

Torhild Svaland Aas

## Læreres møter med engstelige barn

Hvordan kan lærere bidra til at elever som er engstelige får en positiv utvikling?

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Audhild Løhre

Juni 2019



Torhild Svaland Aas

## Læreres møter med engstelige barn

Hvordan kan lærere bidra til at elever som er engstelige får en positiv utvikling?

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Audhild Løhre

Juni 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Forord

Gjennom praksiserfaringer og livserfaringer har engstelige barn fanget min oppmerksomhet. Hvordan kan jeg som lærer støtte og oppmuntre disse barna, slik at de både får en god hverdag og en positiv utvikling. Det var bakgrunnen for denne oppgaven. Det er vanskelig å si om jeg er bedre rustet til å møte disse elevene nå enn da jeg startet prosessen. Men jeg håper at jeg vil være mer oppmerksom og bevisst i min rolle som lærer i møte med disse barna.

I arbeidet med studien har jeg lært mer om forskning og forskningsprosesser. Jeg har blant annet lært at det ikke er gjort i en håndvending å få gode data. Rekruttering av forskningsdeltakere krever, slik jeg ser det, både god formidling, gode kontakter og kanskje litt flaks. Mitt inntrykk er at forskning krever både innsats, engasjement og stå-på-vilje. I arbeidet med prosjektet har jeg lært å arbeide selvstendig i større grad enn tidligere i utdanningsløpet. Likevel har det ikke bare vært en selvstendig prosess, og jeg har mange å takke.

Tusen takk til lærere og assistenter som villig delte av erfaringer og refleksjoner. Det har vært spennende å undersøke dette temaet med utgangspunkt i deres innspill. Jeg vil også takke sekretæren som sørget for gode notater. Takk til Marthe, Nina, Ingelin og Tonje for at jeg fikk prøve ut intervjuguiden min på dere. Det var til stor hjelp. Vil også takke deg, Marthe, for masse oppmuntring og at du hjelper meg med å få levert oppgaven.

Takk Arnhild for at du hjalp meg med å svare på spørreskjemaet før jeg delte det ut på skolen. Tusen takk til elevene på 5. og 7. trinn som svarte på spørreskjemaet. Det var fint å lese noe av det dere tenker. Takk til rektor som la til rette for prosjektet. Tusen takk til assisterende rektor som har vært positiv og løsningsorientert. Takk for den jobben du gjorde med å rekruttere og sette sammen grupper av lærere og assistenter.

Jeg vil også takke for oppmuntring gjennom hele prosessen fra familie, venner og medstudenter. Takk til mamma og Lars Fredrik som har bidratt med korrekturlesing.

Mest av alt vil jeg rette en stor takk til Audhild Løhre. Du har hatt tro på at jeg kan få til det mest utrolige. Takk for all tiden du har satt av til å lese mine utkast, og takk for oppmuntring og konstruktiv kritikk. Jeg har satt stor pris på at du har fulgt meg så tett i prosessen.



## Sammendrag

Problemstillingen tar utgangspunkt i læreres møte med engstelige barn. Gjennom denne studien har jeg søkt kunnskap om hvordan lærere og assistenter kan legge til rette for at disse barna utvikler seg positivt. I den sammenhengen har jeg valgt å bruke lærere som fellesbetegnelse for både lærere og assistenter.

Studiens teoretiske ramme er teori om resiliens. Her har jeg lagt særlig vekt på hvordan resiliens kan forstås som et samspill mellom individ og kontekst, elev og miljø. I tillegg har jeg blant annet anvendt teori om sjenanse, trygghets sirkel, anerkjennelse, mentalisering og tilhørighet.

Studien empiri er kvalitative data som hovedsakelig baserer seg på fokusgruppeintervjuer. Jeg samlet inn data ved å intervju 8 lærere og assistenter fordelt på to grupper. I tillegg delte jeg ut spørreskjemaer til 22 elever ved 5. og 7. trinn. Elevene svarte på spørsmål knyttet til trivsel og engstelse. Fra spørreskjemaene har jeg kun analysert de åpne spørsmålene som kvalitative data.

Analyseringen av dataene mine førte til tre hovedkategorier, noe som ble utgangspunktet for de tre kapitlene i hoveddelen. Den første kategorien tar for seg ulike situasjoner der barn kan bli engstelige og hvordan engstelsen kommer til uttrykk. Den andre kategorien handler om lærerens møte og betydning for barn som er engstelige. Siste kategori handler om klassemiljøet, engstelige elevers rolle i miljøet og hvordan miljøet påvirker barn som lett blir engstelige.

Ifølge mine funn kan det se ut til at barn som er engstelige kan ha dårlig selvbilde. Læreren kan styrke barnas selvbilde ved å anerkjenne eleven, rose eleven og legge til rette for mestring. Funnene mine tyder på at elever som er engstelige gir bekymringer stor oppmerksomhet, og de har heller ikke så gode strategier for å møte det som er utfordrende. På den andre siden kan det oppleves lettere med et godt miljø rundt.

Det kan se ut til at læreren kan bli en betydningsfull person i barnas liv ved å bruke tid på å bygge en god relasjon. Ved å støtte og oppmuntre eleven kan relasjonen styrkes. Læreren kan fungere som en trygg havn når eleven opplever at utfordringene blir for store. Ifølge funnene mine har et godt klassemiljøet mye å si for engstelige barn. Selvbilde vil påvirkes av hvordan medelevene møter hverandre. Læreren kan legge til rette for et godt miljø gjennom lek og ved å være en god rollemodell.





## Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag.....	3
1. Innledning.....	7
2. Resiliens .....	9
2.1. Resiliens er god fungering tross risiko .....	9
2.2. Resiliensfaktorer.....	10
2.2.1 Mestring.....	10
2.2.2 Tro på egen mestring .....	11
2.2.3 Selvbilde.....	12
2.2.4 Resiliens i skolemiljøet .....	12
3. Metode.....	15
3.1 Vitenskapsteoretiske overveielser .....	15
3.2 Min forforståelse .....	15
3.3 Kvalitativ metode .....	16
3.5 Spørreskjemaer til elever.....	16
3.4 Det kvalitative forskningsintervju .....	17
3.4.1 Tematisering.....	18
3.4.2 Planlegging og design .....	19
3.4.3 Intervju .....	20
3.4.4 Transkribering .....	21
3.4.5 Analyse.....	21
3.4.6 Verifikasjon.....	22
3.4.7 Rapportering.....	24
3.5 Etske overveielser .....	24
3.6 Studiens kvalitet .....	26
4. Den engstelige eleven.....	29
4.1 Teori .....	29
4.1.1 Sjenanse og stille atferd.....	29
4.1.2 Engstelse og skoleprestasjoner.....	30
4.2 Analyse.....	31
4.2.1 Situasjoner der barn blir engstelige .....	31
4.1.2 Kjennetegn ved de engstelige barna .....	33
4.1.3 Engstelsens plass i hodet på elevene .....	34
4.3 Drøfting .....	35

4.3.1 Engstelige elevers selvbylde .....	35
4.3.2 Møte med utfordringer .....	36
4.3.3 Sjenanse som uttrykk for engstelse .....	38
5. Lærerens møte med engstelige barn .....	39
5.1 Teori .....	39
5.1.1 Læreren som tilknytningsperson .....	39
5.1.2 Anerkjennelse .....	40
5.2 Analyse .....	42
5.2.1 Relasjon mellom lærer og elev .....	42
5.2.2 Samtale som verktøy .....	43
5.2.3 Tilrettelegge for elever som er engstelige .....	44
5.3 Drøfting .....	45
5.3.1 Lærerens betydning for den enkelte .....	45
6. Klassemiljøet .....	49
6.1 Teori .....	49
6.1.1 Tilhørighet .....	49
6.1.2 Mentalisering .....	50
6.2 Analyse .....	51
6.2.1 Lek og humor .....	51
6.2.2 Hjelp elevene til å senke skuldrene .....	52
6.2.3 Å skape et godt klassemiljø .....	53
6.2.4 Forståelse for seg selv og andre .....	54
6.3 Drøfting .....	55
6.3.1 Betydningen av et godt klassemiljø .....	55
7. Avsluttende kommentarer .....	59
Litteraturliste .....	61
Vedlegg 1 - Godkjenning fra NSD .....	63
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere .....	65
Vedlegg 3 - Intervjuguide .....	69
Vedlegg 4 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte .....	71
Vedlegg 5 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever .....	75
Vedlegg 6 - Spørreskjema til elever .....	77

## 1. Innledning

*«Worry does not empty tomorrow of its sorrow, it empties today of its strength»*

Det er Corrie ten Boom som skal ha sagt dette. Sitatet i seg selv er godt, men det blir enda sterkere når vi blir kjent med Corries historie. Hun bodde i Nederland da 2. verdenskrig brøt ut. Sammen med familien sin risikerte hun livet ved å skjule mange hundre jøder, og hun hadde hundrevis av grunner til å bekymre seg. Men Corrie lot ikke frykten for sitt eget liv styre sine handlinger, og hun betydde en enorm forskjell for mange mennesker (Boom, 1973).

I ny overordnet del av læreplanen er livsmestring et tverrfaglig tema. Det handler om at elevene skal lære å håndtere utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Psykisk helse påvirker læring. Så hvis vi ønsker å legge til rette for læring i skolen må vi også bry oss om elevenes psykiske helse. Det er skolen sitt ansvar å gi tilpasset opplæring til alle elever, også de som har psykiske plager. Siden elevene er på skolen store deler av dagen, vil det som skjer der påvirke elevenes psykiske helse (Uthus, 2017). Ifølge Goodwin (2004) kan stille atferd og engstelig oppførsel hos barn føre til psykiske plager som angst og depresjon i ungdomsårene. Dette kan være en grunn til at man bør sette inn tiltak rettet mot disse barna allerede i tidlig alder. Med bakgrunn i dette er jeg nysgjerrig på hvordan lærere møter barna som er engstelige i skolehverdagen. Problemstillingen jeg har valgt er som følger:

### ***Hvordan kan lærere bidra til at elever som er engstelige får en positiv utvikling?***

Til grunn for problemstillingen ligger det en antakelse om at lærere har erfaringer med barn som er engstelige. Jeg er nysgjerrig på hvilke erfaringer de har, og om de opplever at de kan motvirke og forebygge engstelse hos barn. Forholdene hjemme vil påvirke et barns fungering i skolen (Borge, 2018), men i denne oppgaven har jeg valgt å konsentrere meg om skolen som arena. Både lærere og assistenter har bidratt med data i studien, og jeg har valgt å la «lærer» være en felles betegnelse. I tillegg bruker jeg også data fra noen elever ved 5. og 7. trinn.

Problemstillingen drøftes i lys av ulike teorier, og resiliens fungerer som overordnet teori. I tillegg har jeg blant annet med teori om sjenanse, mentalisering, anerkjennelse og tilhørighet. Aller først vil jeg gi en kort innføring i teori om resiliens. Etter det følger metodedel, hvor jeg har valgt kvalitativ metode og fokusgruppeintervjuer som hovedkilde til empiri. Deretter kommer hoveddelen som består av tre kapitler. Kapitlene tar utgangspunkt i analysen, men hvert kapittel har også en teoridel og en drøftingsdel.



## 2. Resiliens

Studien min omhandler barn som har lett for å bli engstelige. Bekymring og unødvendig engstelse er negativt for et barns utvikling. Dette kan i mange tilfeller virke inn på skoleprestasjoner og barnets sosiale liv (Borge, 2018; McDonald, 2001; Owens, Stevenson, Hadwin & Norgate, 2012). I den sammenhengen vil resiliens være studiens teoretiske ramme. Resiliens handler om barn som møter store utfordringer i livet, men likevel oppnår en positiv utvikling. Ved hjelp av forskning på resiliens kan vi lære mye om hva som skal til for at et barn utvikler seg positivt (Borge, 2018).

### 2.1. Resiliens er god fungering tross risiko

Overskriften er Borge (2018) sin definisjon av resiliens. Det handler altså om barn som utvikler seg positivt til tross for risiko. Risiko er noe som truer barnets positive utvikling, og det er enten knyttet til selve barnet eller forhold rundt barnet. Omsorgssvikt eller mobbing kan være eksempler på dette. Barn som lett blir engstelige kan være mer sårbare for risiko (Olsen & Traavik, 2010). Den naturlige responsen på risiko er negativ utvikling. Likevel har forskning vist at omtrent en tredjedel av dem som opplever risiko utvikler seg mer positivt enn det man kan forvente sammenlignet med jevnaldrende (Riley & Masten, 2005). Tema for min studie er nettopp hva som kan bidra til resiliens hos barn som lett blir engstelige.

Tidlig forskning på resiliens hadde mest fokus på egenskaper ved barnet, og hvilke karaktertrekk som gjorde at barnet klarte seg så bra til tross for de vanskelige omstendighetene. I nyere forskning ser man i større grad på forhold ved konteksten og hvordan barnet tilpasser seg (Winders, 2014). Man kan tenke seg at resiliens forekommer i samspillet mellom individ og miljø. Av det følger det at et barn ikke nødvendigvis er resilient i seg selv, men at resiliens kan være en prosess som skjer mellom barnet og konteksten (Dalsgaard, Hansen & Skovgaard, 2016; Leadbeater, Dodgen & Solarz, 2005; Riley & Masten, 2005; Sørensen, 2008). Ifølge Masten (2001) er resiliens en dynamisk prosess der vanlige barn tilpasser seg miljøet de er i, og utnytter ressursene som finnes i miljøet.

