komme til uttrykk gjennom fysiske reaksjoner som:

Anspenhet, forknytte hender, forknytte sittestillinger, flakkende blikk, ekstrem gråt ... men så er de også, jeg ser jo at barn med ... ja det er veldig skremmende ... og det er det noen av de barna som sier selv også - det ubehaget angsten gir, altså det som vi ikke kan se ... Hjerterbank og hurtig pust, kanskje kald svetting, kvalme. Det er jo skremmende ting, men også flaut, de vil ikke at vi skal se det, så de er jo veldig gode på å sitte i det, uten at det tyter ut som noen store ting, men da kan du spesielt legge merke til forknytt kropp kanskje, og hender som er litt sånn – jeg har sett hvite knoker for eksempel. (Frida)

I utsagnet fortelles det hovedsakelig om den synlige engstelsen som læreren kan se og tolke, men det kommer også frem beskrivelser av det læreren ikke kan se; hjerterbank, hurtig pust og kvalme. Frida kan tolkes som litt preget av dette, i intervjuet brukte hun tid på å fortelle om det ubehaget som hun selv ikke kan se hos eleven, men som elevene selv har fortalt. Hun føler trolig sterkt med elevene som har mye uro også på innsiden av

kroppen, noe som må være «vanskelig», som hun selv sier. Videre fortelles det av flere av lærerne at angsten kan komme til uttrykk i at elevene ikke blir faglig mottakelige.

For den ene eleven er angsten helt ødeleggende, og det har utviklet seg til en sammensatt sak, så den ene eleven er ikke faglig mottakelig i det heletatt akkurat nå (..), så nå jobbes det med å stå i det sosiale, som også er veldig vanskelig.

For eleven i utsagnet er også det faglige utfordrende, men Frida som følger denne eleven har avgjort at det må rettes søkelys mot det sosiale.

4.1.2 Hvordan kan lærerens forståelse av angst fortelle noe om deres erfaringer med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst?

Lærerne har en forståelse av angst som samsvarer med forskningslitteraturen. Utsagnene viser at angsten kan oppleves som skremmende og antagelig føre til unngåelsesatferd, som gjør at man unngår situasjoner som gir ubehag (Wallace & Kjøs, 2012). Både litteraturen (Bru et al., 2016; Havik, 2018; Wallace & Kjøs, 2012) og lærerne viser til at angsten kan tolkes uten lovmessighet, angsten kan oppleves som uforutsigbar. Det er gjerne ingen logikk i elevenes reaksjonsmønster, noe som kommer av at angsten ikke bare varierer fra elev til elev, men også fra situasjon til situasjon. Dette kan underbygges med Nordin-Hultmans (2004) syn på de pedagogiske miljøene og situasjonens betydning. I det rette miljøet kan eleven være fri for angst, mens i andre miljøer kan eleven fremstå som å ha behov for særkilde tiltak. Det som avgjør dette, er de pedagogiske rommenes muligheter og krav (Nordin-Hultman, 2004). Et barn med angst er derfor ikke den samme som et annet barn med angst. Og eleven kan oppleve angst i en situasjon, men ikke i en annen. Det kan derfor være uheldig dersom læreren ser bort ifra miljøene og hverdagshendelsene der eleven kan fremstå forskjellig og til dels på motstridende måter (Nordin-Hultman, 2004, s. 25). Lærerne peker likevel på noen symptomer som kan være gjentakene hos flere elever.

Et av de vanligste symptomene på angst kan være anspenhet (Reneflot et al., 2018), noe lærerne også skildrer som et kroppslig tegn. De peker også på tankene og de indre symptomene som lærerne ikke kan se. Frida ser det som skremmende at eleven opplever symptomer hun ikke kan legge merke til. Trolig fordi det fra utsiden kan se ut som barnet er upåvirket av situasjonen, mens i realiteten kan det være svært ubehagelig for eleven (Flaten, 2015). Det skapes en spenning i angstens uttrykk, mellom de tegnene læreren kan lete etter og det som ikke vil være mulig å oppdage.

Det lærerne her trekker fram kan forstås som en grunn til at man ikke nødvendigvis skal rette søkelyset mot det jeg vil kalle diagnostiserende forståelser som knytter angst eller engstelse til egenskaper ved den enkelte elev, men heller eleven i relasjon til omgivelsene. Jeg mener at det da er viktig å prøve å se på situasjonen rundt eleven. Som von Wright (2000) hevder så kommer subjektiviteten frem i relasjoner med miljøet. Subjektivitet avhenger av andre mennesker i tid og rom. Med dette menes at det er viktig å se eleven fra et relasjonelt perspektiv, der eleven ses i forhold til situasjonen og i interaksjonen med de andre i den (von Wright, 2000). For mange elever kan det trolig være omgivelsene som er grunnen til at de opplever en indre uro, og som gjør at det blir vanskelig å være oppmerksom på her-og-nå situasjonen (Flaten, 2015). Teorien underbygger dette og viser at det kan være omgivelsene og sosiale forhold som påvirker elevens psykiske helse og det som kan tolkes som angst (Bru et al., 2016; Havik, 2018; Willetts et al., 2010).

Engstelse

Lærernes forståelse av begrepet angst viser også at de stiller seg kritiske til bruken av begrepet. Når lærerne skisserer at de ikke ønsker å bruke begrepet angst, men heller betegner det som engstelse, gir det et inntrykk av at de ønsker å rette oppmerksomheten mot flere elever enn de som er gitt en angstdiagnose. Ser vi på tidligere forskning er angst en reel følelsestilstand, angst er en tilstand der frykten tar overhånd - det er når en føler seg så utrygg at frykten gjør deg passiv fremfor aktiv (Flaten, 2015; Wallace & Kjøs, 2012). I skolen ville det derfor på den ene siden være forståelig om lærerne valgte å bruke begrepet angst – det er ikke uvanlig i skolen at elevene havner i en så skremmende tilstand at de prøver å unngå situasjonen som utløser ubehaget. Men på den andre siden ser vi at det ikke bare brukes om de som har fått en angstdiagnose. Det går fram av lærernes utsagn at de oppfatter det som er en naturlig del av det å være menneske å føle på frykt og unngå ubehag (Flaten, 2015; Schibbye, 2012). Lærernes valg av å bruke begrepet engstelse gir meg derfor en forståelse av at de antagelig ønsker å favne flere elever i klasserommet. Fordi det er naturlig at elevene blir engstelig for forskjellige ting. Det er en del av det å vokse opp og lære om verden (Willetts et al., 2010).