Kunnskap om resiliens kan gi innsikt i hva det er som gjør at noen barn klarer seg bra, selv når forholdene rundt er vanskelige. Resiliens handler ikke om å unngå utfordringene, men å håndtere dem godt. Forskning på resiliens kan lære oss mer om hvordan vi kan legge til rette for at barn utvikler seg positivt. Resiliens påvirkes både av barnas karaktertrekk og hvilke ressurser som finnes i miljøet rundt barnet (Leadbeater et al., 2005; Masten, 2001;

Riley & Masten, 2005). I denne teksten vil jeg fokusere på hvordan miljøet rundt engstelige barn kan virke positivt inn på barnets fungering i hverdagen og videre utvikling.

## 2.2. Resiliensfaktorer

Resiliensfaktorer er forhold som gjør at positiv utvikling kan finne sted på tross av risiko (Borge, 2018; Olsen & Traavik, 2010). Ved å identifisere disse faktorene kan vi lettere legge til rette for at barn utvikler seg positivt (Sørensen, 2008). Det er vanskelig å si betydningen av hver enkelt resiliensfaktor fordi barn responderer forskjellig, og det kan se forskjellig ut i ulike situasjoner og på ulike tidspunkt i livet (Winders, 2014).

Her vil jeg ta først ta for meg noen individuelle resiliensfaktorer: Mestring, tro på egen mestring og selvbilde (Olsen & Traavik, 2010). Alle disse faktorene kan være ressurser som finnes i barnet, men det vil også stadig påvirkes av miljøet barnet er i (Bandura, 1982; Borge, 2018). I tillegg vil jeg komme nærmere inn på hvordan skolemiljøet og læreren kan bidra til resiliens.

### 2.2.1 Mestring

Mestring handler om hvilke strategier man bruker i møte med utfordringer. I motsetning til resiliens kan mestring læres, og det trenger heller ikke å være noen form for risiko tilstede for at mestring skal forekomme. Det finnes ulike mestringsstrategier, og noen strategier er velfungerende mens andre er dysfunksjonelle (Skre et al., 2007). Å ha funksjonelle mestringsstrategier kan bidra til resiliens (Olsen & Traavik, 2010).

Olsen & Traavik (2010) skiller mellom aktivitetsrettede strategier og emosjonelle strategier. Aktivitetsrettede strategier er å gjøre en aktivitet som kan hjelpe en til å mestre utfordringer. Å drive med en hobby kan avlede negative tanker, og kan være et eksempel på en aktivitetsrettet strategi. Ifølge Skre m. fl. (2007) kan det tyde på at en slik avledning er en funksjonell mestringsstrategi. På den andre siden handler de emosjonelle mestringsstrategier om hvordan man kan tenke annerledes (Olsen & Traavik, 2010). Å ventilere negative følelser kan for eksempel være en emosjonell mestringsstrategi. Noe forskning kan tyde på at det er en dysfunksjonell mestringsstrategi, da problemene får større fokus uten at man kommer nærmere en løsning. Den samme forskningen tyder på at det er en mer funksjonell strategi å snakke med familiemedlemmer for å søke råd om hvordan man kan løse problemene (Skre et al., 2007). Olsen & Traavik (2010) trekker fram at de emosjonelle mestringsstrategiene muligens fungerer bedre hvis man møter empati hos den man åpner seg for.

### 2.2.2 Tro på egen mestring

Tro på egen mestring handler om troen vår på at vi kan klare å gjøre det som skal til for å nå målene vi har. Sterk tro på egen mestring vil føre til en følelse av å ha kontroll og mulighet til å kunne påvirke hendelser i livet. Man blir da en aktør i eget liv istedenfor å oppleve å være et offer for det som skjer, noe som kan gi mening og trygghet (Bandura, 1982; Bandura & Locke, 2003; Olsen & Traavik, 2010).

Hvor stor tro man har på egen mestring vil påvirke motivasjonen. Ved sterk tro på egen mestring vil man lettere sette i gang med en oppgave, legge ned større innsats og ha større utholdenhet i arbeidet med å fullføre oppgaven. Stor innsats gir vanligvis bedre prestasjoner. Dermed vil troen på egen mestring påvirke innsats, noe som igjen vil påvirke hvor gode prestasjonene blir. Å ha liten tro på egen mestring fører ikke nødvendigvis til at man lærer mindre, men man får ikke brukt sitt fulle potensiale. Både motivasjonen for å starte på en oppgave og evnen til å holde ut vil bli svekket på grunn av liten tro på egen mestring (Bandura, 1982; Bandura & Locke, 2003).

Troen man har på egen mestring henger sammen med hvor sårbar man er for stress og depressive tanker (Bandura, 1982). Dermed kan det knyttes til hvor lett man har for å bli engstelig. Elever som har liten tro på egen mestring kan fokusere mer på bekymring for om de klarer oppgaven enn oppgaven i seg selv. Bekymringen stjeler deres oppmerksomhet. Negative følelser før en prestasjonssituasjon lover dårlig for prestasjonen. Noen elever tolker de negative følelsene som at de ikke kommer til å mestre situasjonen de er bekymret for. En slik tolkning vil påvirke prestasjonen negativt i større grad enn de negative følelsene i seg selv. Å klare å regulere følelsene sine vil dermed komme godt med i en slik situasjon (Bandura, 1982; Bandura & Locke, 2003). I analysen og drøftingen vil jeg komme tilbake til hvordan lærerne har opplevd at bekymring får mye oppmerksomhet. Senere vil jeg også komme tilbake til hvordan læreren kan være en støtte i regulering av følelser.

Jeg har allerede vært inne på at troen på egen mestring påvirkes av hvordan man tolker sine følelsesmessige reaksjoner. Troen på egen mestring påvirkes også av andre faktorer, og det er egne mestringsopplevelser som vil påvirke aller mest. Det vil føre til sterkere tro på egen mestring, mens negative erfaringer naturlig nok vil føre til mindre tro på egen mestring. Noe annet som vil påvirke troen på egen mestring, er andres mestringserfaringer, særlig hvis man ser på den andre som sammenlignbar. En siste faktor som vil påvirke troen på egen

mestring, er andres overbevisende ord. For at det skal ha innvirkning, må det være realistisk (Bandura, 1982).

### 2.2.3 Selvbilde

Et godt selvbilde er en resiliensfaktor som kan beskytte i utfordrende perioder. Et godt selvbilde kan føre til at man håndterer ansvar bedre, er mer selvstendig og får positive reaksjoner fra dem som er rundt. Selvbilde utvikles i møte med andre mennesker og spesielt i møte med dem man har en nær relasjon til, signifikante andre (Borge, 2018; Olsen & Traavik, 2010).

Selvbilde kan deles inn i selvfølelse og selvtillit. Selvfølelse er en grunnleggende følelse av å være verdifull, og det har en eksistensiell dimensjon. En god selvfølelse vil gjøre at man tåler kritikk bedre. I motsetning til selvfølelsen er selvtillit situasjonsbestemt, og det kan handle om spesifikke ferdigheter. Man har ulik selvtillit på ulike områder alt etter hva man er flink til. Mestringserfaringer eller ros i en bestemt situasjon vil først å fremst påvirke selvtilliten. Selv om selvtillit og selvfølelse er to ulike dimensjoner vil de påvirke hverandre. Selvfølelsen er mer grunnleggende og har dermed større påvirkning på oss, mens selvtilliten er lettere påvirkelig (Borge, 2018; Olsen & Traavik, 2010).

Vi kan styrke barns selvtillit ved å rose det de gjør eller ved å legge til rette for mestring. Ved å gi noen ansvar viser man dem tillit og gir dem samtidig mulighet til å mestre noe. God selvtillit på enkelte områder vil virke positivt inn på selvfølelsen. Ved å anerkjenne noen for hvem de er styrkes selvfølelsen (Borge, 2018). Dette kan knyttes til indre anerkjennelse, mens ros kan knyttes til ytre anerkjennelse (Schibbye, 2012). Det kommer jeg tilbake til siden.

### 2.2.4 Resiliens i skolemiljøet

Barna er store deler av dagen på skolen, og her møter de både jevnaldrende og andre voksne. I det sosiale miljøet utvikler de seg og de lærer. Skolen er et sted som vil påvirke barna og deres psykiske helse (Sørensen, 2008; Uthus, 2017). Skolen kan spille en stor rolle både med tanke på risiko og resiliens. Utenom familien er sannsynligvis skolen den viktigste konteksten for barna med tanke på resiliens (Masten, 2015).

En skole som fremmer resiliens kan til en viss grad kompensere for risiko i hjemmet. Skoler som fremmer resiliens preges av et miljø der folk bryr seg om hverandre og støtter hverandre samtidig som man blir utfordret til å delta og til å få utnyttet sitt potensiale (Winders, 2014). I tillegg kan tydelig lederskap og effektive lærere være positivt for resiliens.



For barn som har kaotiske liv hjemme kan skolen være et symbol på normalt liv, og ro og regler kan være trygt for barna. Gjennom skolen har barna også tilgang til ulike helsetjenester. Barna lærer både faglig kompetanse og sosiale ferdigheter på skolen, noe som kan være positivt for videre utvikling (Masten, 2015).

Skolen kan altså bidra til resiliens, men det kan også være et sted der barna møter stress og kan bli utsatt for risiko (Riley & Masten, 2005). Mobbing, dårlig undervisning, diskriminering eller altfor lave forventninger er eksempler på risikofaktorer som kan være tilstede på skolen (Masten, 2015). Barn som har det vanskelig hjemme kan komme inn i dårlige sirkler på skolen. De kan ha vanskeligere for å konsentrere seg, noe som går utover skolearbeidet. Barn som kommer på skolen med et dårlig selvbilde har større sannsynlighet for å bli offer for mobbing, noe som igjen vil påvirke selvbilde negativt (Borge, 2018). På skolen møter barna tester og prøver. Det kan oppleves stressende for noen barn (McDonald, 2001).

Skolen fremmer resiliens ved å legge til rette for relasjoner med voksne og medelever utenfor familien. (Masten, 2015). Klassemiljøet og vennskap kan være beskyttelsesfaktorer. Dette henger sammen med skoletilhørighet, og det vil jeg gå litt nærmere inn på i teorien knyttet til det sjette kapitlet (Løhre, 2018; Olsen & Traavik, 2010). Elevens relasjon til læreren eller andre voksne som jobber på skolen kan være en beskyttelsesfaktor. Utenom familie er det læreren som oftest er nevnt som støttende person for barn som utvikler resiliens. Særlig for barn som ikke har trygg tilknytning til noen voksne hjemme kan relasjonen til læreren bli viktig. Dette kan spesielt gjelde de tidlige årene på barneskolen, for da knytter elevene seg lettere til læreren. Slik kan læreren få mulighet til å bli en tilknytningsperson for utsatte barn, og på den måten gi dem emosjonell trygghet.

Selv for barn som har trygg tilknytning til foreldre kan læreren være en viktig støttespiller og rollemodell (Masten, 2015). Læreren kan påvirke motivasjon, selvtillit og mestringstro hos barna. I tillegg kan læreren rapportere dårlig oppførsel som mobbing, og legge til rette for barna både sosialt og faglig (Masten, 2015).

Dalsgaard (2016) stiller spørsmål ved hva som skiller resiliensfremmende praksis fra vanlig lærergjerning. Kanskje er det først og fremst mangel på ressurser. I et forskningsprosjekt la de vekt på at undervisningen skulle være resiliensfremmende, og en ting de gjorde var å ha egne pedagoger i tillegg til læreren som underviste. Disse pedagogene

hadde en sweeperrolle der de skulle ta seg av sosiale utfordringer. De skulle støtte og oppmuntre elevene. Lærerne som var med på prosjektet opplevde det positivt, og de sa at de fikk frigjort tid til å undervise fag.

### 3. Metode

I metodekapitlet vil jeg gå inn på metodiske vurderinger jeg har gjort underveis i prosjektet. Planen var å samle inn data ved hjelp av to metoder. Jeg planla fokusgruppeintervjuer med lærere og spørreskjemaer til elever. Empirien bygger i hovedsak på fokusgruppeintervjuene. På spørreskjemaene fikk jeg dårlig svarrespons, noe som førte til at jeg ikke kunne tolke dataene kvantitativt. Dermed har jeg kun valgt å ta med noen utsagn fra de åpne spørsmålene som kvalitative data.

Først i metodedelen sier jeg litt om vitenskapsteoretiske overveielser for så å gå nærmere inn på min forforståelse. Deretter vil jeg gå inn på særtrekk ved kvalitativ metode, spørreskjemaer og det kvalitative forskningsintervjuet. Jeg vil ta for meg hver av de syv fasene i forskningsprosessen som Kvale & Brinkmann (2015) beskriver. Mot slutten av metodekapitlet drøfter jeg etikken i studien for så å vurdere studiens kvalitet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretiske overveielser

Denne studien hører inn under et sosialkonstruktivistisk ståsted. Det vil si at man tenker at kunnskapen blir til i møte mellom forsker og dem man forsker på. Man forholder seg ikke i så stor grad til det objektive, men i større grad til det subjektive. Mennesker er preget av kulturen de er en del av, og man undersøker hvordan folk forholder seg til sin kultur. Framstillingen av funnene vil være påvirket av min forforståelse og tolkning (Thagaard, 2009).

#### 3.2 Min forforståelse

Enhver forsker bringer med seg erfaringer, holdninger, verdier, teorier og antakelser inn i et forskningsprosjekt. Hvordan har det påvirket dette prosjektet? Mine erfaringer med engstelse er både fra min egen barndom og fra venners erfaringer med psykiske problemer. Med pedagogisk utdanning har jeg etter hvert også tilegnet meg noe teoretisk kunnskap om temaet.

Skolens oppdrag er ifølge formålsparagrafen å utruste elevene til å mestre livene sine slik at de kan fungere i en jobb og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 1998). På skolen skal elevene lære, men samtidig er det en viktig verdi for meg at elevene skal ha det bra. Det ene trenger ikke å utelukke det andre.

I utdanningen har blant annet et godt psykososialt miljø og betydningen av lærerens relasjon til elevene blitt vektlagt. Dette har ført til at jeg antok at lærerne som ble intervjuet

kom til å nevne begge disse aspektene. I tillegg har jeg blant annet lært om Banduras teori som handler om hvordan mestringsforventning påvirker handlingene våre. Dermed tenkte jeg at lærerne kom til å si noe om hvordan de som lærer kan gi elevene tro på at de kan mestre.

Mine verdier påvirker også prosjektet. Det er essensielt for meg å finne mening i det jeg gjør, og jeg tror at læreren kan påvirke og bidra til at barn får det bedre. I valg av tema var jeg opptatt av å belyse et tema jeg håper å få nytte av i praktiseringen av læreryrket. Mine erfaringer fra praksis tilsier at det kan være lett å overse de stille barna, selv om jeg ønsker å bry meg. Det har ført til at jeg mange ganger har kjent på en dårlig samvittighet overfor dem. Derfor ønsket jeg å lære mer om hvordan jeg kan møte dem på en god måte.

### 3.3 Kvalitativ metode

I denne studien bruker jeg kvalitative data som grunnlag for analyse og drøfting. Kvalitativ metode kjennetegnes av en nærhet til det man forsker på. Det er preget av innlevelse og kreativitet, men også struktur og systematikk. I kvalitativ metode kobler man sammen teori og empiri (Tjora, 2017).

Noe av det sentrale i kvalitativ metode er samhandling. Et kjennetegn ved kvalitativ metode er at det empiriske materiale er basert på samtaler eller samhandlinger og det er uttrykt som tekst. Målet med metoden er å undersøke opplevelsene til enkeltpersoner. Man prøver å forstå et fenomen framfor å forklare det. Målet er ikke nødvendigvis å forutsi noe, men å beskrive noe (Malterud, 2012). I studien har jeg hovedsakelig brukt data fra fokusgruppeintervjuer. I tillegg har jeg brukt noe data fra åpne spørsmål i spørreskjemaer.

### 3.5 Spørreskjemaer til elever

Dette prosjektet handler om engstelige barn, og som jeg allerede har nevnt valgte jeg å ha et pedagogisk fokus i oppgaven. Samtidig ønsket jeg å få inn elevenes stemme, for å gi studien en bedre dybde. Derfor utarbeidet jeg spørreskjemaer til elever på mellomtrinnet som i utgangspunktet var ment som kvantitativ metode (se vedlegg). Ifølge Tjora (2017) er det en fordel å bruke både kvalitativ og kvantitativ metode for å belyse en problemstilling. Jeg laget et spørreskjema ved å ta utgangspunkt i skjemaer utarbeidet av Løhre (2011) og Bækkeli (2018). I tillegg brukte jeg ungdomsdata som inspirasjonskilde (Bakken, 2018). I analyse og drøfting har jeg kun brukt spørsmålene som var inspirert av Løhre (2011). Spørsmålene er tilpasset temaet for denne studien. Før jeg tok i bruk spørreskjemaene, fikk jeg god hjelp av Arnhild som er 11 år. Hun fylte ut spørreskjemaet mens hun tok tiden. Dermed kunne jeg

formidle til elever og lærere hvor lang tid det omtrent ville ta. Hun gav meg også tilbakemelding på at hun forsto spørsmålene.

Jeg fikk tillatelse fra rektor og lærere på 5. og 7. trinn til å dele ut spørreskjemaet på den aktuelle skolen, og lærerne hjalp meg med å sende samtykkeskjema til foreldrene. Det var kun 23 elever av ca 140 elever som returnerte samtykkeskjema, noe som førte til at jeg ikke kunne analysere skjemaet kvantitativt. Jeg tror det er flere grunner til at foreldrene ikke gav sitt samtykke, men i hovedsak handler det om mangelfull og utydelig kommunikasjon. I forkant av datainnsamlingen kommuniserte jeg kun med rektor og inspektør ved skolen, og de formidlet videre til lærerne. Jeg kunne sannsynligvis dratt nytte av å kommunisere med både lærere, elever og foreldre tidlig i prosessen. I praksis var det vanskelig på grunn av avstand, men i ettertid tenker jeg likevel at det kunne ha lønnet seg med tanke på dataenes kvalitet.

Da jeg kom til skolen for å dele ut spørreskjemaene fikk jeg innspill av lærerne om at samtykkeskjemaet (se vedlegg) kunne tolkes som at jeg kun ønsket data fra barn som er engstelige. Denne misforståelsen kan muligens ha ført til at noen foreldrene ikke returnerte samtykkeskjemaet. På grunn av prosjektets tidsperspektiv hadde jeg ikke mulighet til å rette opp denne kommunikasjonsfeilen. Jeg valgte å dele ut spørreskjemaene til de få elevene som hadde fått samtykke, noe som førte til at jeg kun bruker det åpne spørsmålene med kvalitative data som grunnlag for studien. De forteller noe om den enkelte eleven sine opplevelser, men sier lite om hele elevgruppen. Svarene fra spørreskjemaene er ikke like detaljerte og dyptgående som data fra intervjuene. Derfor er det i hovedsak intervjuene som utgjør datagrunnlaget.

### 3.4 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er en profesjonell samtale hvor målet er å produsere kunnskap. For å oppnå det må man være forberedt i intervjusituasjonen, og her vil jeg blant annet komme inn på forberedelser og refleksjoner jeg har gjort i forbindelse med intervjuene.

I intervjuet ønsker man å forstå intervjupersonen sin opplevelse av verden og betydningen av ulike erfaringer. Man forsker på hvordan folk beskriver sine opplevelser, handlinger og valg (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet har noen likhetstrekk med et journalistisk intervju. Man stiller spørsmål fordi man ønsker å finne ut noe, men i motsetning til det journalistiske intervjuet søker man en personlig opplevelse framfor en objektiv sannhet. Forskningsintervjuet er tosidig, og på den ene siden er målet å produsere kunnskap. På den

andre siden er målet menneskelig interaksjon, og det kan gjøre at forskningsintervjuet likner det terapeutiske intervjuet. Man går ganske dypt inn på personlige temaer, men samtidig er det ikke intervjuets hensikt å bearbeide opplevelsene på samme måte som i det terapeutiske intervjuet. Tosidigheten i intervjuet fører til at man hele tiden balanserer mellom ønske om å få ny kunnskap og respekt for intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

I det kvalitative forskningsintervjuet kan vi med Kvale & Brinkmanns (2015) ord beskrive intervjupersonene som «forfattede forfattere». De er et produkt av den kulturen og det samfunnet de er en del av. De er påvirket av diskurser og maktrelasjoner. De er forfattet. Samtidig er de forfattere fordi de beskriver sin opplevelse og oppfattelse av den verdenen de er i.

Ifølge Kvale og Brinkmann(2015) består det kvalitative forskningsintervjuet av syv faser: tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analyse, verifikasjon og rapportering. Selve prosessen er ikke nødvendigvis strukturert. Den kan være ganske rotete, og man går fram og tilbake mellom de ulike fasene. Jeg har valgt å gå systematisk inn på hver av fasene. Jeg vil beskrive hvilke valg jeg tok underveis i prosjektet og konsekvensene av dem. Etikk er aktuelt i alle de syv fasene, og jeg vil ha en egen del om det mot slutten av metodekapitlet.

#### 3.4.1 Tematisering

I tematiseringsfasen bestemmer man mål med studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med prosjektet var helt fra starten å undersøke hvordan engstelige barn har det på skolen. Jeg ønsket å se på det fra et pedagogisk ståsted, og fokuset ble dermed lærerens muligheter for tilrettelegging.

I tematiseringsfasen undersøker man også hva som finnes av forskning på området fra før (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg søkte i oria og brukte databasen ERIC. I tillegg søkte jeg en del ved hjelp av google scholar. Jeg fant ikke så mye forskning fra Norge som gjaldt engstelse hos barn, men det var en del forskning angående sjenerte barn, stille atferd og barn med angst.

Siste del av tematiseringsfasen handler om å bestemme metode for forskningen for så å tilegne seg metodisk kunnskap. Siden jeg ønsket å gå i dybden og undersøke læreres erfaringer egnet kvalitativ metode og intervju seg godt (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.4.2 Planlegging og design

I planleggingsfasen velger man design for prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Malterud (2012) egner fokusgrupper seg som design for forskningsprosjekt i miljøer med mye samarbeid. Ved bruk av fokusgrupper får man fram meninger, erfaringer og opplevelser som finnes i miljøet, og det passer til eksplorative undersøkelser der man undersøker et område som er lite utforsket. I og med at det ikke er forsket så mye på engstelige barn i Norge kunne det passe å bruke fokusgrupper som strategi i denne studien.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) foregår intervjuet vanligvis i grupper på 6-10 personer. I et fokusgruppeintervju kalles intervjueren moderator. Jeg hadde ikke mye erfaring med kvalitative forskningsintervju, og i rollen som moderator var jeg helt ny. I samråd med veileder kom jeg fram til at det ville være mer oversiktlig å ha færre personer i hver gruppe. Derfor valgte jeg å intervju grupper på fire personer. På den måten kunne jeg lettere lede samtalen som moderator. Rollen som moderator handler om å skape en god atmosfære der det er rom for å komme med ulike meninger. Man skal legge til rette for at alle i gruppen kan komme med sine synspunkter. Siden det er flere stemmer i et fokusgruppeintervju enn i et individuelt intervju vil muligens moderatoren ha mindre kontroll og prege intervjuet i mindre grad her. Det kan føre til at refleksivitet ikke blir like betydningsfullt (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2012).

I et fokusgruppeintervju oppmuntrer moderator deltakerne til å snakke med hverandre. Så moderator styrer samtalen, men stiller ikke spørsmål til hver enkelt. Fokuset mitt skulle altså være å engasjere deltakerne til å samtale med hverandre rundt spørsmålene jeg stilte. Ved å legge til rette for en samtale rundt temaet, ble intervjuet mer åpent enn ved et strukturert intervju. Kommunikasjonen ble dermed mindre strategisk, noe som kan ha åpnet opp samtalen (Malterud, 2012).

Malterud (2012) anbefaler tre til fem grupper på ett prosjekt. Prinsippet om metning er også med på å bestemme hvor mange man skal intervju. Man når et metningspunkt når man ikke får vite noe nytt. Jeg valgte å ha to fokusgrupper i prosjektet. Jeg ser at det er flere ting som går igjen i de to intervjuene samtidig som det også kom fram noen ulike temaer. Derfor skulle jeg gjerne hatt et intervju til, for å se om det hadde kommet opp enda flere nye momenter. Men på grunn av tid og omfang valgte jeg å ha kun to grupper i dette prosjektet, og jeg mener at jeg fikk et godt nok innblikk til å kunne si noe om tematikken.

Når man setter sammen grupper bør man tenke gjennom hvordan man kan finne en balanse mellom likhet og mangfold i gruppene (Malterud, 2012). Ved å ha både assistenter og lærere i gruppa håpet jeg å få et flere perspektiver på hverdagen til barn som er engstelige. Ved å fremme mangfold i en gruppe, vil man i større grad få data som er nyansert (Malterud, 2012). Først hadde jeg tenkt å kun intervju dem som jobber på mellomtrinnet, men da det var vanskelig å rekruttere forskningsdeltakere utvidet jeg mine inklusjonskriterier til at det var tilstrekkelig at de *hadde* jobbet på mellomtrinnet. Dette førte naturlig nok til at det i intervjuene ble snakket om erfaringer fra både mellomtrinnet og småtrinnet.

Jeg fikk hjelp av assisterende rektor ved skolen til å rekruttere deltakere og sette sammen utvalget og fokusgruppene. Jeg vil kategorisere utvalget som et bekvemmelighetsutvalg som besto av de som var villige til å delta. I begge gruppene var det både lærere og assistenter. Utover det var gruppene mer eller mindre tilfeldige. I fokusgruppe 1 (F1) var det to assistenter og to kontaktlærere, mens det i fokusgruppe 2 (F2) var tre kontaktlærere og en assistent, hvor den ene læreren hadde jobbet som sosiallærer i mange år. Likhetstrekkene er at alle har jobbet på mellomtrinnet ved samme skole, men utdanningsbakgrunnen og arbeidsoppgavene var ganske forskjellige.

I min studie valgte jeg å ha én samling med hver gruppe, fordi jeg antok at jeg ville få nok data til å kunne si noe om lærernes erfaringer. I tillegg ba jeg om mailadressen til de involverte slik at jeg kunne ta kontakt for oppfølgingsspørsmål, noe jeg ikke valgte å benytte meg av. Det kan være nyttig å være klar over at jeg i intervjuene får andrehåndsinformasjon om barna, og at jeg først og fremst får informasjon om læreres opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å rekruttere forskningsdeltakere må man forbi såkalte portvakter (Malterud, 2017). Ved en skole vil alltid rektor være en portvakt fordi han eller hun må tillate at forskningen finner sted på skolen. Siden jeg kjente til assisterende rektor ved skolen tok jeg først kontakt med henne, for så å henvende meg til rektor. I samarbeid med rektor satte de av noe av arbeidstiden til dette prosjektet. På den måten ble det lettere å rekruttere flere deltakere.