Relasjonellforståelse og feilsøkningsfokus

Det jeg har drøftet over dreier seg hovedsakelig om å benytte uttrykket engstelse fremfor angst, men jeg har også vært inne på en annen viktig drøfting som lærerne fører om begrepet angst som handlet om å rette blikket mot det relasjonelle kontra det individuelle perspektivet. Det siste kan også handle om at vi som lærere lett kan havne i et mønster av feilsøkningsstrategier, rettet mot årsaker elevens i adferd, i barnets egenskaper eller tidligere erfaringer, og ikke i den pedagogikken man møter eleven med. Oppmerksomheten rettes altså ikke mot samspillet i omgivelsene, men først og fremst mot barnet som individ (Nordin-Hultman, 2004). For meg antyder derimot lærernes ordvalg en forståelse av at det ikke alltid er elevens individuelle bakgrunnsfaktorer som behøver å være årsaken til elevens atferd. Lærernes forståelse kan dermed knyttes til at de har en relasjonell oppfattelse av angsten. I dette legger jeg at lærerne trolig ikke ser angsten som noe isolert. De støtter seg ikke til et individperspektiv, der de ser atferden til eleven som følge av sykdom eller mangler (Nordahl, 2010). Jeg oppfatter lærernes utsagn slik at de mener det ikke nødvendigvis er eleven som eier problemet, men det kan være noe i situasjonen rundt. Det er eleven i relasjon med omgivelsene. Som Schibbye (2012) skisserer så er ikke angsten knyttet til noe konkret, men den er rundt oss. Dette tolker jeg som at angsten påvirkes av omgivelsene. I en situasjon kan eleven være fri for angst, mens i en annen kan eleven stå ovenfor situasjoner som mulig trigger angsten. Dette betyr at elevens behov og vansker kan være gjeldende i en situasjon, men ikke i en annen (von Wright, 2000). Nordin-Hultman (2004) påpeker at ord har ingen betydning i seg selv, det er vi som gir dem betydninger. Lærernes utsagn kan tolkes som at de mener at det ikke har noen betydning om eleven er betegnet med en angstdiagnose eller ei. Det behøver ikke bety at lærerne ikke mener at en diagnose i noen sammenhenger ikke kan gi en bedre forståelse. Men som de selv påpeker - det er mange av de samme tiltakene som må settes inn uansett. Det kan se ut som de spør hva blir egentlig annerledes om du forklarer elevens atferd med relasjonelle faktorer eller en diagnose?

Som tidligere skissert så har det vært en del kritikk mot bruken av diagnoser for å forklare elevenes atferd og det som betraktes som et feilsøkningsfokus (Madsen, 2020; Nordin-Hultman, 2004; Schaanning, 2015). På bakgrunn av denne kritikken mener jeg som pedagog at det kan være uheldig dersom læreren setter eleven i bås og kun rette

søkelyset mot normkrav basert på alder og diagnose. Som teoretikerne jeg her har referert til påpeker så kan vi risikere, gjennom å beskrive elevene med normalitetskrav og diagnostiske egenskaper, å fremme helseplager hos elevene våre. Vi vektlegger egenskaper fremfor den pedagogikken vi møter elevene med (Nordin-Hultman, 2004). Lærernes forståelser for elever med angst på småtrinnet har likevel skissert for meg at de ikke har en slik tankegang. Gjennom blant annet bruken av begrepet engstelse uttrykker de en forståelse for at de distanserer seg fra begrepet angst. De skisserer at en trygg skolehverdag og et trygt klasse miljø høyest sannsynlig er avgjørende for alle elevers læring og trivsel. Å distansere seg og stille spørsmålstegn ved angstbegrepet er for meg en måte å vise omsorg ovenfor eleven på. Det er ikke slik at nærhet, omsorg og godhet er sikret gjennom å handle etter normkravene – omsorg kan også være å vise distanse og stille seg kritisk. Det viser at du er et moralsk vesen, som evner å se flere sider av en sak (Henriksen & Vetlesen, 2006). Lærernes forståelse av angstbegrepet viser for meg at de erfarer at trygghet kan være grunnleggende for flere enn de elevene som har angst og er gitt at skal føle seg utrygge. Trygghet kan også skapes gjennom lærernes forståelse, fordi deres forståelse kan trolig komme til syne i hvordan de støtter og møter eleven i klasserommet.

4.2 Fellesskap

Jeg vil nå presentere og tolke sentrale utsagn fra intervjuene som vil hjelpe meg å drøfte forskningsspørsmålet *hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst gjennom å jobbe med fellesskapet i klassen*. Jeg vil legge frem sentrale utsagn fra lærerne som viser til deres erfaringer med å arbeide med fellesskapet. Fellesskapet ser jeg i sammenheng med det jeg har valgt å kalle lærerens støtte i klasserommet. Det vil hovedsakelig omhandle utsagn om arbeidet med å gi sosial støtte. Som gjort rede for i teorien handler støtte om lærerens organisering og strukturering av det faglige, men også om det sosiale samspillet som foregår mellom alle individene i klasserommet (Bru et al., 2010; Federici & Skaalvik, 2013; Havik, 2018). Hovedfokuset vil her ligge på det siste nevnte.

Støtte i denne studien vil jeg også forstå i sammenheng med det jeg vil kalle den kunnskapen læreren *har fra før*. Med det mener jeg den kunnskapen læreren har, det de kan fra før, når de planlegger og forbereder for å legge til rette for trygge forhold i fellesskapet for læring og utvikling. Det siste som noe annet enn det jeg under delen om *Møte med eleven* vil drøfte som det som ikke kan planlegges, men som skjer i øyeblikket og der lærere kan oppleve at de ikke har kunnskap eller ikke vet hva de skal gjøre.

4.2.1 Støtte

I intervjuene ble det gjentatte ganger påpekt ulike dimensjoner knyttet til det å gi støtte i klasserommet. Lærerne snakket mye om hvordan det å jobbe bevisst med klassen som en helhet ville kunne påvirke den engstelige eleven. Jeg forstår det som tanker de har om hvordan både den engstelige eleven og klassens fellesskap kan profittere på at de arbeidet med det sosiale fellesskapet i klassen. Jeg vil starte med å presentere et utdrag fra intervjuet med Anne.

Det første jeg tenker på er de klassene jeg har hatt der har jeg fokusert på å få en godt fungerende *normalgruppe*. Da blir det mye enklere å ha overskudd til elevene med angstproblematikk. Det må være gøy, interessant, jeg må ikke stresse over at min klasse henger bak de andre faglig, for det vil vi ta igjen. Det krever is i magen, men det er så viktig. Som lærer er det også viktig å alltid ligge et hakk før.

Jeg tolker «en godt fungerende *normalgruppe*» som alle elevene som er til stede i klasserommet. Normalen er de elevene læreren har foran seg der og da, det er de som skaper normalen. Siden lærerne kan tolkes som å ha et relasjonelt perspektiv som grunnlag for sin forståelse av angsten, tolker jeg Anne som at hun er opptatt av å støtte elevene ved å legge til rette det miljøet eleven deltar i. Hun viser i sitt utsagn at dersom hun retter oppmerksomheten mot hele klassen, kan det være en støtte for den eleven som tolkes som å ha angst eller være engstelig. Analysen viser en relasjonsbasert-klasseledelse gjennom å flytte fokuset fra enkelteleven til samhandlingen mellom klassen som et fellesskap (von Wright, 2000).

Ifølge Bru et al. (2016) kan elever med angst være skeptiske, og kan ha lav selvfølelse, noe som ofte fører til utfordringer med å ta del i sosiale relasjoner. Å gi eleven emosjonell støtte gjennom et godt og trygt klassemiljø kan derfor være avgjørende for at elevene skal trives på skolen (Havik, 2018). Lærerne fremmer i sine fortellinger at engstelige elever kan ha det vanskelig med å ta del i fellesskapet. Frida forteller:

I utgangspunktet vil alle elevene være på skolen, alle elevene vil være i klasserommet, og alle elevene vil få det til, alle vil være en del av fellesskapet egentlig. Når de ikke får det til, ja da er det et problem. Du kan ikke bare tenke sånn «kom igjen, hopp ned i bassenget nå, det er bare tull det her». Så når man får slike signaler så må man huske på at eleven vil egentlig, *eleven vil være en del av fellesskapet, de vil gjøre det de andre gjør, de vil ikke skille seg ut*. Eleven må bli sett og hørt på lik linje med alle andre.

Frida har opplevd en elev som ikke klarer å ta del i svømmetimen fordi eleven antageligvis er engstelig. Frida påpeker hvor viktig det er å huske på at alle elever vil, men engstelsen kan tolkes som å komme til hindring for eleven, slik at det blir utfordrende å ta del i fellesskapet. Selv om elever med angst kan tolkes som å ha økt risiko for å ha negative forventninger til egne ressurser og muligheter for å mestre læringsoppgaver (Bru et al., 2016, s. 53), viser hun at det er viktig å lytte til eleven på lik linje med alle andre og ta elevens uttrykk på alvor. Hun peker på at læreren må ta hensyn til elevenes individuelle utfordringer i fellesskapet, slik at eleven kan føle seg inkludert (Nilsen, 2019). Utsagnet til Frida viser også til at alle elevene vil føle på tilhørighet til klassen – alle vil være en del av fellesskapet. Anne underbygger dette i sitt intervju:

Man må i fellesskapet skape en ramme om at alle er ulike. (..) Men dette er livet, vi må lære de å gripe livet. Om du har et opplegg planlagt, så er det viktig at du kan gjøre endringer. Om du oppdager at en elev er lei seg fordi hamsteren er død, snakk om hamsteren da, snakk om livet i klasserommet, det er veldig viktig å snakke med elevene - og da kan til slutt den eleven som har mistet hamsteren sin kanskje fortelle det selv. Da kan du ha den fine samtalen med elevene.

Anne gir et bilde av hvordan en som lærer kan skape tilhørighet i fellesskapet gjennom å bringe livet inn i klasserommet. Hun viser til samtaler i fellesskap, og at de også kan støtte den enkelte eleven. Ine illustrerer at det å skape trygghet kan skje gjennom å skape en atmosfære av tilhørighet. Tydelige rammer på at man alltid starter dagen med *hei og varme blikk*.

Det der med å se på hverandre å si hei, det høres kanskje flåsete ut, men det betyr så mye. Du skaper en slags trygghet og et godt klassemiljø med en gang.

4.2.1.1 Autonomistøtte

Et av temaene som flere ganger ble påpekt under intervjuene var autonomistøtte. Anne referer til dette ved å snakke om barnekonvensjonen og elevens rett til egen

medvirkning. Det handler om barnets rett til å være med å ta avgjørelser (Barne- og familiedepartementet, 1989). Alle tre lærerne påpekte at uansett hvor små elevene er, så må man huske å snakke med eleven om hva som skal til for at det skal bli bra for dem å være i fellesskapet. Frida og Ine forteller:

Kommunikasjon med eleven skal man ikke undervurdere uansett hvor små de er, for det er fort gjort å planlegge over hode på dem (...) åpenhet og ærlighet til ungene er så viktig, fordi *de* vet jo hvordan ... selv om det er vanskelig å sette ord på det direkte – så erfaringsvis så klarer de å si noe om hva som føles bedre. (Frida)

Jeg synes det er viktig, uansett hvor små de er, å snakke med elevene om trivsel, hva vi kan gjøre for å ha det bra - *Hva liker dere? Hva synes dere vi kan gjøre for at dere skal trives på skolen?* (Ine)

Lærernes utsagn viser til at kommunikasjon med eleven allerede fra 1. klasse er viktig. Som Frida påpeker, selv om det er snakk om barn og de trolig ikke alltid mestrer å sette ord på følelsene sine direkte, så er det de som vet best. Som Ine sier, så må man spørre elevene «hva liker *dere?*» «Hva kan *vi* gjøre ...?», læreren må støtte elevens autonomi.

4.2.2 Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst gjennom å jobbe med fellesskapet i klassen?

Som jeg gjorde rede for i teoridelen handler det å støtte eleven om å gi både emosjonell støtte, instrumentellstøtte og autonomistøtte til eleven (Bru et al., 2016; Bru et al., 2010; Havik, 2018). Siden jeg tolker det å støtte eleven som tilrettelegging gjennom kunnskap og erfaringer lærerne har tilegnet seg, vil jeg nå se på hvordan de bruker denne kunnskapen i klasserommet for å skape trygghet. Lærerne skisserte under temaet *forståelse* at de har erfaringer med å se angst som et fenomen som påvirkes relasjonelt (von Wright, 2000). Med dette menes at lærerne ser miljøet rundt eleven – det miljøet eleven tar del i som betydningsfull for å legge til rette for trygghet. De skisserte en forståelse om at det sosiale kan tenkes å være det som spiller en rolle for engstelige elever. Utsagnene som er presentert ovenfor underbygger denne forståelsen, og viser til at de skaper trygghet gjennom å jobbe med fellesskapet i klassen. For som vist i teorien, så kan det pedagogiske miljøet som ligger til grunn i klasserommet ha stor betydning for det jeg har valgt å kalle å støtte elevene (Nordin-Hultman, 2004). Jeg mener det er tre betydningsfulle elementer som kommer frem i lærernes utsagn om å skape trygghet gjennom fellesskapet:

Kunnskap og erfaring

For det første kan det skape en grunnleggende trygghet for eleven at lærerne evner å la erfaringene medvirke til å bestemme hva slags støtte som kan være sentralt for engstelige elever (Henriksen & Vetlesen, 2006). I teoridelen peker jeg på at det er et asymmetrisk maktforhold mellom lærer og elev i skolen (Drugli, 2012). Det er læreren som sitter på ansvaret ovenfor det sosiale samsillet i klassemiljøet, det er læreren som skal bidra til å sette i gang sosiale interaksjoner og støtte læring og utvikling (Jørgensen, 2006). Et eksempel på akkurat dette er Ines utsagn om at læreren setter rammer og forventinger om at alle elevene og læreren skal se på hverandre og si hei når de kommer på skolen. Læreren støtter opp under grunnleggende sosiale interaksjoner og skaper en atmosfære av fellesskap og trygghet. Dette ser jeg i sammenheng med at læreren skal være større, sterkere, klokere og god (Brandtzæg et al., 2016). Læreren skal bruke sin kunnskap og erfaring for å lære og utvikle eleven til dannede mennesker. Hoveid et al. (2018) forteller at lærerens undervisning handler om at læreren trolig kan gi noe eleven

mangler. Eleven kan sees på som uvitende om at fellesskapet kan ha en stor betydning for ens egen trygghet. Det er derfor lærerens mandat å bruke sine erfaringer for å støtte opp under og styre fellesskapet. Som Drugli (2012) og Jørgensen (2006) hevder, det er læreren som skal ta ansvar for det sosiale samspillet. Fordi sosiale fellesskap er ikke per definisjon gode, og fungerer sjeldent uten styring. Læreren må regulere fellesskapet ut ifra elevene som er en del av klassemiljøet (Hoveid et al., 2018, s. 23). Det handler om inkludering, der læreren skal evne å rette oppmerksomheten mot den enkelte elevs forutsetninger og behov, samt gruppen som en helhet. Det skal være samhörighet og gjensidig respekt mellom alle elevene (Nilsen, 2019). Anne skisserer en erfaring om at det å jobbe med «normalgruppen» kan skape en grunnleggende trygghet hos alle elevene i klasserommet - også eleven med angst. Kunnskap og erfaring indikerer at dersom eleven skal få en følelse av å være trygg, så må eleven være trygg i fellesskapet (Havik, 2018).

Tilhørighet

For det andre kan lærernes oppmerksomhet rettet mot fellesskapet trolig skape en følelse av tilhørighet. Tilhørighet er ifølge Federici og Skaalvik (2013) nært relatert til følelsen av emosjonell støtte. Tilhørighet er et grunnleggende behov som må være tilfredsstillt hos elevene (Deci & Ryan, 2000). Ifølge Deci og Ryan (2000) er også tilhørighet en indikator på opplevd anerkjennelse, trygghet og omsorg hos elevene. Noe som underbygger at dersom lærerne arbeider med tilhørighet, kan det trolig skapes en følelse av trygghet i fellesskapet. Som Eriksen (2006) hevder så kan trygghet handle om en *vi-følelse*. Lærernes utsagn viser at de arbeidet med gruppens trygghet gjennom å anerkjenne at alle er forskjellige. Som Anne indikerer, det må skapes en ramme om at alle er ulike – det er livet. Frida uttaler også at alle må bli sett og hørt på lik linje - det er helt greit om noen bruker lengre tid på å mestre å ta del i svømmetimen, men vi må ta eleven på alvor. Hoveid (2018) peker på at fellesskapet handler om nettopp anerkjennelse av forskjellighet. Læreren kan ikke forutsette at alle elevene deltar på lik måte. Alle vil delta, men vi har ulike forutsetninger og derfor deltar vi ulikt. Det er da jeg mener at anerkjennelse, bekreftelse og likeverdighet kan legge et grunnlag for trygghet.