### 3.4.3 Intervju

I følge Malterud (2012) kan det lønne seg å ha en intervjuguide som er ganske åpen i eksplorerende intervjuer. Jeg valgte semistrukturert intervju som en tilnæringsmåte. Først utarbeidet jeg en intervjuguide rettet mot enkeltintervjuer, og jeg valgte å fokusere på åpne spørsmål. Jeg testet ut denne intervjuguiden på en lærer som har jobbet tre år i skolen, noe



som fikk meg til å tenke over hvilke begreper jeg kunne bruke for å få svar på det jeg lurte på. Etterpå tilpasset jeg intervjuguiden slik at den kunne passe til intervju i grupper. Denne nye intervjuguiden testet jeg ut i et pilotintervju med fire medstudenter. Gjennom dette intervjuet opplevde jeg at det fungerte bra med fire deltakere. I tillegg ble jeg bedre forberedt på hvilke svar jeg kunne vente meg av lærerne.

Jeg satte av 90 min til intervjuet, etter Malterud (2012) sine anbefalinger. I tillegg skaffet jeg en observatør som også fungerte som sekretær. Hun har jobbet på skolen, og var altså tidligere kollega med flere av intervjupersonene. I intervjuet brukte jeg lydopptak, og slik fikk jeg en begrenset mengde data og en naturlig reduksjonen i forskningen. Lydopptak vil være en representasjon av samtalen, og man går glipp av informasjon som kroppsspråk og mimikk (Malterud, 2012).

#### 3.4.4 Transkribering

Transkripsjonen gjør intervjusituasjonen tilgjengelig for analyse, men også selve transkriberingen kan sees på som en del av analyseprosessen. Det er en adaptasjon fra en muntlig samtale til en skriftlig tekst, og man gjør en del vurderinger i prosessen som påvirker videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015) (Nilssen, 2012).

I transkripsjonen ønsket jeg å være mest mulig lojal til intervjupersonens muntlige uttalelser, men jeg valgte likevel å transkribere på bokmål. Når jeg i denne teksten gjengir sitater har jeg droppet småord og nøleord som ikke er nødvendig for å få fram meningen. I tillegg har jeg forsøkt å få fram konteksten rundt sitatet, noe som har ført til at jeg noen ganger har tilføyd småord (i parentes) for å gi utsagnet mening.

#### 3.4.5 Analyse

I dette prosjektet var det transkripsjonen som ble mitt analysedatadokument (Tjora, 2017). Analyseprosessen jeg valgte ligger nært til hvordan Tjora (2017) beskriver stegvis-deduktiv induktiv strategi (SDI) som er inspirert av grounded theory. Det er en abduktiv framgangsmåte hvor man starter med det induktive gjennom å ta utgangspunkt i data. Jeg gikk nøye gjennom teksten fra intervjuene og skrev ned stikkord underveis som oppsummerte det deltakerne sa. Gjennom å bruke ordene de sa var det lettere å huske hva de faktisk sa framfor hvilke temaer de snakket om. På den måten sørget jeg for at kodene ble mest mulig empirinære, altså knyttet til empirien framfor teorien. Jeg la vekt på å ta vare på datamaterialet slik at den induktive prosessen ble framtrædende. Ifølge Tjora (2017) kan det føre til at man unngår å konkludere for tidlig.

Etter å ha gått gjennom begge intervjuene satt jeg igjen med mange koder som jeg klippet ut for så å sortere dem i kategorier. Denne delen av prosessen kan kalles aksial koding (Nilssen, 2012). Jeg tok for meg en av gangen og la den enten i en av de eksisterende gruppene, eller jeg laget en ny gruppe. Her var utfordringen å lage grupper hvor det var en sammenheng mellom kodene innad i gruppen samtidig som gruppene skulle skille seg fra hverandre tematisk (Tjora, 2017). Etter at jeg hadde gått gjennom alle kodene satt jeg igjen med 16 kategorier. Ifølge Tjora (2017) er 3-5 kategorier passende, så jeg slo sammen kategoriene til tre større kategorier som videre vil være med å strukturere oppgavens hoveddel. De tre kategoriene omhandler den engstelige eleven, lærerens møte med engstelige barn og klassemiljøet. Etter å ha bestemt kategoriene så jeg på hva slags teori som ble aktuell. Slik ble prosessen preget av en induktiv tilnærming.

#### 3.4.6 Verifikasjon

Denne fasen handler om å se på sin egen forskning med et kritisk blikk, og vurdere kvaliteten til studien. Inspirert av Thagaard (2009) vil jeg se nærmere på de tre begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet. Disse begrepene blir siden aktuelle i vurderingene av studiens kvalitet. Reliabilitet og validitet er sentralt i vurderingen av forskningens troverdighet, mens overførbarhet handler om hvorvidt studien er relevant i andre kontekster .

##### *Reliabilitet*

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Det kan bety å argumentere for at man har gode data. En måte å gjøre det på er ved å vise gjennomsiktighet. Det vil si å være åpen om hvilke valg man har tatt i løpet av forskningsprosessen. I tillegg innebærer det å beskrive mitt teoretiske ståsted, slik at leseren kan få innblikk i hvordan jeg har påvirket forskningen (Silverman, referert i Thagaard 2009). I den sammenhengen er refleksivitet et aktuelt begrep. Det handler om å være bevisst hvilken forforståelse jeg har, slik at jeg lettere kan legge det bort i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2009). I tillegg til å være åpen om hvilke valg jeg har tatt i løpet av forskningsprosessen har jeg derfor valgt å ha med en del om min forforståelse (Berger, 2015).

Man kan styrke reliabiliteten ved at skillet mellom innsamlet data og mine vurderinger kommer tydelig fram (Thagaard, 2009). Som forsker har jeg påvirket hele forskningsprosessen. I intervjuet valgte jeg spørsmål og retning for samtalen, og i analysen har jeg valgt hva jeg vil legge vekt på. Analysen er likevel det som er mine data, og det er atskilt fra drøftingen som i stor grad er mine vurderinger og tolkninger. Ifølge Seale (referert i

Thagaard, 2009) gir lydopptak grunnlag for at data blir mindre påvirket av forsker enn ved notater. Sitatene blir på den måten hentet mer direkte fra intervjusituasjonen.

Studiens repliserbarhet er også knyttet til reliabilitet. Det vil si om en annen forsker ville har kommet til samme konklusjon. I kvalitativ forskning ser man på kunnskapen som noe som oppstår mellom forskeren og menneskene i forskningsfeltet. Med dette kunnskapssynet er det ikke noe mål at forskeren skal være helt nøytral, for nettopp ved at forskeren er aktiv i forskningen oppstår kunnskap. Mål om repliserbarhet vil altså ikke være så aktuelt i denne studien (Thagaard, 2009).

### *Validitet*

Validitet handler om studiens gyldighet og det er knyttet til tolkningen av dataene. Det handler om hvorvidt resultatene mine samstemmer med den virkeligheten jeg har studert. Ekstern validitet er hvorvidt forskningen er gyldig utenfor det spesifikke område jeg har studert, og det kan knyttes til overførbarhet. Intern validitet handler om årsakssammenhengene og tolkningene jeg har gjort er gyldige, og hvorvidt jeg kan argumentere for at det er logiske slutninger. Ved å se på hvilke andre tolkninger som er mulige og argumentere for at de er mindre relevante vil man styrke validiteten (Thagaard, 2009).

Man kan også styrke validiteten ved å vise gjennomsiktighet, eller transparens. Det kan blant annet innebære å gjøre rede for framgangsmåter og relasjoner til dem som er med som forskningsdeltakere i prosjektet. I tillegg viser man transparens ved å redegjøre for hvordan analysen er grunnlaget for drøfting og tolkninger (Thagaard, 2009).

Validiteten kan styrkes ytterligere ved å analysere hvordan man posisjonerer seg i feltet og hvordan maktbalansen er. Det vil også styrke den indre validiteten ved at andre forskere trekker lignende konklusjoner (Thagaard, 2009).

### *Overførbarhet*

I kvalitativ forskning kan man ikke generalisere på samme måte som i kvantitativ forskning. Likevel kan studien være relevant utenfor den konteksten som studeres, og det er dette som kalles overførbarhet. Ved å sette funnene i en større teoretisk sammenheng kan forskningen bli anvendelig andre steder. Et argument for overførbarhet kan være at den som leser kjenner seg igjen i funnene. Dette kan særlig gjelde lesere som har erfaringer fra feltet som studeres. Et annet argument for overførbarhet er at funnene samsvarer med annen forskning (Thagaard, 2009).

### 3.4.7 Rapportering

Rapportering er i følge Kvale og Brinkmann (2015) den siste fasen, og i dette tilfellet er rapporteringen dette dokumentet. I tillegg skal jeg som jeg allerede har nevnt ha et foredrag om mine funn på skolen der jeg samlet inn data.

### 3.5 Etiske overveielser

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer. Forskeren har ansvar for at forskningen er både god og ansvarlig (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016). I kvalitative forskningsintervjuer kan det være en spenning mellom etiske hensyn og ønsket om å oppnå kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Man ønsker å være så respektfull som mulig, men det kan føre til at man behandler et tema overfladisk. På den andre siden ønsker man å gå så dypt som mulig, noe som kan føre til at man krenker den andre ved å være nærgående (Jette Fog, referert i Kvale og Brinkman, 2015).

Siden jeg behandler personopplysninger i dette prosjektet, måtte jeg søke om godkjenning av NSD. Ut fra opplysninger om samtykkeskjema, intervjuguide, informasjonsskriv og spørreskjema ble prosjektet godkjent (se vedlegg). Det vil si at jeg behandler personopplysninger på en lovlig måte, og at personopplysningene er relevante for prosjektet (Norsk senter for forskningsdata, 2018).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det særlig fire etiske aspekter å ta hensyn til ved et kvalitativt forskningsintervju: Informert samtykke, forskerens rolle, konfidensialitet og konsekvenser. Her vil jeg gå nærmere inn på de fire aspektene.

*Informert samtykke* går ut på at forskningsdeltakeren deltar frivillig. (Kvale & Brinkmann, 2015). I fokusgruppeintervjuene fikk deltakerne først informasjon om prosjektet. Etterpå gav de sitt samtykke ved å skrive under på et samtykkeskjema. I tillegg fikk de muntlig beskjed om at de kunne avbryte når som helst. Når det kom til spørreskjemaet ble det litt mer omfattende, siden forskningsdeltakerne var barn på 10 og 12 år. Forskning på barn under 15 år krever samtykke av foresatte. Det var bare barna som hadde fått underskrift fra foreldre på samtykkeskjema som fikk være med på prosjektet. Barn som er fylt 7 år har rett til å si sin mening og når barna er fylt 12 år er det nødvendig at de aksepterer deltakelse (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016). Derfor valgte jeg å dele ut egne samtykkeskjema til elevene. I tillegg informerte jeg om at det var frivillig. Det førte til at én elev ikke ville være med.

*Forskerens rolle* handler om at jeg vil påvirke tolkningene i studien. Det er flere måter å tolke data på, og derfor er det nødvendig å redegjøre for min forforståelse. Slik kan det komme tydelig fram hvordan jeg har påvirket forskningen. Dette kan knyttes til transparens som jeg allerede har skrevet om under «verifikasjon». God henvisningsskikk er også en del av de forskningsetiske retningslinjene. Ved å vise god henvisningsskikk vil det være mulig å finne ut hvor jeg har hentet informasjon (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humiora (NESH), 2016).

*Konfidensialitet* ble ivaretatt i dette prosjektet ved at forskningsdeltakerne ble aidentifisert allerede i transkripsjonen (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humiora (NESH), 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg laget en kodeliste med oversikt over hvilke navn jeg brukte for å anonymisere deltakerne. Det er kun jeg som har tilgang til lista, og den blir slettet etter at jeg har levert oppgaven. Barna ble anonymisert med en gang, og her er det heller ikke mulig for meg å knytte spørreskjemaet direkte til et barn.

*Konsekvenser* handler om at fordelene ved å være med i prosjektet skal veie tyngre enn eventuelle negative konsekvenser. Åpenheten som kjennetegner intervju kan føre til at deltaker gir mer opplysninger enn det de egentlig ønsker. Intervjuet er på den måten uforutsigbart (Kvale & Brinkmann, 2015). Også i spørreskjemaet kan elevene oppleve å bli spurt om noe som er personlig. Av hensyn til privatliv spurte jeg ikke barna om hjemmeforhold. Med tanke på fordelaktige konsekvenser håper jeg at lærerne fant det nyttig å reflektere rundt temaet. I tillegg skal jeg holde et framlegg om masteroppgaven min på skolen der jeg samlet inn data. Slik kan de forhåpentligvis få nytte av kunnskapen som ble produsert, og som jeg har tilegnet meg i løpet av arbeidet med prosjektet. Ifølge de forskningsetiske retningslinjene har informanter krav på å få noe igjen for å ha vært med i forskning. Gjennom å ha framlegg for lærerne får jeg også formidlet kunnskapen til et litt bredere publikum (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humiora (NESH), 2016).

I fokusgruppeintervjuene ba jeg lærerne om å holde elevene anonyme. Dette handler både om deres taushetsplikt, men også om å beskytte en tredjepart som kan bli berørt av forskningen. Dette ble særlig viktig siden tredjeparten er barn, og er regnet som en sårbar gruppe (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humiora (NESH), 2016).