Lærerne støtter elevene gjennom å vise de at *livet* er en del av undervisning og læring. Anne forteller at en lærer må evne å avbryte det faglige, gjennom å bruke sin takt i øyeblikket (Løvlie, 2011), og bringe elevenes sosiale liv inn i klassemiljøet. Med takt mener jeg her lærerens evne til å bruke dømmekraften for å avgjøre hva som kan være mest hensiktsmessig å gjøre i situasjonen. Hun viser at de gode samtalene med alle elevene kan føre til at den engstelige eleven kan føle på en tilhørighet og trygghet i fellesskapet. Hun skisserer at det handler om et møtepunkt for elevene – hvert enkelt individ går sammen inn i fellesskapet som en gruppe, gjennom å ha gode stunder sammen, rundt det vanskelige livet ofte bringer. Dette er for øvrig noe også Schibbye (2012) hevder; «ingen slipper unna barndomssmerte, strevet med egen selv og de utfordringer eksistensen medfører. Når det gjelder psykiske problemer, dreier det seg derfor om et grunnleggende fellesskap» (s. 245). Det kan dreie seg om, som nevnt tidligere, at psykisk smerte er en del av det å være menneske, men tilhørighet og fellesskap kan ha en regulerende påvirkning på den enkelte elev. Eleven klarer ikke nødvendigvis å overkomme hindringer alene, men eleven kan klare det sammen med elever og lærere (Brandtzæg et al., 2016). Med denne forståelsen for fellesskapets betydning kan læreren sende signaler om at det sosiale fellesskapet er verdifullt og viktig. Læreren viser også emosjonell støtte ovenfor elevene og skaper med det en følelse av tilhørighet mellom deltakerne i fellesskapet. Elevenes følelse av fellesskap,

tilhørighet og trygghet kan derfor være en konsekvens av sosial støtte (Federici & Skaalvik, 2013, s. 60).

Autonomistøtte

For det tredje blir det ikke et fellesskap uten at alle opplever at de er deltakere. Å støtte opp under at alle elevene i klasserommet skal være deltakende stiller trolig store krav til læreren. Det er trolig uendelige med tilnærminger for at alle skal kunne delta (Hoveid, 2018), men på den andre siden så kan en grunnleggende forståelse fra læreren om å støtte opp under elevenes autonomi være avgjørende. Om læreren er bevisst på å involvere elevene kan det naturlig føre til at flere elever trolig vil ta initiativ. Dette viser også lærerne i sine utsagn, Frida og Ine uttaler blant annet at det kan være lett å glemme at elevene skal involveres, men hvor viktig det faktisk er å støtte deres autonomi fra første stund. Teorien viser at autonomistøtte handler om å støtte opp under elevenes yringer og behov, læreren må støtte eleven som aktiv deltaker i eget liv (Ekornes, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det handler om at eleven både formes og former av omgivelsene (Bandura, 1997; Nordahl, 2010). Jeg vil støtte meg til Biesta (2014) om at skolen skal gi eleven mellommenneskelige erfaringer som frigjør den individuelle handlende kraft. Det handler om at læreren må støtte og oppmuntre alle elever uansett forutsetninger til subjektivering, det vil si det individuelle initiativet (Biesta, 2014; Brandtzæg et al., 2016). Og dette kan fremmes gjennom autonomistøtte, der læreren lytter til elevens behov og anerkjenner elevens yringer (Ekornes, 2018). Slik som Ine viser at hun gjør når hun spør hvordan elevene vil at de skal ha det sammen. Hun støtter opp under elevenes identitet i fellesskapet, noe som kan antas å føre til trygghet (Hoveid, 2018). Frida uttaler også at det er eleven selv som vet best, elevene må få lovt til å delta og vise hva de selv mener. Åpenhet og ærlighet gjennom inkludering av eleven kan være avgjørende for å støtte eleven i fellesskapet (Manger, 2013; Nordahl, 2010). Alle barn og unge, også de som tolkes som engstelige eller har angst, er handlende og villende individer som ønsker å skape mening i egen tilværelse (Nordahl, 2010). Det er også en av skolens viktigste oppgaver å lære eleven å ta hånd om sitt eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

4.3 Møte med eleven

I motsetning til å støtte eleven, som jeg tolker å omhandle det som læreren kan fra før, så ser jeg på det å *møte eleven* som det som skjer i øyeblikket. Jeg forstår det som blant annet møte med det uforutsigbare, der lærerne ikke nødvendigvis kan støtte seg på det de allerede vet. Jeg skal derfor fortsette med forskningsspørsmålet *hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet for elevene i møte med den enkelte elev som de opplever at har angst*. Jeg vil presentere og tolke utsagn fra lærerne som jeg tolker som utsagn om øyeblikket og læreren som tilknytningsperson.

4.3.1 Læreren og eleven i øyeblikket

Ovenfor tolket og drøftet jeg at læreren skaper trygghet for elever med angst gjennom å rette oppmerksomheten mot hele gruppen i klasserommet. Men som temaet fellesskap antyder, så kan man ikke jobbe med fellesskapet uten å også møte den enkelte eleven. Uansett hvor mye lærerne jobber med fellesskapet, så må læreren også møte den individuelle eleven. Som Nilsen (2019) underbygger så handler det om å sørge for tilpasset opplæring, det å kunne møte elevenes individuelle forutsetninger og behov i fellesskapet. Frida forteller hvordan hun møter den enkelte eleven i situasjonen gjennom anerkjennelse:

Det handler om å trygge eleven, det handler om å gi uttrykk for at du ser eleven og har forståelse for at «jeg ser deg, jeg vet at dette er vanskelig», *det her synes du er vanskelig, men da gjør vi slik i stedet*, og at barnet faktisk vet at det skjer. Eleven må få vite at du vet at *nå synes du dette er vanskelig*.

Frida setter seg inn i situasjonen til eleven og gjør det klart for eleven at hun ser den vanskelige situasjon, hun anerkjenner eleven (Schibbye, 2012). Når Frida uttaler «*men da gjør vi det slik i stedet*», indikerer hun en evne til å se elevens perspektiv og tilpasse situasjonen ut ifra elevens forutsetninger og behov. Dette handler også om øyeblikket, å ta øyeblikket. Hun ser antageligvis at akkurat denne situasjonen ble vanskelig i dette øyeblikket, og da pusher hun ikke eleven gjennom situasjonen slik at engstelsen utvikler seg. Frida gir et inntrykk av at hun heller ønsker å finne andre løsninger og metoder fremfor å presse eleven. Analysen viser også viktigheten av et godt og varmt kroppsspråk i det øyeblikkelige møte med eleven.

Hos de engstelige elevene kan det være at du må anonymisere rosen, men da kan du jo bruke blick og gester sant. Gå rundt i klasserommet, vær i bevegelse, vis deg som lærer, at du er til stede. Ros! (Anne)

Vær bevisst på at alt du gjør med kroppen din har en påvirkning på eleven. Det påvirker mer enn både du og elevene tror. Det er noe med å gi den tommelen opp, når du liksom vet noe er bra, se på eleven, smil, vis med hele kroppen, du må bare «så bra liksom», også prøv å overfør den entusiasmen over og inn til det barnet. Sånn at hun eller han føler på mestring, akkurat i det øyeblikket, for det er de øyeblikkene som er så viktige. (Ine)

Lærernes uttalelser viser at man ikke skal undervurdere kraften i lærerens blick. Det er viktig å være bevisst på hvilke signaler man sender, og hvilken påvirkning dette kan ha på eleven. Ine forteller at kroppsspråket kan ha en større påvirkning på eleven enn man tror, og at man derfor må vise i øyeblikket at man bryr seg og er stolt, slik at entusiasmen flyttes over til eleven.

4.3.2 Læreren som tilknytningsperson

En god relasjon med eleven vil fremme at læreren bryr seg om eleven. Med relasjon legger jeg i denne delen vekt på relasjonen som skapes gjennom å være interessert i eleven, og der den verbale dialogen med eleven er viktig (von Wright, 2000). Anne beskriver hvor viktig det kan være med tillit og en god relasjon til eleven, der man viser interesse for eleven. Hun har en tanke om at elever som kan oppfattes som å ha angst eller være engstelige er barn som kan være utrygge. Hun beskriver at det kan være elever som har blitt sviktet flere ganger på ulikt vis, og at hun som lærer derfor må evne å ta seg god tid til å bygge gode relasjoner.

For det første så jobber du med en elev som har hoppet fra første etasje tjuce ganger, og mislyktes - det er ingen som har tatt imot. Så jeg må begynne smått og tilnærme meg. Jeg må vise at jeg ikke svikter, jeg deler om meg selv og har et positivt fokus. (..) Bygge sakte relasjon, spørre om ting, være interessert. Om den eleven er veldig interessert i marsvin, så blir æ også det. De gode relasjonene skapes gjerne gjennom noe annet enn skolefaglige relasjoner, spesielt til elevene som har hoppet så mange ganger og blitt sviktet.

Det kan tolkes at eleven hun skisserer har en utrygg tilknytningserfaring, som betyr at de unngår og tviler på nye mennesker og situasjoner (Brandtzæg et al., 2016). Anne forklarer at hun i møte med de engstelige elevene må vise at hun ikke svikter. Hun må vise at hun ikke svikter gjennom å skape en trygg tilknytning, og dette gjør hun ved å vise interesse for eleven. For eksempel å bli glad i marsvin om eleven er det.

Tilknytningen dannes gjennom et tema eleven snakker om, som læreren følger opp. Hun skaper noe de kan ha tilfelles, noe som igjen kan skape relasjoner sier Anne.

4.3.3 Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet for elevene i møte med den enkelte elev som de opplever at har angst?

Lærernes utsagn omhandler blant annet det som skjer i øyeblikket. Det kan være møter mellom lærer og den enkelte elev som er uforutsigbare – altså det læreren ikke kan forutse. De må ta øyeblikket på sparket. For selv om læreren bruker sine kunnskaper og erfaringer for å støtte elevene i klasserommet, vil et møte også kunne ha en dimensjon av det som ikke kan planlegges. Situasjoner der læreren ikke synes å ha kunnskap og der de ikke nødvendigvis vet hva som skal gjøres. Det handler om å skape trygghet i nye og ukjente møter med eleven, der forskningsbasert kunnskap og teori ikke kan gi svaret på hva den rette handlingen er. Erfaringer og kunnskap kan ligge i underbevisstheten til læreren om hva som bør gjøres, men uansett kan det komme til et punkt i enhver handling der det kreves fortolkning, innlevelse og engasjement på en måte som overskrider kunnskapen (Henriksen & Vetlesen, 2006; Løvlie, 2011). Biesta (2014) bruker begrepet *virtuositet* - det handler om å være pedagogisk klok og bruke dømmekraften. Analysen av lærerne i møte med eleven viser likevel at det er noen grunnleggende verdier og evner en lærer bør ha i møte med eleven.

Takt

Som pedagog har man mye utdanning og kunnskap, men det vil likevel ikke være mulig å følge en prosedyre når man møter elever med angst. Fordi som vist i 4.1 så kan angsten tolkes som ulogisk, og hvert møte med eleven vil være unikt. Hvert møte fordrer derfor til dømmekraft på hva som kan være *riktig*. Jeg vil støtte meg til Løvlie (2011) som snakker om at *takt* kan være avgjørende når reglene ikke strekker til. Takt kan sees på som en form for dømmekraft. Det er evnen til å forstå og handle i øyeblikket, det er øyeblikkets innsikt. Med dette mener jeg at når læreren ser at en situasjon blir vanskelig for eleven, så forteller ikke opplæringsloven eller læreplanen læreren hvordan en skal handle. Det handler om følsomhet i måten å takle sosiale situasjoner på (Løvlie, 2011). Det er lærerens sensitivitet i møte med eleven her og nå.

Frida gir uttrykk for at hun bryr seg om eleven gjennom å være sensitiv overfor elevens signaler og atferd i øyeblikket. Sensitivitet forstår jeg som at læreren mestrer å rette oppmerksomheten mot eleven og hun ser eleven for den vedkommende er (Drugli, 2012). En slik handling kan også knyttes til mentalisering. Mentalisering henger tett sammen med anerkjennelse, det handler om å mestre å se den andre innenfra. Det er lærerens evne til å både se sitt eget og elevens perspektiv (Brandtzæg et al., 2016; Longva, 2018; Schibbye, 2012). Dette fremmer noen av lærerne i sine utsagn som viktig i møte med eleven som kan tolkes å ha angst. Lærerne skisserer at de må anerkjenne elevens følelser når de ser at situasjonen blir vanskelig. De forteller at de må gå bort til eleven for å prøve å sette ord på elevens følelser, med for eksempel å si «jeg ser at dette ble vanskelig ...». Jeg tolker det som at læreren bruker sin taktfullhet for å avgjøre at det å prøve å forstå eleven kan være det riktige å gjøre, fremfor å presse eleven gjennom den vanskelige situasjonen. Dette kan trolig være med på å trygge eleven i øyeblikket.

Det samme gjelder når lærerne bruker blick, gester og ros akkurat i det øyeblikket eleven kan ha behov for at læreren møter eleven med varme. Det er ingen som forteller læreren at dette er noe hun skal gjøre, men læreren selv i relasjon og nærhet til eleven avgjør at dette kan være riktig. Men for at den taktfulle handlingen skal lykkes, må eleven akseptere å gå god for den (Løvlie, 2011). Det er derfor en god relasjon kan være

avgjørende i møte mellom lærer og elev, fordi eleven må erkjenne handlingen som tar sted i situasjonen. Takt krever tilstedeværelse og relasjonen her og nå. Takt forutsetter at lærer og elev deler en verden (Løvlie, 2011, s. 67). Med dette i betraktning kan det trolig være vanskelig å si hva som kan være det riktige å gjøre i møte med engstelige elever. Fordi engstelsens eller angstens uforutsigbarhet fordrer til dømmekraft. Det er øyeblikket her og nå, sammen med lærerens taktfullhet i relasjon med eleven som vil avgjøre handlingene i øyeblikket. Jeg stiller derfor spørsmål til hvordan man som student kan rustes til å møte noe som ikke kan forutsees – slik som elever som tolkes å ha angst. Som vist i teorien 2.5.3 så kan dømmekraft være en egenskap ikke alle har - hvordan kan da lærerutdanningen ruste studentene til noe som ikke kan læres på forhånd?