### 3.6 Studiens kvalitet

Når jeg nå skal summere opp denne studiens kvalitet kan det være hensiktsmessig å se tilbake på verifikasjonsfasen. Hvordan er reliabilitet, validitet og overførbarhet i denne studien?

Gjennom å vise åpenhet rundt hvilke valg jeg har tatt i løpet av forskningsprosessen har jeg styrket reliabiliteten i forskningen. Dette innebærer blant annet at jeg har gjort rede for teoretisk ståsted, verdier og erfaringer som kan ha påvirket tolkningene. I tillegg ønsker jeg å gå litt nærmere inn på hvordan min relasjon til forskningsdeltakerne kan ha påvirket dataene. Berger (2015) skiller mellom å være en «insider» og en «outsider» i miljøet man forsker i. På den måten vil man påvirke intervjuene forskjellig. Jeg hadde de to intervjuene med en ukes mellomrom, og dagene imellom jobbet jeg litt som vikar ved skolen. Dette førte til at jeg i større grad var en «insider» på det andre intervjuet enn det første. På det første intervjuet var jeg først og fremst forsker, mens jeg på det andre intervjuet også var vikar og kollega. Det kan ha påvirket hvordan deltakerne forholdt seg til meg. Jeg opplevde at det var en mer avslappende stemning på det andre intervjuet, og at forskningsdeltakerne ikke veide ordene sine i like stor grad. Sekretæren og relasjonene hun hadde til tidligere kollegaer kan også ha preget intervjuene. I og med at intervjuene ble holdt med en ukes mellomrom har lærerne hatt mulighet til å snakke sammen, noe som kan ha påvirket intervjupersonenes forventninger til intervjuet.

En styrke ved studien er at ulike stemmer har bidratt til at empirien er nyansert. Både assistenter, kontaktlærere og elever har bidratt med data i studien. Dette vil styrke studiens validitet. En svakhet med denne studien er helt klart at jeg ikke fikk brukt spørreskjemaet som jeg har utarbeidet i så stor grad som jeg ønsket. Dermed fikk jeg heller ikke brukt kvantitativ metode i forskningen, noe som kunne ha styrket studien. Ved å knytte data opp til teori om resiliens gjør jeg funnene mine mer generelle og anvendbare, og dette kan styrke overførbarheten.

I studien har jeg hatt fokus på å ha tykke beskrivelser. Det vil si at jeg har ønsket å få fram informantenes fortolkninger. I tillegg har jeg også forsøkt å få fram mine egne fortolkninger ved blant annet å knytte empiri til ulike teoretiske perspektiver. I den sammenhengen har det vært nødvendig å få fram min forforståelse for å vise transparens i studien (Geertz, referert i Thagaard, 2009).

# Hoveddel

Da jeg analyserte dataene mine endte jeg opp med tre hovedkategorier, og disse kategoriene danner grunnlaget for de tre kapitlene i hoveddelen. Hvert kapittel består av en teoridel, en analysedel og en drøftingsdel. Første kapittel handler om engstelige barn og hva som kjennetegner dem. Neste kapittel handler om hvordan læreren kan møte disse barna på en god måte. Siste kapittel handler om hvordan klassemiljøet kan påvirke barn som er engstelige. Med utgangspunkt i hver av kategoriene har jeg valgt teori som jeg mener er relevant, og i drøftingsdelen knytter jeg dette sammen. I tillegg er teori om resiliens med i drøftingen i alle kapitlene.





## 4. Den engstelige eleven

I dette kapitlet studerer jeg de engstelige barna nærmere, og jeg bruker en del plass på barna som er sosialt engstelige eller sjenerte. I tillegg skriver jeg en del om hvordan engstelsen påvirker barnas daglige fungering, og hvordan det virker inn på skolearbeidet.

### 4.1 Teori

Her vil jeg først presentere teori om sjenanse. For å forstå mer av hva sjenanse er har jeg valgt å ta noe teori om sosial angst hvor jeg ser på fellestrekk og forskjeller mellom de to begrepene. Jeg bruker her begrepene sosial angst og sosiale fobier om hverandre. I tillegg har jeg tatt med teori om stille atferd som kan henge sammen med sjenanse. Til slutt har jeg tatt med teori og tidligere forskning om angst for prøver samt hvordan engstelse påvirker skoleprestasjoner.

#### 4.1.1 Sjenanse og stille atferd

ICD10 er diagnosemanualen som brukes i Norge. Ifølge manualen innebærer *sosiale fobier* frykt for å bli vurdert av andre. Personer med sosiale fobier vil unngå sosiale situasjoner, og det kan ofte sammenfalle med lav selvfølelse og frykt for kritikk (Helsedirektoratet, 2019). Ifølge Aune (2011) er personer med sosial angst redde for å gjøre noe pinlig foran andre. I motsetning til sosial angst regnes sjenanse som et personlighetstrekk, og i noen tilfeller kan det grense mot eller sammenfalle med sosial angst. Ifølge den amerikanske diagnosemanualen, DSM-V er det i USA kun 12 % av dem som kaller seg sjenerte som har sosial angst (American Psychiatric Association, 2013). Det er altså lite overlapping mellom sjenanse og sosial angst.

Ifølge Clark (2005) er det forskjellige faktorer som kan forsterke sosial angst. Selv har Clark først og fremst skrevet om voksne, men Aune (2011) argumenterer for at den samme tenkningen blir brukt i arbeid med barn og unge. En faktor som vil forsterke angsten er å vende blikket innover i sosiale settinger, noe personer med sosial angst kan ha en tendens til å gjøre. Andre prøver å unngå situasjoner der de blir engstelige. Dette kan føre til at de bare får negative assosiasjoner knyttet til det de er redde for. En annen ting som kan være typisk for dem med sosial angst er å vurdere de fleste tilbakemeldinger, til og med de positive, som negative. Det er også typisk for sosialt engstelige personer å ha høye forventninger til seg selv i sosiale sammenhenger. I tillegg har de ofte negativ selvoppfatning, noe som vil øke sannsynligheten for at de vil føle seg mislykket i sosiale lag. (Aune, 2011; Clark, 2005)

Å trekke seg unna det sosiale kan være et uttrykk for engstelse (Borge, 2018). Anne Lise Sæteren (2019) skriver om elever med stille atferd. Hun beskriver blant annet elever som er usikre i sosiale settinger. De tar ikke initiativ, og de vil heller ikke være med på felles aktiviteter. Hun vektlegger at stille atferd kan være et forsøk på kommunikasjon på samme måte som utagerende atferd kan være det.

Stille atferd er ikke et problem for omgivelsene på samme måte som utagerende atferd, men det kan i større grad være et problem for den det gjelder (Sæteren, 2019). Coplan, Hughes, Bosacki og Rose-Krasnor (2011) har i sin forskning funnet ut at lærere ser på stille atferd som den atferden som er mest ødeleggende for enkelteleven. En slik atferd vil hindre utvikling, påvirke selvbildet og gå utover det sosiale for barnet (Lund, 2012; Sæteren, 2019). Forskingen kan tyde på at lærerne anser stille elever som mindre intelligente og mindre faglig kompetente enn andre elever. Det skal mindre til for at læreren gjør tiltak rettet mot utagerende elever enn mot elever med stille atferd (Coplan et al., 2011).

Basert på tidligere forskning trekker Sæteren (2019) fram fem årsaker til stille atferd: Omsorgssvikt, sårbarhet, traumatiske hendelser, oppdragerstil og læringsmiljø. Det er særlig sårbarhet og læringsmiljø som vil bli aktuelle temaer i denne masteroppgaven. I den tredje analysekategorien vil jeg fokusere på læringsmiljøet, mens det i denne kategorien vil være aktuelt å se på den enkelte elevs sårbarhet. Det handler om at enkelte mennesker er mer sårbare for å utvikle psykiske lidelser enn andre, og det kan knyttes til resiliens (Borge, 2018; Halvorsen & Nordahl, 2012).

Sæteren (2019) forteller at elever med stille atferd ofte unngår øyekontakt og gir lite respons, noe som kan tolkes som avvisning. Hun legger trykk på at læreren ikke må gi opp å bygge en trygg relasjon til eleven, men heller prøve å nå inn på nye måter. Stille atferd kan øke med alderen. Det kan føre til ensomhet, dårlig selvoppfatning og elever med stille atferd liker skolen dårligere enn andre. Elever med stille atferd har vanskeligere for å få venner. De blir ofte ekskludert mot slutten av småtrinnet. Har lett for å ta offerrollen og vanskelig for å dele tanker og følelser. Personer med stille atferd er i risiko for å utvikle emosjonelle vansker (Olsen & Traavik, 2010)

#### 4.1.2 Engstelse og skoleprestasjoner

Flere studier viser at det er en sammenheng mellom bekymring og skoleprestasjoner. Det er blant annet gjort en undersøkelse der man så på sammenhengen mellom depresjon, angst, bekymring, skoleprestasjoner og arbeidsminne. Forskerne fant at både personer med

angst og depresjon har høyere grad av engstelse. I tillegg var det en sammenheng mellom høy grad av bekymring og dårlige skoleprestasjoner, spesielt i fagene matematikk og naturfag. Bekymring påvirker arbeidsminnet negativt, og grunnen til at dette ble mest synlig i matematikk og naturfag er antakelig fagenes kompleksitet som gjør at det krever mer av arbeidsminnet (Owens et al., 2012).

McDonalds review (2001) viser til flere studier som ha funnet at angst for prøver kan påvirke prøveresultatene negativt. Prøver kan være en kilde til bekymring hos mange barn, og det øker antagelig fordi det er mer testing i skolen nå sammenlignet med tidligere. Elevene det gjelder er redde for å få negativ evaluering, og de kjenner på vonde følelser i forkant og under en prestasjon som blir vurdert av andre. Det kan oppstå følelser som engstelse, bekymring, nedstemthet og forlegenhet, og det skjer ofte når elevene føler seg uforberedt eller er usikre på egne evner.

## 4.2 Analyse

Jeg har delt denne kategorien inn i tre underkategorier. Først vil jeg ta for meg ulike situasjoner der intervjupersonene opplever at elever blir engstelige. Videre vil jeg presentere hvordan engstelsen kommer til syne og i siste underkategori ser jeg på intervjupersonenes refleksjoner rundt barnas fokus og bekymringens plass. Innimellom vil jeg flette inn hva noen av elevene har uttrykt i spørreundersøkelsen. Empirien under starter med utsagn fra elever.

### 4.2.1 Situasjoner der barn blir engstelige

Barna fikk spørsmålet «Hva gjør deg engstelig? Hva er du redd for?». Her svarte flere av barna noe som var knyttet til det sosiale. En elev skrev «redd for å miste vennene mine», mens en annen skrev «Å skille meg ut. Å bli mobbet igjen». Noen barn nevnte konkrete ting de var redde for: Store dyr, edderkopper, høyder eller å brette et bein. Videre fikk elevene spørsmålet: «Blir du nervøs i nye situasjoner, blir du lett usikker eller redd?» I tillegg til å svare på avkryssningsspørsmålet, valgte en elev å føye til at dette gjaldt spesielt fotball.

Ved den aktuelle skolen er det forholdsvis mange barn som tar buss, og i begge intervjuene snakket de om at det kan være problematisk for noen. I F1 fortalte Hilde om ei jente som er redd for å stå å vente på bussen alene. Hilde fortalte at det kan utløse mye engstelse hos jenta hvis hun ikke vet sikkert at hun skal bli fulgt ned til bussen.

Hilde: (Hun) gruer seg så til å ta bussen. (...) Jeg følger ned. (...) (For) den eleven *kan* ikke stå alene å vente på bussen, (selv om) hun kjenner de som er rundt henne veldig godt. (...) Det har ikke skjedd noe, hun har aldri blitt utsatt for noe. Lisa: (...) Er det bare buss hun er redd for? Hilde: Nei, hun er en litt engstelig type.

For andre elever er det garderobesituasjonen som er vanskelig. Karine (F1) fortalte om en gutt som blir engstelig der. Han kommer ikke fram til plassen sin når de andre står i veien. Karine sa det slik: «Garderobesituasjonen, *kjempevanskelig*. (...) Stille, rolige jenter på begge sider. Men å komme inn til sin plass kan være vanskelig fordi de andre står foran.»

Lisa (F1) har en elev som blir nervøs både før og under større arrangementer ved skolen. Et eksempel er når det skjer noe i gymsalen der det vil være mange mennesker samlet. Dette er en situasjon utenom vanlige rutiner, og elevene vet ikke helt hva som skal skje. Lisa fortalte at denne eleven er opptatt av hvordan hun kan komme seg ut.

Hun var litt redd for å være i «gymsalen», hvis det skulle være noen store arrangementer. (..) Da kunne hun være livredd på forhånd. Vi måtte gå gjennom alt. Hvordan hun kunne få lov å gå ut.

En annen situasjon der intervjupersonene har opplevd at elever blir engstelige er når de skal framføre noe foran klassen. I tekstutdraget under fortalte Karine og Lisa om elever som synes det er skummelt til tross for at de kjenner medelevene godt.

Karine: Han nekter helt å stå foran klassen og fortelle. (...) De har jo gått sammen i syv år, likevel er ikke det en trygg situasjon. (...) Lisa: Jeg har også noen av dem, men det er sikkert litt vanlig. Men de fleste klarer jo kanskje å komme fram til slutt og gjøre det.