Anerkjennelse og tilknytning

Selv om takt og dømmekraft vil være viktig i møte mellom lærer og elev, viser lærernes utsagn at de også kan møte elevene med noen viktige verdier og evner. Lærernes fortellinger viser at anerkjennelse, gode relasjoner, tilknytning og tillit henger sammen og kan danne et grunnlag for å møte eleven på en måte som tilrettelegger for en trygg skolehverdag.

Jeg vil derfor gå videre med å drøfte regulering som del av det innholdet jeg gir lærerens møte med elevene. Jeg vil støtte meg til Freuds tanke om at angsten blir transformert til frykt ved at mennesket overfører ubehagelige tanker og hendelser fra sitt indre til omverdenen (Arbiser et al., 2013; Schibbye, 2012). Denne tanken er relevant for et relasjonsperspektiv – det handler om at man bruker den andre til å redusere sitt indre ubehag. Gjennom å kontrollere relasjonen man står i, kan man også kontrollere egen indre affekt (Schibbye, 2012). Dette ser jeg i sammenheng med elevens behov for en trygghavn (Powell et al., 2015). Vi ser i lærernes fortellinger at lærerne ønsker å møte eleven med anerkjennelse og tillit for å skape en god lærer-elev-relasjon. Om lærerne evner å skape en god relasjon er det nærliggende å tro at læreren fungerer som en trygghavn for eleven, der eleven trolig kan få dekt behovet for tilknytning. Fordi følelsen av tilknytning skapes gjennom å få hjelp til, bli kjent med, håndtere og regulere følelser (Bowlby, 1969; Brandtzæg et al., 2016).

I intervjuet med lærerne kom det frem at regulering og anerkjennelse kan skje både gjennom å søke og møte barnets blikk, vise varme og gi ros. Men også gjennom å anerkjenne elevens følelser og sette ord på følelsene til eleven (Longva, 2018). Det lærerne forteller viser at det trolig kan skapes en trygghet i møte med eleven dersom læreren evner å respondere, være ærlig og åpen, samt vise interesse for eleven. Det er den verbale kommunikasjonen der læreren gir oppmerksomhet og nærhet som kan legge et grunnlag for en god relasjon (Drugli, 2012). Jeg mener lærere som vil ha gode relasjoner med elevene, må tillate seg å være menneske og legge av seg forventingene til lærerrollen iblant. Det er nærliggende å tro at det kan skape en nærhet og omsorg til eleven dersom læreren viser hvem en er som person. Det kan da trolig skapes en likeverdighet som gjør at eleven kan få en følelse av at læreren ønsker å skape en positiv relasjon (Brandtzæg et al., 2016; Drugli, 2012). Læreren kan antageligvis være en som bidrar til å regulere elevens engstelse og fremme positiv læring (Brandtzæg et al., 2016). Læreren kan hjelpe eleven å regulere det indre ubehaget som oppstår - og trolig få det Schibbye (2012) kaller overlevelselsesverdi. Nettopp fordi angsten knyttes til behovet for den andre, blir det nærliggende å se tilknytning til læreren som et grunnleggende behov og, tilsvarende, utryggtilknytning som trussel for elevens trygghet i skolehverdagen (Schibbye, 2012, s. 106). Målet i møte med eleven må derfor være at eleven skal føle på en trygg tilknytning med læreren. Eleven må vite at en kan stole på læreren, eleven må

vite at når det er behov, så er det mulighet å få anerkjennelse, trøst og støtte (Drugli, 2012; Longva, 2018). Dette mener jeg kan være med på å påvirke elevens følelse av trygghet i skolehverdagen. Noe Eriksen (2006) underbygger, fordi tillit er et nøkkelbegrep i trygghet - trygghet skapes gjennom å ha tillit til omgivelsene.

5 Oppsummering

Formålet med studien var å se på; *hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet (1.-4.trinn) som de opplever at har angst?* For å kunne drøfte problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie. Jeg har intervjuet tre lærere, som alle har jobbet med elever som har gitt uttrykk for det som kan tolkes som angst i skolehverdagen. For å få en dypere innsikt i problemstillingen har jeg drøftet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan lærerens forståelse av angst fortelle noe om deres erfaringer med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst?
2. Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet for elever som de opplever at har angst gjennom å jobbe med fellesskapet i klassen?
3. Hvilke erfaringer har lærere med å skape trygghet for elevene i møte med den enkelte elev som de opplever at har angst?

Gjennom analysearbeidet knyttet jeg forskningsspørsmålene opp mot tre temaer som representerte essensen i lærernes intervjuer. Jeg tolket så lærernes utsagn under hvert tema, og deretter drøftet tilhørende forskningsspørsmål med utgangspunkt i utsagnene. For å oppsummere studiens funn vil jeg nå ta for meg problemstillingen *Hvilke erfaringer har lærerne med å skape trygghet i skolehverdagen for elever på småskoletrinnet (1.-4.trinn) som de opplever at har angst*, og se på hovedlinjen jeg mener har fulgt lærernes fortellinger.

Trygghet i skolehverdagen

Lærernes forståelse gir for det første uttrykk for at det er en spenning i angstens uttrykk hos elever på småtrinnet. Det skapes en spenning i det læreren kan se og det læreren ikke kan se av det som kan tolkes som angst. For det andre, så viser dette at man som lærer i møte med elever som tolkes å ha angst ikke kan fokusere på å søke etter diagnostiske egenskaper. Lærerne viser at de stiller seg kritiske i sin forståelse av begrepet angst. De velger å benytte engstelse som begrep når de snakker om elever som de tolker å ha angst – trolig fordi det er en naturlig del av det å være menneske å føle på redsel og ubehag i ulike situasjoner (Schibbye, 2012). Engstelsen kan likevel være uforutsigbar og vanskelig å identifisere, trolig fordi elevene tolkes å skjule følelsene sine. På bakgrunn av dette viser lærerne en forståelse for at det bør skapes en grunnleggende støtte og trygghet gjennom å sette søkelys på fellesskapet i skolehverdagen. Det er de samme tiltakene som kan rettes mot den enkelte elev, som de andre elevene. En kjerne av trygghet i klasserommet vil trolig være formålstjenlig for alle elevene. Eriksen (2006) og Maslow (1970) støtter opp under lærernes utsagn og skisserer at trygghet er grunnleggende for alle mennesker. Det dreier seg om behovet for sikkerhet, forutsigbarhet, avhengighet, beskyttelse og å være fri for frykt, angst og kaos.

Et interessant funn er at det å vise omsorg også handler om det å være kritisk og stille spørsmålstegn til situasjoner og fenomener man står ovenfor. Lærerne viser en form for omsorg når de velger å ta avstand til begrepet angst. Det er nettopp slik at læreren ikke kan velge seg bort fra det moralske ved elevens eksistens. Med dette mener jeg at lærerne kan ikke stille seg likegyldige til om elevene tolkes som midler (Henriksen &

Vetlesen, 2006, s. 223), det er på sin plass at lærerne stiller seg kritiske til det individuelle feilsøkningsfokuset som er i dagens skole og samfunn (Nordin-Hultman, 2004).

Et spørsmål jeg ønsker å stille er dog hvorfor det i dagens skole er så lite oppmerksomhet rundt det faktum at skolehverdagen går ut på å være i relasjon med andre - undervisning, læring og utvikling foregår i grupper. Det fokuseres mye på de individuelle egenskapene og resultatene for hver enkelt elev, fremfor den støtten fellesskapet kan gi - det gruppen kan oppnå sammen (Hoveid, 2018). Lærernes forståelser viser at de ønsker støtte og tilrettelegge ved å ha søkelys på nettopp fellesskapet gjennom emosjonell støtte. *Støtte* tolkes i denne studien som lærernes kunnskap og erfaringer. Lærerne bruker sine kunnskaper for å legge til rette for forutsigbarhet, struktur og rammer for alle elevene. De setter søkelys på hele gruppen sammen og retter oppmerksomhet mot tilhørighet og autonomistøtte. De viser at det å kunne knytte tilhørighetsbånd vil gi identitets utvikling, som igjen vil gi trygget (Hoveid, 2018). Gjennom elevenes deltakelse i fellesskapet kan det dannes en følelse av tilhørighet. Og denne deltakelsen kan skapes gjennom en anerkjennelse av eleven, vi er forskjellige og livet er en del av undervisning og læring. Jeg vil tørre å påstå at tryggheten som dannes i fellesskapet er avgjørende for eleven som tolkes å ha angst, og de andre elevene i klassen. Det er fellesskapet med læreren og elevene som danner miljøet i klasserommet og det er miljøet som må være trygt for at den enkelte skal kunne utvikle kompetanse, tillit og utholdenhet (Bru et al., 2016; Havik, 2018).

Analysen viser på den andre siden at uansett hvor mye lærerne jobber med fellesskapet, så må læreren møte den enkelte. *Møte* med eleven tolkes her som situasjonen som tar sted i øyeblikket og det læreren ikke nødvendigvis har kunnskap om. Det skapes derfor et skille mellom det læreren planlegger og det som en ikke kan forutse. Fordi det er ikke slik at forskningsbasert kunnskap og erfaringer alltid vil fortelle hvordan læreren skal handle i møte med eleven. Det er da lærerens takt og dømmekraft i situasjonen - i relasjon til eleven kan avgjøre hva som er det *riktige* for å skape trygghet. Her kan det også handle om *lærerens* trygghet i nye og ukjente møter med elever. Med andre ord at læreren er trygg på sin egen utrygghet, og likevel viser at læreren er en trygg havn for eleven. Lærernes utsagn viser at det er nærliggende å tro at lærernes evner, verdier og holdninger er viktige for å skape trygghet i skolehverdagen for elever som tolkes å ha angst. En lærer som evner å anerkjenne eleven, støtte opp under elevens autonomi, samt skape gode relasjoner med den enkelte elev og hele klassen vil trolig kunne gi eleven en følelse av trygghet.

5.1 Avsluttende betraktninger

Mennesket blir og er forskjellige i alle situasjoner og øyeblikk - også elever som tolkes å være engstelig eller ha angst. Det er derfor viktig at læreren ser eleven som en del av et større mønster, fremfor de normkriteriene som er satt hos elever med angst. En viktig tanke er også at trygghet kan være en subjektiv opplevelse. Selv om jeg nå har sett på lærernes perspektiv på hvordan man kan skape trygghet i skolehverdagen - så er det kun fra et lærerperspektiv. Hva den enkelte elev opplever som trygghet, kan vi ikke forstå eller vite før det skapes en relasjon med eleven. Eleven må møte lærerens takt (Løvlie, 2011), der de i relasjon med hverandre kan finne ut hva en trygg skolehverdag kan innebære. Denne studien har derfor vist meg at det ikke nødvendigvis vil være noen konkret oppskrift på hvordan man skal trygge eleven med angst i skolehverdagen. Studien har vist meg at man må erkjenne at for å støtte og møte eleven, må man lære

av erfaringene man gjør seg med eleven fra dag til dag, øyeblikk til øyeblikk og situasjon til situasjon. For meg ville det videre derfor vært interessant å observere lærernes forståelse av angsten, for å se forståelsen i sammenheng med deres handlinger i klasserommet. Jeg kunne tenkt meg å observere lærernes dømmekraft og møte med eleven i situasjonen – fordi ifølge Biesta (2014) så kan pedagogisk klokskap utvikles gjennom observasjon av andre erfarte lærere.

Referanser

- Arbiser, S., Arbiser, S., Schneider, J. & Saragnano, G. (2013). *On Freud's "inhibitions, symptoms and anxiety"*. Karnac Books.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Barne- og familiedepartementet. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforl.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss : vol. 1 : Attachment* (Bd. no. 79). Hogarth Press.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Braun, V., Clarke, V. & Braun, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforl.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian journal of educational research*.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforl.
- Farmer, T. W. & Farmer, E. M. Z. (1996). Social Relationships of Students with Exceptionalities in Mainstream Classrooms: Social Networks and Homophily. *Exceptional children*, 62(5), 431-450.
<https://doi.org/10.1177/001440299606200504>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen-betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1(1), 58-63.
- Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse* (2. utg. utg.). Kommuneforl.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær : å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse : grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hoveid, H. (2018). Undervisning og læring - fellesskapets betydning. I I. J. Holth (Red.), *Undervisning som veiledning* (s. 190-221). Cappelen Damm akademisk.
- Hoveid, M. H., Hoveid, H., Longva, K. P. & Danielsen, Ø. (2018). Betydningen av deltakelse i utdanning som sosial praksis. I I. J. Holth (Red.), *Undervisning som veiledning* (s. 19-26). Cappelen Damm akademisk.
- Howes, C. & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Dev Psychopathol*, 11(2), 251-268.
<https://doi.org/10.1017/S0954579499002047>
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (6. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Jørgensen, P. S. (2006). Den relationsorienterede lærer. I T. Ritchie (Red.), *Relationer i skolen : perspektiver på liv og læring* (s. 7-22). Billesø Baltzer.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Fagbokforl.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.

- Longva, K. P. (2018). Om betydninga av anerkjenning i klasserommet. I I. J. Holth (Red.), *Undervisning som veiledning* (s. 116-132). Cappelen Damm akademisk.
- Løvlie, L. (2011). Når reglene kommer til kort. I T. Kvernbekk (Red.), *Humaniorastudier i pedagogikk : pedagogisk filosofi og historie* (s. 51-70). Abstrakt forl.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Manger, T. (2013). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1 : Undervisning og læring* (2. utg. utg., Bd. 1). Fagbokforl.
- Martinsen, K. & Hagen, R. (2021). *Håndbok i kognitiv atferdsterapi i behandling av barn og unge* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd. utg.). Harper & Row.
- Nes, R. B. & Clench-Aas, J. (2011). *Psykisk helse i Norge: Tilstandsrapport med internasjonale sammenligner* (2011:2). Nasjonalt folkehelseinstitutt. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20112-psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg., s. 615-642). Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforl.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping* (A. Solli, Overs.). Pedagogiske forum.
- Opplæringslova. (1998). *Eleven sitt skolemiljø* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, R. S. & Jahr, M.-C. (2015). *Trygghetssirkelen : en tilknytningsbasert intervensjon : om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barn-forhold*. Gyldendal Akademisk.
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Helse- og omsorgsdepartementet. https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg., 2. oppl. [i.e. ny utg.]. utg.). Universitetsforl.
- Schaanning, E. (2015). Hvis skolematematikken ikke fantes. *Arr. Idéhistorisk tidsskrift*, 27(4), 85-99.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Stoltenberg, C. (2014). *Folkehelse rapporten 2014: Helsetilstanden i Norge* (2014:4). Nasjonalt folkehelseinstitutt. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapport-2014-pdf.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Prinsipper for læring, utvikling og danning*
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem : en pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet* [Daidalos]. Göteborg.
- Wallace, P. & Kjøs, P. (2012). *Opp igjen! : om å reise seg etter en smell*. Vigmostad & Bjørke.
- Willetts, L., Røen, P. & Creswell, C. (2010). *Å bekjempe sjenanse og sosial angst hos barn*. Tapir akademisk forl.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 4: Godkjenning NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet - Elever med angst på småtrinnet (1. – 4. trinn).