I tillegg til muntlige framføringer kan også prøver framkalle engstelse hos barna. Både ved skriftlige og muntlige prøver kan det være en forventning om at elevene skal prestere. I F2 har flere opplevd at skriftlige prøver har blitt en uholdbar situasjon for noen av barna. Noen er redde for at de ikke skal rekke å bli ferdige, og de får «tidspanikk», som Andrea så fint satte ord på. I situasjonen hun beskrev hadde eleven ingen grunn til å være engstelig, men likevel ble klokka et for stort stressmoment. Hun sa det slik: «Hun gråt hos meg. Fordi at rett og slett hun fikk for seg, ut av det blå. Hun var nesten ferdig med hele prøven, at hun hadde veldig dårlig tid igjen.. (...) Da fikk hun tidspanikk.»

Det er ikke bare i de spesielle anledningene og ved prøver at barn kan bli engstelige. Noen barn er engstelige for bestemte fag. I begge intervjuene spurte jeg forskningsdeltakerne om dette, og de la vekt på at det varierer fra elev til elev. Jeg finner det interessant at kroppsøving og matematikk ble trukket fram i begge fokusgruppene. Jonas (F1) sa: «Det er jo gymtimer (...) Hvis det er en elev som er utrygg og ikke presterer i ballaktiviteter (...) For andre er det helt motsatt. Det å prestere i en mattetime for eksempel.» I F2 trakk Ragnhild og Sigrid frem motsetningene:

Ragnhild: Hvis du spesielt tenker på praktiske fag, så ser du ofte en helt annen selvtillit der. Eller det motsatte. Sigrid: (...) Jeg tror veldig mange kan ha engstelse i gym fordi at ikke en eventuelt har den kroppen eller den raskheten eller det kastet eller hva det nå er. Du føler alltid at du kommer til kort. Så praktiske fag kan være oppmuntring og det kan være det motsatte.

Elevene ble bedt om å fortelle om en superfin skoletime. Her vil jeg trekke fram to av svarene. Den ene eleven skrev: «Kunst og håndverk eller gym for da snakker vi sammen og kan finne på litt rart!» En annen elev hadde en annerledes drømmetime: «Vi hadde holdt på med passere i matten og når vi var ferdige med oppgavene så gikk vi ut på biblioteket»

#### 4.1.2 Kjennetegn ved de engstelige barna

I begge intervjuene var det enighet om at alle møter barn som er engstelige på skolen, men at det kan komme til uttrykk på forskjellige måter. Engstelsen kan føre til innagerende eller utagerende atferd. Jonas kom inn på hvordan oppførselen kan være et uttrykk for engstelse, og han sa dette: «Enten så slår det ut i at du blir innesluttet, eller så blir du utagerende. Fordi at du vet ikke helt hvordan du skal takle det. Så skaper du deg en rolle i det, så klarer du ikke å bryte ut.» Andra fortalte i F2 hvordan hun har blitt mer oppmerksom på utfordringer hos de stille elevene nå enn det hun var tidligere. Dette opplevde hun at gjaldt flere av hennes kolleger også.

Et annet tegn på at noen er engstelige er ifølge Sigrid og Anita, F2, at de har sin faste og trygge plass i skolegården. «Sigrid: Du ser noen som bare stiller seg opp i skolegården. Inni et hjørne, bare for å kjenne «dette er min plass». (...) Anita: noen har sin faste rute også.» elevene kan kommunisere gjennom kroppsspråket på andre måter også. Dette har Andrea lagt merke til, og i intervjuet demonstrerte hun hvordan kroppsspråket til ei jente på mellomtrinnet var ved å legge armene i kors og se ned. Hun beskrev det slik: «Så er det jakka på. Så sitter vi *sånn*. Gjerne lua trukket ned. Du ser du *lukker*. (...) Håret som en rullegardin.» Videre beskriver hun hvordan jenta har åpnet mer opp etter hvert som hun har fått tillit til Andrea.

Kroppsspråket gjorde at det var vanskelig for Andrea å få kontakt med jenta. I begge gruppene kom det eksempler på at det kan være vanskelig å få kontakt med barna som er engstelige. I F1 fikk de spørsmål om hva som kjennetegner en trygg elev i motsetning til en elev som er engstelig. Tillit og åpenhet var da to nøkkelord. Under er deler av samtalen gjengitt:

Hilde: (De) har tillit til deg som lærer. Tør å komme med litt bekymringer. Ting som de lurere på. Tør å åpne seg litt. (...) Jonas: Veldig lett å få kontakt med dem som er trygge. Tør både å komme med bekymringer og tåler også at man kan ha en samtale om vanskelige ting.

Flere elever skrev at de kan snakke med noen de stoler på hvis de blir engstelige. En elev sa det slik: «Jeg er som oftest ikke engstelig, men hvis jeg hadde blitt det en gang hadde jeg snakka med gode venner, familie eller kontaktlæreren min.»

På den andre siden beskrev lærere og assistenter barn som var utpreget engstelige og søkte masse oppmerksomhet. I F1 fortalte Hilde om hvordan oppførselen til ei jente på småtrinnet som lett blir engstelig kan fortone seg.

Hilde: Har veldig behov for å bli sett. Hvis ikke hun får skrelt appelsinen sin i god tid i lunsjen og sånn. Så liksom springer hun nesten etter meg.

I begge intervjuene kom dette med lav selvtilit opp flere ganger, og det kan virke som at lærerne ser en sammenheng mellom det og engstelse. Barna er redde for kritikk, og redde for å få nei, for eksempel i lek. Dette satte Andrea og Sigrid (F2) ord på: «Andrea: Takler ikke et nederlag, eller et nei. Sigrid: Nei, de er redd for å få nei, for de har den der lave selvfølelsen.» I den samme gruppa var Ragnhild og hun nevnte flere ganger at hun har elever som er redde for å gjøre feil. Hun fortalte blant annet om en elev som er opptatt av å gjøre alt perfekt. Hennes opplevelse var at han var engstelig for å få kritikk.

#### 4.1.3 Engstelsens plass i hodet på elevene

Elevene ble spurt om hva de kan gjøre hvis de blir engstelige. Her hadde de ulike strategier. Noen av elevene skrev at de ville ha prøvd å tenke på noe annet, og enkelte kom med konkrete forslag som: «Bli med i leken» eller «spille på PS4». Det var en elev som ville tatt tankene mer på alvor og skrev: «Tenke gjennom det som sviver rundt i hodet». En annen elev skrev dette: «Ta et dypt pust og si at det går bra». Flere elever skrev at de ville ha snakket med noen de stoler på, eller med mamma. En av dem skrev det slik: «(da) hadde jeg snakka med gode venner, familie eller kontaktlæreren min.»

I begge intervjuene var de inne på at det er ulik grad av engstelse. De snakket likevel mest om det i F1. Ifølge intervjupersonene kan alle oppleve engstelse og bekymring, men for noen tar det mer plass. I sitatet under skilte de mellom elever som har en bekymring og elever som er engstelige på et mer generelt plan. Elever som ikke så lett blir engstelige klarer å legge bort bekymringen. Lærerne knyttet det også til å være trygg på seg selv.

Jonas: For det er mange som er utrygge på ting, men de er så trygge i seg selv at det er ikke noe som biter på. (...) Lisa: Det er jo ingen som går helt og ikke er noe redd for noen ting.

(...) Karine: Har du en annen elev som bare er bekymret for en ting, så kan han sette den tingen litt på vent. Og så kan han gjøre det vi skal. (...) Jeg synes det er veldig forskjell på en som er engstelig for det meste (og) noen som bare er utrygge på enkelte ting. Jonas: De klarer ikke å sortere det bort.

Hilde hadde et eksempel på et barn der bekymringen tar mye plass. Vi har allerede blitt litt kjent med jenta som er redd for å ta buss. I utdraget under fortalte Hilde hvordan hun ikke klarer å sortere bort bekymringstankene. Hele dagen hennes blir preget av det. Hilde sa det slik: «Hvis jeg sier på morgenen at i dag har ikke jeg tid, i dag må du gå ned selv. Da er dagen ødelagt for henne, for da blir hun veldig engstelig for *det*, og kanskje andre ting.» Hilde var også inne på hvordan bekymringen stadig vender tilbake hos denne jenta. I samme gruppe snakket Jonas og Karine om hvordan små ting kan oppleves som veldig store for barn som er engstelige. Det kan høres ut som at elevene de snakker om lett tar seg nær av ting. Her er et utdrag fra samtalen:

Jonas: Du merker at det er sånne småting som ødelegger en hel dag. (...) Begynne å gråte etter et friminutt fordi noen var borte i deg. Da er du jo utrygg på et vis, fordi at du føler at du blir tråkket på, så var det egentlig ingenting. Karine: Garderobesituasjonen, kjempevanskelig. Da er det som Jonas sier: Så vidt noen dytter borti så har de gjort masse mot ham. (...) Nei, så det er filleting som blir blåst opp til masse

Det er nærliggende å tenke at dette vil gjøre at engstelsen tar mye plass i hodene på disse barna. I F1 spør jeg om de har inntrykk av at det påvirker læringen når elever er engstelige. Alle i gruppa hadde noe å si om det, noe som kommer fram i utdraget som følger. Hilde og Karine snakket om enkeltelever og hvor vanskelig det er for dem å konsentrere seg om fag når de er bekymret for noe.

Jonas: De fokuserer jo ikke på det å lære. Lisa: klarer ikke å tenke på fagene. Hilde: jeg tenker jo at det kan låse seg litt. (...) Hun er ganske faglig sterk, egentlig. (...) Men jeg ser at hun kan dette ut litt, hvis hun har en ekstra engstelig dag. (...) Karine: Hvis det er ting som har skjedd, og han er bekymret, så når ikke beskjedene inn engang.

## 4.3 Drøfting

Formålet med studien var blant annet å finne ut hvilke erfaringer lærere og assistenter har med elever som er engstelige. Her vil jeg drøfte hvordan selvbilde og engstelse kan henge sammen, og hvordan læreren kan påvirke selvbilde. Deretter vil jeg se nærmere på elevenes møte med utfordringer.

### 4.3.1 Engstelige elevers selvbilde

Lærerne sa at de ser en sammenheng mellom selvbilde og engstelse hos barna. De opplever at barn som lett blir engstelige også har et dårlig selvbilde. I et av intervjuene skilte de mellom barn som er grunnleggende trygge og de som ikke er det. Dette kan knyttes til

barnets selvfølelse, og at barn som er grunnleggende trygge har god selvfølelse (Borge, 2018). Lærerne snakket om at barna med god selvfølelse ikke gav bekymringene like mye oppmerksomhet, og at de klarte å konsentrere seg om noe annet selv om de hadde bekymringer. Disse barna tålte altså stress bedre. Dette stemmer med det Borge (2018) sier om at selvbilde er en resiliensfaktor som vil beskytte i møte med stress. Barn med et dårlig selvbilde vil ikke ha denne beskyttelsen, og dermed er de mer utsatt for stress.

En elev kommenterte i spørreskjemaet at hun/han var usikker på fotballbanen, noe som kan tyde på at eleven har dårlig selvtillit i fotball. Jeg har ikke grunnlag for å si så mye om selvfølelsen til denne eleven, men det var tydelig at selvtilliten på fotballbanen var utslagsgivende for svaret eleven gav. Selvfølelsen kan være uavhengig av selvtilliten på enkelte områder. Samtidig vet vi at selvtillit og selvfølelse vil påvirke hverandre, og at man som lærer kan påvirke selvbilde ved å rose eleven og legge til rette for mestringsopplevelser. (Borge, 2018; Olsen & Traavik, 2010). Gjennom mestringserfaringer vil tro på egen mestring styrkes (Bandura, 1982). Når det gjelder denne eleven kan man for eksempel tenke seg at mestringsopplevelser på fotballbanen kan øke selvtilliten, og dermed føre til mindre usikkerhet der. Det kan igjen virke positivt inn på selvfølelsen.

Lærerne opplevde at engstelige elever håndterer kritikk dårlig. Dette kan knyttes til at frykt for kritikk er et av kjennetegnene på sosial angst (Helsedirektoratet, 2019). Ifølge Olsen & Traavik (2010) tåler elever med god selvfølelse kritikk bedre enn de med dårlig selvfølelse. I og med at engstelige elever gjerne har dårlig selvfølelse følger det at de også er ekstra sårbare for kritikk.

Intervjupersonene beskrev noen elever som lett tar seg nær av ting. For disse elevene kan små hendelser være betydelige. Slik lærerne ser det, blir elevene for lett såret. Sårbarhet kan knyttes til at man ikke føler at man har kontroll over hendelser i livet. Ved å ha tro på egen mestring, vil elevene oppleve at de har kontroll på hendelser i livet, fordi de selv velger hvordan de vil håndtere dem (Bandura, 1982; Olsen & Traavik, 2010). Ved å styrke elevenes tro på egen mestring, kan man kanskje motvirke elevenes sårbarhet og sørge for at de blir mer motstandsdyktige.

#### 4.3.2 Møte med utfordringer

Barn møter utfordringer på ulike måter (Borge, 2018). Ved å se på barn som lever i risiko og likevel klarer seg bra, kan vi lære noe om hvordan vi kan hjelpe andre barn å håndtere utfordringer. Ut fra intervjuene ser det ut til at barn som lett blir engstelige, kan være



barn som ikke håndterer utfordringer så godt. Lærerne fortalte om elever der de små utfordringene kan oppleves store og en hel dag kan bli ødelagt. De fortalte om barn som går og bekymrer seg unødvendig mye. Fra forskning vet vi at bekymring har negativ påvirkning på arbeidsminnet, konsentrasjon og skoleprestasjoner. Matematikk ble både trukket fram i mine funn og i forskning, hvor Owens (2012) antar at matematikk krever mer konsentrasjon på grunn av fagets kompleksitet. Jeg tenker også at det kan handle om at det i matematikk som oftest er et klart svar. Noe er rett og noe er helt klart galt. Å få rett svar kan gi mestringsopplevelser, mens det kan gi nederlagsopplevelser når man opplever at svarene er gale. Dette kan knyttes til Bandura (1982) som sier at mestringsopplevelser vil påvirke troen på egen mestring.

I begge fokusgruppene ble prøvesituasjonen trukket fram. Det er en situasjon som krever konsentrasjon, og det er forventet at elevene skal prestere. Kravet om prestasjon kan utløse engstelse, noe som gjør at det blir vanskelig å konsentrere seg (McDonald, 2001). Det kan derfor gi mening at prøver kan være en krevende situasjon for elever som lett blir engstelige. Dette kan særlig gjelde sosialt engstelige elever som er bekymret i situasjoner der de vet at de blir vurdert av andre (Helsedirektoratet, 2019). På lik linje med prøvesituasjonen er det også en vurderingssituasjon å ha framføring for klassen. Der blir eleven både vurdert av læreren og av andre elever.

Lærerne påpekte at elever som er bekymret for noe ikke klarer å konsentrere seg om fagene, og det vil derfor bli vanskeligere å lære. De fortalte at elever håndterer bekymringer forskjellig. Noen klarer å sortere det bort, mens det blir altomfattende for andre. De som klarer å sortere bort bekymringen kan i større grad konsentrere seg om fagene. Denne måten å håndtere utfordringer på kan knyttes til resiliens, fordi resiliens nettopp er å fungere godt på tross av utfordringer. Ifølge Borge (2018) kan vi med resiliens som bakteppe lære barna å håndtere stress. I og med at mestring kan læres (Olsen & Traavik, 2010) kan vi legge til rette for at elevene lærer å bruke funksjonelle mestringsstrategier.

Elevene møter utfordringer forskjellig, og de tar i bruk ulike mestringsstrategier. Noen elever vil snakke med noen de stoler på hvis de blir engstelige. Dette vil være en emosjonell mestringsstrategi. Skre m. fl.(2007) fant at det kunne være en funksjonell mestringsstrategi å gå til familiemedlemmer med problemene sine, for så å finne en løsning på dem. Samtidig fant de at ventilerings av følelser ikke var en funksjonell strategi.

Noen elever vil få tankene over på noe annet ved å for eksempel bli med i en lek. Det vil være en mer aktivitetsrettet strategi, noe som ifølge Skre m. fl. (2007) vil være en funksjonell strategi. Denne strategien vil i dette tilfellet fungere best hvis eleven har noen å leke med. Miljøet vil altså spille en rolle her også, og det kan knyttes til Riley og Masten (2005) sin vektlegging på konteksten i teori om resiliens. Ved å aktivisere elevene i lek kan læreren legge til rette for hensiktsmessige mestringsstrategier. Det var en elev som skrev at han/hun ville ha «tenkt gjennom tankene som surret i hodet». Ifølge Clark (2005) vil det være en dårlig strategi å vende blikket innover hvis man har sosial angst. Det vil forsterke angsten. Så hvis denne eleven hadde blitt sosialt engstelig ville dette vært en liten hensiktsmessig strategi.

#### 4.3.3 Sjenanse som uttrykk for engstelse

I dette avsnittet vil jeg konsentrere meg om innagerende og stille atferd. Lærerne snakket om at engstelse kan føre til at eleven viser innagerende eller utagerende atferd. Dette kan knyttes til det Sæteren (2019) skriver om at stille atferd kan være et uttrykk for psykiske plager.

Stille atferd kan være et ønske om å kommunisere noe, og ofte kan kroppsspråket virke avvisende (Sæteren, 2019). Dette gikk også igjen i intervjuene med lærerne som snakket om at noen elever har et lukket kroppsspråk. Gjennom å lese kroppsspråket til elevene har lærerne blant annet sett elever som er usikre. Et eksempel er elever som står på en fast plass i skolegården. Noen av lærerne har lagt merke til det, og de ser det som et uttrykk for engstelse.

I intervjuene fortalte lærerne om elever som blir nervøse i ulike sosiale situasjoner som å vente på bussen eller i garderobesituasjonen. Begge disse situasjonene er overganger fra en kontekst til en annen, noe som kanskje kan bidra til usikkerhet hos elevene. I garderoben er det mange som skal kle av seg samtidig, og det vil også være et tidspress. Karine beskrev en elev som ikke tar plass i situasjonen, og jeg tolker det som at han ikke tar kontroll over situasjonen. Han blir dermed et offer for situasjonen, og går glipp av muligheten til å være aktør, slik Olsen (2010) beskriver.

## 5. Læreren møte med engstelige barn

I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan læreren kan møte elever som er engstelige. I lys av teori om trygghetssirkelen og anerkjennelse vil jeg drøfte lærernes utsagn om hvordan de kan hjelpe elever som er engstelige.

### 5.1 Teori

Som teoretisk ramme vil jeg i dette kapitlet ha fokus på trygghetssirkelen og anerkjennelse. I tillegg ligger resiliens og tilknytningsteori i bunn for disse teoretiske perspektivene.

#### 5.1.1 Læreren som tilknytningsperson

Tilknytningsteori handler om at alle mennesker har et iboende behov for å knytte seg til mennesker. Tilknytningsteorien handler i utgangspunktet om de første leveårene, men det er også grunnlaget for blant annet teorien om trygghetssirkel (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017). Når man vet at det er en tilknytningsperson som er både tilgjengelig og ansvarlig, vil det føre til at man føler seg trygg. Utrygg tilknytning har både kortsiktige og langsiktige negative konsekvenser, men noen barn kan komme unna det relativt uskadd (Bowlby, 1982). Trygg tilknytning er en sterk beskyttelsesfaktor fordi barnet lærer seg å samhandle med mennesker på en positiv måte. I tillegg har barnet noen å søke hjelp hos (Riley & Masten, 2005).

Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2017) argumenterer for at læreren også kan fungere som en tilknytningsperson, og de har utarbeidet en modell de kaller trygghetssirkelen. Den voksnes rolle er først og fremst å møte barnet sine behov. Barnas behov vil variere ut fra hvor de befinner seg i sirkelen. På toppen av sirkelen er barna åpne for utforskning og læring mens de på bunnen av sirkelen søker trygghet hos den voksne. Relasjonen mellom barn og omsorgspersoner vil blant annet påvirke barnas selvstendighet og følelsesregulering (Brandtzæg et al., 2017).

Den voksne fungerer altså som en trygg base for barnet. For at barn skal utforske må de kjenne seg trygge, og først når barna vet at den voksne passer på, kan de våge seg ut i det ukjente. På den måten vil trygg tilknytning være frigjørende. I utforskningen vil barna både lære nye ting og utvikle selvstendighet, men de trenger fortsatt en voksen som støtter utforskningen og hjelper dem akkurat passe mye. I utforskningen er det den voksne sin rolle å ha det fint sammen med barnet og dele gledene på veien. Slik kan barnet få energi til videre utforskning. Den voksne kan også formidle til barnet at det er trygt å spørre om hjelp. I

utforskningen lærer barnet at det selv kan være med og påvirke omstendighetene. Dermed vil rollen som agent i eget liv bli styrket (Bandura, 1982; Brandtzæg et al., 2017).

Når utfordringene oppleves for store kan barnet vende tilbake til den trygge havnen som den voksne da er. Der kan barnet føle seg trygg og bli beskyttet. Barnet vil trenge å møte omsorg, trøst og medfølelse. Ved å anerkjenne barnets følelser kan barnet oppleve at det blir litt bedre. Barn trenger hjelp til å forstå og tåle sine egne følelser, for de blir så lett overveldet. Gjennom å være empatiske voksne og hjelpe barnet til å sette ord på følelsene, vil barnet utvikle empati. Etter at barnet har møtt forståelse vil det være lettere å oppmuntre til utforskning (Brandtzæg et al., 2017).

Nervesystemet er fortsatt ikke ferdig utviklet hos barn, derfor vil de lettere bli overveldet av stress enn voksne. Blir man for engstelig vil man la være å utforske. Et høyt stressnivå påvirker muligheten til å lære, tenke og prestere. Hjernen vokser best under forhold som er preget av støttende, trygge relasjoner og et lavt nivå av stress (Cozolino, 2013, referert i Brandtzæg et al., 2017)

Relasjonen mellom lærer og elev er en asymmetrisk relasjon. Det er altså en ubalanse i relasjonen, og det vil være lærerens ansvar å bygge en god relasjon (Sæteren, 2019). Det er positivt for et barns resiliens å ha tillit til en voksen og kunne komme med små og store problemer (Olsen & Traavik, 2010). For å lære må man føle seg trygg, og en trygg tilknytning ligger til grunn for all utforskning. Relasjonen til lærer påvirker trivsel, psykososial helse og hvor mye eleven lærer (Drugli, 2012). Læreren kan være en god rollemodell for de barna som mangler det hjemme. De beste rollemodellene investerer av sin tid og de har varig og jevnlig kontakt med eleven (Winders, 2014). Å være en rollemodell for elevene trenger ikke å bety at man skal gjøre alt perfekt. Brandtzæg m. fl. (2017) løfter fram en «god nok» lærer som ideal. Den bevisste læreren kan bruke feil man gjør til noe positivt. Ved å rette opp feilene sine, si unnskyld eller tilgi kan man modellere for elevene hvordan det går an å håndtere feil.

Trygg tilknytning er en sentral resiliensfaktor (Olsen & Traavik, 2010). En god relasjon til læreren kan til en viss grad kompensere for et godt forhold til foreldre (Brandtzæg et al., 2017), og vil dermed fungere som en resiliensfaktor.

### 5.1.2 Anerkjennelse

Anerkjennelse innebærer at læreren har forståelse for elevens situasjon, anerkjenner og respekterer eleven. Vi kan skille mellom ytre anerkjennelse og indre anerkjennelse. Med ytre

anerkjennelse tenker vi ofte på ros for prestasjoner. Dette vil påvirke selvtilliten positivt. Indre anerkjennelse handler om å se et medmenneske, bekrefte verdien og opplevelsene det menneske har (Schibbye, 2012). Denne indre anerkjennelsen vil påvirke selvfølelsen som handler om en grunnleggende tro på seg selv (Borge, 2018). Anerkjennelse handler om å se den indre opplevelsesverdenen til den andre, slik kan anerkjennelse knyttes til mentalisering som handler om å forstå den andre innenfra (Schibbye, 2012; Sæteren, 2019{Brandtzæg, 2017 #53}).

Til grunn for anerkjennelsen ligger kjærligheten. Schibbye (2012) knytter Kierkegaards beskrivelser av kjærlighet til indre anerkjennelse. Det handler om at vi alle har kjærlighet dypt forankret i oss, og at vi ved å gi av vår kjærlighet kan vekke opp den andres kjærlighet til seg selv og til andre. Til grunn for anerkjennelsen ligger det også en forståelse av at ord kan forandre. Ved å bekrefte den andres opplevelse gir man personen lov til å føle det den føler. Det kan gi motivasjon til å endre på situasjonen.

Anerkjennelse kan handle om å utfordre passelig mye. Hvis en elev ikke blir utfordret i det hele tatt, kan det føre til at eleven føler seg oversett. Det er uheldig for alle elever, men kanskje særlig elever som lett blir oversett i utgangspunktet slik Sæteren (2019) trekker fram elevene med stille atferd. Anerkjennelse har betydning for selvutvikling og mangel på anerkjennelse kan forsterke vansker (Kristiansen, 2014).

Det motsatte av anerkjennelse er krenkelse. Både krenkelse og anerkjennelse er først og fremst en opplevelse den enkelte sitter med. Sunn kritikk er ikke det samme som krenkelse, men det kan noen ganger oppleves som det. På skolen er anerkjennelse grunnleggende inn mot tilpasset opplæring og tanken om at alle er likeverdige og har rett på opplæring (Kristiansen, 2014).

Lund (2012) skriver at det bør være en anerkjennende holdning bak alle tiltak. Hun fant i sin forskning at elever med stille atferd ønsker at læreren skal fortsette å prøve å hjelpe elevene, selv om tiltak ikke fungerer. I en asymmetrisk relasjon er det nødvendig at læreren våger å prøve å nå inn til eleven på nye måter, og ikke lar seg avvise. Ved å ha en anerkjennende holdning i bunn vil dette gå mer av seg selv. Anerkjennelse handler om å vise elevene at man ser dem og at man vil det beste for dem. Dette er særlig nyttig i møte med atferd som utfordrer.

Ifølge Schibbye (2012) har anerkjennelse fem ingredienser: Lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Å lytte er å vende oppmerksomheten bort fra seg selv og mot barnet slik at man hører hva som ligger bak ordene. Forståelse er et ønske om å forstå selv om man er forskjellig. Den indre forståelsen innebærer at man undrer seg sammen. Aksept og toleranse handler om at man ikke skal dømme og at man skal la den andre få eie sin opplevelse. Bekreftelse handler om å bekrefte barnet sin opplevelse uten at man støtter en negativ utvikling.

## 5.2 Analyse

I denne kategorien skal jeg undersøke hvilke tanker lærerne hadde om hvordan de kan møte engstelige elever på en god måte. Jeg legger vekt på det de sa om å bygge en god relasjon, samtaler med eleven og tilrettelegging for alternative løsninger.

### 5.2.1 Relasjon mellom lærer og elev

La oss først se på et par kommentarer fra elever i spørreskjemaet. Det var nemlig to elever som nevnte læreren da de skulle fortelle hvorfor de trivdes godt på skolen. Den ene eleven skrev at læreren var flink, mens den andre skrev at læreren var snill. Den positive relasjonen til læreren var altså en av grunnene til at de trivdes på skolen.