Mitt navn er Vilde Setsaas. Jeg er studerer grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn ved NTNU, og i forbindelse med min mastergrad i spesialpedagogikk søker jeg informanter til min studie om elever med angst. Jeg skal skrive en masteroppgave om lærernes erfaringer med elever med angst på småtrinnet (1.-4. trinn), og har behov for tre til fire lærere som vil la seg intervju i den forbindelse. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne studien ønsker jeg å få et innblikk i lærernes erfaringer og refleksjoner rundt elever med angst i barneskolen. Jeg ønsker å synliggjøre lærernes forståelse og rolle i møte med elever med angst. 1.-4. trinn er spesifikt valgt for å få et innblikk i hvor viktig tidlig innsats er for barn og unge som strever med psykisk helse, og i dette tilfellet angst. Med angst menes her alt fra barn som strever med angstrelaterte plager til barn som har en angstdiagnose. Med dette som utgangspunkt er min nåværende problemstilling *Lærerne i møte med elever som opplever angst - En kvalitativ studie av lærernes kunnskap og erfaringer på småtrinnet (1-4. trinn).*

Jeg håper at denne studien kan sette søkelys på temaet angst hos barn og unge i skolen, slik at vi kan skape oss en felles forståelse for hvor viktig det er å arbeide målrettet mot barn som strever med psykisk helse og angstproblematikk. Jeg ønsker at funnene i oppgaven skal være til hjelp for både meg, nåværende og fremtidige lærere, og ikke minst elevene som strever med angstproblematikk. Jeg vil understreke at denne studien ikke ønsker å være generaliserende, da formålet er å få innsikt i lærernes egne erfaringer og perspektiver, på godt og vondt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet ved institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber i grunnskolen og har erfaringer med elever på 1.-4. trinn med symptomer og/eller en diagnose på angstproblematikk. Eleven behøver altså ikke være diagnostisert med angst.

Denne forespørselen blir sendt ut til noen få skoler i Trondheimsområdet, så jeg setter stor pris på om du ønsker å stille til intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet vil sannsynligvis bli gjennomført løpet av februar 2022. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter å delta. I intervjuet blir du stilt spørsmål knyttet til din egen rolle, kunnskap og erfaring i møte med elever med angst. Datamaterialet vil bli registrert på lydopptak. Lydopptaket vil i ettertid bli transkribert og analysert. Intervjuet vil forhåpentligvis foregå gjennom et planlagt fysisk møte, men på grunn av Covid-19 kan det skje endringer. Da vil intervjuet foregå digitalt via Zoom eller Teams.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder ved NTNU som vil ha tilgang til datamaterialet. Det vil kun bli tatt opp lyd under datainnsamlingen. Informasjon og lydopptak vil bli oppbevart adskilt og lagret på en innelåst server. Innsamlet data vil bli anonymisert og presentert slik at det ikke er mulig å identifisere deg eller din skole i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25.mai 2022. Alle personopplysninger og innsamlet data vil slettes når prosjektet er avsluttet. Dette skjer innen tre måneder etter masteroppgaven er levert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU- institutt for lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Prosjektansvarlig: Rannveig Oliv Myhr
Førstelektor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU.
Rannveig.oliv.myhr@ntnu.no
Telefon: 92053077

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Thomas.helgesen@ntnu.no
Telefon: 93079038

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Rannveig Oliv Myhr
Veileder

Vilde Setsaas
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elever med angst på småtrinnet (1. – 4. trinn)*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledning

1. Gjenta kort temaet og formålet med studiet
2. Gi informasjon om lydopptak, anonymitet og retten til å trekke seg
3. Gi intervjupersonen påminnelse om taushetsplikt ovenfor sine elever.
- Jeg ønsker ikke informasjon som kan identifisere enkelt elever.

Oppvarmingsspørsmål

- Alder?
- Yrkesbakgrunn?
- Ansatt i stillingen som?

Generell forståelse av angst

- Kan du si meg litt om hva du selv sitter med av erfaring, når det gjelder elever med angst på småtrinnet?
- Hvordan forstår du begrepet angst?
- Hvor mange elever med angst vil du anslå at du har arbeidet med?
 - o Diagnostisert eller ikke?
 - o Hvilke former for angst eller angstsymptomer har de gitt uttrykk for?
- Fra egen erfaring, hvordan vil du beskrive en elev med angstproblematikk?
 - o Hvordan kommer angsten til uttrykk?
 - Utsiden
 - Innsiden
 - o Kan du fortelle om en spesifikk hendelse knyttet til elever med angstproblematikk?
- Hvilke påvirkninger opplever du angst kan ha for elevenes læring?
 - o Faglig, sosialt?
- Har du noen tanker rundt det å sette en form for angstdiagnose?
- Opplever du at elever som har angst snakker om det selv?

Hvordan jobber læreren med elever med angst i klassemiljøet

- Kan du si noe om din erfaring med situasjoner i klasserommet der du opplever at noe må gjøres med situasjonen rundt eleven, fordi eleven er for mye preget av det du oppfatter som angst?
- Hvordan håndterer du situasjonen om en elev møter angstutløsende situasjoner i klasserommet?
 - o Hva gjør du? Eksempler
 - o Samarbeider du med noen?

- Gjør du noen spesifikke tiltak i klassemiljøet for at elever med angst skal trives på skolen?
 - o Individuelle tiltak?
 - o Situasjonen rundt eleven; klasserom, elevsammensetninger og gruppearbeid
- På hvilken måte tenker du at du som klassens leder kan fremme trygghet og forutsigbarhet for elever med angst?
- Er det behov for å følge eleven med angst tett?
 - o Har du en annen tilnærming og kommunikasjon med eleven med angstproblematikk?
- Hvordan forholder eleven seg til de andre elevene i klassen?
 - o Relasjoner
- Hva opplever du er de største utfordringene knyttet til elever som viser det du forstår som angstproblematikk?
 - o I ditt arbeid med eleven og for eleven selv

Oppfølgingsspørsmål:

Hva mener du kjennetegner ...?
 Hvordan arbeider du med dette?
 Kan du fortelle mer om det?
 Har du noen eksempler på dette?
 Kan du utdype det enda mer?
 Hva gjorde du da?
 Hvordan opplevde du det?
 Kan du huske hva du følte/tenke?
 Forstår jeg deg rett ...?
 Mener du at ...? Betyr det at?
 Er det riktig å si at du føler at ...?

Avrundingspørsmål

- Med utgangspunkt i det den her samtalen, har du noen tanker om det er noe skolen kan gjøre for å forebygge og dempe angst hos barn i så ung alder?
- På bakgrunn av det vi har snakket sammen om nå, hva ville du fortalt meg som jeg kan ta med meg videre inn i arbeidslivet som lærer/spesialpedagog i møte med elevene som strever med psykiske lidelser og angst?
- Har du noe du vil legge til som du mener er viktig rundt tematikken angst hos barn og unge i skolen? Er det noe jeg har glemt å spørre deg om?

Avslutning

1. Oppsummering av samtalen
3. Har du noen spørsmål til meg og intervjuet?
5. Går det fint om jeg tar kontakt dersom jeg har spørsmål knyttet til intervjuet?

Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel

Tegnforklaringer til transkripsjonene

Tegn	Forklaring
. (Punktum)	Ferdig ytring
, (Komma)	Kort pause
...	Lengre pause
-	Tankestrek
«»	Sitatstemme
<i>Ord i kursiv</i>	Betoning
---	Utydelig tale
(...)	Brukes i den endelige rapporten for utelatte deler av det gjeldende sitatet

Vedlegg 4: Vurdering fra NSD

Vurdering

Referansenummer

481338

Prosjekttittel

Elever med angst på småtrinnet (1. – 4. trinn)

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode

01.01.2022 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

06.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til ca. 25.05.2022.

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.

TAUSHETSPLIKT

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

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 (spørreskjemaleverandør, 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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.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!