Lærerne var også opptatt av å bygge en trygg og god relasjon til elevene. I intervjuene ble det blant annet lagt vekt på kontinuitet. Det tar tid å bygge tillit, spesielt til barn som er engstelige. Derfor er det en fordel å følge et barn over lengre tid ifølge flere av intervjupersonene. Videre er deler av samtalen mellom Andrea og Sigrid (F2) gjengitt.

Andrea: Du kan ikke vente at de kommer og åpner seg etter første minuttet. Altså du må bygge opp en tillit, og ha litt tid til det. (...) Sigrid: Det at de ikke hele tida må forholde seg til nye. At de ikke hele tida må åpne seg for nye også.

Jeg har allerede nevnt at Andrea fortalte om ei jente som hadde et lukket kroppsspråk. I denne sammenhengen ønsker jeg igjen å trekke fram den jenta, for Andrea har opplevd at det er lettere å få kontakt med henne nå etter at hun har vært kontaktlæreren hennes i halvannet år. Hun sa det slik: «Nå har vi kommet så langt at vi kan åpne litt.» Ifølge Sigrid og Anita i F2 har assistentene en fordel med tanke på kontinuitet. De møter barna gjennom hele dagen, både i friminuttene og i alle timene. På den måten kan assistenten bli et trygt holdepunkt for noen av elevene. I utdraget som følger får vi både kontaktlærerens perspektiv gjennom Sigrid og assistentens perspektiv ved Anita.

Sigrid: Dere er der hele tida, og kanskje over flere år enn kontaktlæreren. Anita: (...) Du blir en ekstra ressurs for dem i klassen også. Du er der hele tida. Læreren har andre timer. Sigrid:

(Du er) nesten hele tida ute i alle friminutter. Anita:(...) Det er klart at du blir jo en trygghet. Sigrid: Du blir basen.

Assistentenes rolle engasjerte også i F1. Assistenten har en gylden mulighet til å bygge tette relasjoner til enkeltelever. Dermed vil det også være lettere for assistenten å lese enkelteleven, og kanskje oppfatte signaler tidligere enn det kontaktlæreren vil. Under er samtalen i F1 gjengitt:

Karine: Du skal se 20 elever eller kanskje vel så det. Mens vi da har kanskje ansvar for *den* eleven, sånn at det nesten er litt lettere både å få den nære relasjonen til dem, og også å oppfatte noen av signalene. Hilde: det er helt naturlig. Jonas: (...) Man er helt avhengig av, barn- og ungdomsarbeidere. (...) Lisa: Du blir veldig nærme de du har ansvar for. (...)

Ifølge intervjupersonene er det liten tvil om at det er en styrke å ha assistenter og ekstra voksne i klassen. Det gir blant annet bedre muligheter til å ta enkeltelever ut av klassen. I tillegg vil assistenten se noe annet enn det læreren ser gjennom sine observasjoner mens kontaktlæreren underviser.

Sigrid: Har du en assistent i klassen så har du i hvert fall en mulighet til enten å gå ut selv, eller assistenten kan gå ut, opprette et godt forhold. Og jeg tror det er en veldig god forebygging å ha tid. Anita:(...) Når du har undervisning kan vi observere, så ser du egentlig mye. Sigrid: og du kan se den tilbaketrekningen og alle de tingene som kanskje ikke vi alltid klarer å få til å se fordi vi er opptatt med selve faget.

### 5.2.2 Samtale som verktøy

Hvordan skal man så møte de engstelige barna på en god måte? Noe som gikk igjen i begge intervjuene var å møte barna med forståelse og åpne for samtaler med barna. I F1 sa Jonas litt om at det er bedre å utsette samtalen til en situasjon har roet seg, eller forsøke å være forut for en utfordrende situasjon. Han sa: «Det er ofte vanskelig å snakke med de elevene når det er sånn. (...) Så hvis du heller prøver å være i forkant, eller ta samtalen på et annet tidspunkt.» I F2 snakket Sigrid i større grad om å åpne opp for at eleven kan komme til de voksne for å fortelle om det som er vanskelig. Hun har jobbet mange år i skolen, og hun mente at de hadde mer fokus på det nå enn tidligere både ved at helsesøster kommer på besøk i klassen og at de har satt av omtrent en time i uka til det. På den måten mente hun at de tar elevenes psykiske helse mer på alvor nå enn tidligere. Hun sa det slik:

Når vi åpner opp for det å kunne snakke, for det å kunne komme til læreren og fortelle, eller til assistenten og fortelle. (...) Så får vi det veldig i fanget. Så det kan virke som det er veldig mye, for *nå* gir vi dem mulighet til å prate om det.

I begge gruppene snakket de om hvordan de kan møte barna på en god måte i det som er vanskelig. «Det er viktig å møte dem på den arenaen de er. Dette forstår jeg, dette er

vanskelig for deg», sa Sigrid i F2. I det andre intervjuet reflekterte Lisa og Karine over hvordan de som voksne møter elevene, og hvilken betydning det har. Slik jeg ser det la de vekt på holdningen man har til barna, og hvordan det kan gi barna en god (eller dårlig) følelse. Nedenfor følger et utdrag av samtalen:

Lisa: At de kan føle at vi er trygge for dem. Da tror jeg at de kan bli roligere og tryggere.  
Karine: At de får en følelse av at vi virkelig bryr oss om dem. At vi er der for dem. At vi vil dem vel.(...) Lisa: Hadde vi bare feid det avgårde, og liksom «Det er ikke noe å være redd for, ikke bry deg. Det har ikke noe å si.» Det hadde ikke hjulpet dem noen ting.

Noen av intervjupersonene uttrykker at de kan kjenne seg utilstrekkelige i samtaler med barn. I begge gruppene ble det fra enkelte uttrykt et ønske om å kunne mer om samtaleteknikk. Anita (F2) fortalte samtidig at hun stiller åpne spørsmål til elevene.

Hvordan skal jeg svare det barnet når det spør sånn? For du må jo stille med litt åpent.. sånn at de åpner seg litt videre da, så ikke jeg lukker for samtalen. Så det har jeg tenkt noen ganger at jeg skulle ønske jeg fikk litt briefing på sånne ting.

I spørreskjemaet kom det også fram at enkelte av elevene la vekt på samtale. Jeg har allerede skrevet om elever som vil snakke med noen de stoler på hvis de blir engstelige. I tillegg nevnte noen elever at de kan snakke med engstelige elever selv. De fikk spørsmålet: «Hva kan dere som elever gjøre når noen virker engstelige?» Da svarte noen elever dette: «snakke med de», «Spørre hvordan det går», «Spør om det går bra», «Prate med dem og vise at du bryr deg.» og «spør om det går bra og si ifra til en voksen.»

### 5.2.3 Tilrettelegge for elever som er engstelige

I begge intervjuene snakket de om hvordan de som voksne kan legge til rette for at situasjonen kan oppleves trygg for elevene. Først vil jeg se nærmere på hva de sa om prøvesituasjonen. Den kan oppleves skremmende for noen elever. Sigrid sa dette: «Det er ikke sikkert hun skal *ha* akkurat det. Da må en spare dem og finne andre måter å teste dem på.» Videre hadde Sigrid og Andrea noen konkrete idéer til alternativer prøver. De sa dette:

Andrea: Kan vi ha noen andre type ting enn alltid skriftlige prøver? Det hadde vært gøy å ha skuespill. Sigrid: Quiz, Andrea: Kahoot. Det er jo kjempegøy.

I tillegg til å ha ulike typer prøver sa Andrea at hun noen ganger gjør avtaler med enkeltelever. Når du jobber med en elevgruppe over lengre tid blir du kjent med elevene, og du vet hvilke elever som lett blir stresset. Andrea sa det slik:

Jeg har hatt elever før oppigjennom som jeg vet at har fått litt engstelse fordi de blir litt stresset når du snakker om tidsfrister. Og da har vi bare gjort avtaler i forkant. Da får du en halvtime (ekstra).



Andre ganger vet du ikke om at elevene kommer til å bli engstelige i en prøvesituasjon, og du må legge til rette der og da. Dette skjedde under en matematikkprøve Andrea hadde med klassen sin (7. trinn). Hun fortalte om hendelsen og hvordan de valgte å løse det. For den eleven hjalp det å komme ut av klasserommet. Hun sa:

Jeg visste ikke at hun hadde en tidsengstelse. Den har jeg aldri sett før. (...) Da fikk vi løst det så greit at det var ut av klasserommet, ut på en gang. Der var det en sofa og bord. Og der er det jo masse trafikk fram og tilbake, men der var det greit å sitte.

Muntlige framføringer er en annen situasjon som kan oppleves skremmende for noen elever. I F1 snakket de ganske mye om hvilke muligheter læreren har for å tilpasse situasjonen slik at den føles overkommelig for elevene. Målet er ikke at elevene skal slippe å framføre, men at læreren kan legge til rette slik at situasjonen blir mindre skremmende. Under følger et utdrag fra samtalen.

Lisa: Da går de gjerne sammen flere og flere, at de slipper å stå der helt alene, sånn at de kan si litt hver. Eller så har det hendt at noen bare har tatt for meg, da. (...) Hilde: Tar ut en mindre gruppe (...) Karine: Det er godt å få den treningen. Hvis vi hele tiden lar dem slippe, så vokser de heller ikke på det. (...) For det er jo litt gøy å få vist resultatet ditt, selv om du synes det er vanskelig å få det til. Lisa: Så blir de veldig krye når de har klart det. (...) Jonas: Så har man så mye teknologi nå. Du kan filme på forhånd eller bare spille inn stemmer.

Anita fortalte om en elev hun opplever som sjenert. Eleven er engstelig for å være sammen med mennesker hun ikke er trygg på. Hun har også vanskelig for å åpne seg. I klasserommet legger de til rette ved at hun får sitte ved siden av de samme elevene, selv om de andre i klassen rulerer på sine plasser. På den måten får hun en trygg base. Anita sa det slik:

Vi må tenke hele tiden hvordan vi plasserer henne i klasserommet. Hun må sitte på en kant. Hun må sitte ved siden av en eller to. Andre skal trekkes, men hun må ha den trygge basen.

### 5.3 Drøfting

Formålet med dette prosjektet var blant annet å se på hva læreren kan gjøre for at engstelige elever kan fungere best mulig i en skolehverdag. Her vil jeg drøfte hvilken betydning læreren kan ha i møte med eleven.

#### 5.3.1 Lærers betydning for den enkelte

Flere av lærerne nevnte i intervjuene at de ønsket å legge til rette for at elevene kunne ha noen å gå til med det som er vanskelig. I tillegg snakket de en del om å bygge gode relasjoner til elevene, og at det vil ta tid i møte med barn som er engstelige. Forskning på resiliens kan tyde på at læreren kan være rollemodell og veileder for elever samt at læreren kan bety mye for enkeltelever gjennom en nær relasjon (Masten, 2015).

Relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk. Det gjør at det er lærerens ansvar å bygge en god relasjon til eleven og ikke omvendt. I møte med elever med stille atferd trekker Sæteren (2019) fram at læreren ikke må gi opp selv om hun føler seg avvist (Lund, 2012). Andrea fortalte hvordan hun ikke gav opp ei jente med lukket kroppsspråk. Hun opplevde at jenta åpnet seg litt mer etter at hun jobbet systematisk for å bygge en god relasjon. Ifølge Coplan (2011) skal det mer til for at lærere gjør tiltak mot innagerende enn utagerende elever. I denne situasjonen kan Andrea være et eksempel på en lærer som gjør tiltak rettet mot de stille elevene. Selv sa hun at dette er noe hun har blitt mer oppmerksom på de siste årene.

I teoridelen trakk jeg fram at læreren kan fungere som en tilknytningsperson for enkelte elever. Barn trenger både en sikker havn å søke når utfordringene blir for store, og en trygg base å utforske ut fra (Brandtzæg et al., 2017). For et barn som er engstelig vil utfordringene ofte oppleves store, og behovet for en havn kan da bli ekstra viktig. Noen av lærerne har opplevd at engstelige elever søker mye oppmerksomhet. Det kan muligens knyttes til behovet for en trygg havn. Samtidig trenger også disse barna å bli utfordret slik at de kan oppleve mestring og økt grad av selvstendighet. Sæteren (2019) trekker fram at barn kan føle seg oversett hvis de ikke blir utfordret.

I praksis kan anerkjennelse blant annet være å gi passe store utfordringer (Kristiansen, 2014). I møte med engstelige barn kan det være krevende å finne utfordringer som passer. Når skal elevene skjermes og når skal de utfordres? Lærerne trekker fram at de forsøker å tilrettelegge for elevene i utfordrende situasjoner ved å tilpasse situasjonen slik at den blir overkommelig for eleven. I denne sammenhengen snakket lærerne om å at elevene skal slippe å ha en tradisjonell prøve eller en muntlig framføring foran hele klassen. De ønsket heller å legge til rette slik at situasjonen ble håndterlig for elevene. Ved å framføre på et grupperom vil trolig presset oppleves mindre. Det er færre som skal vurdere dem, og dermed kan det være mindre skremmende for elevene. Dette kommer også fram i hvordan de gjør avtaler med eleven i forkant av noe som oppleves utfordrende. De fortalte for eksempel at elever som blir stresset når de har lite tid, kan få lengre tid. Dette er eksempler på hvordan man kan imøtekomme elevene, men fortsatt gi dem utfordringer slik at de ikke blir oversett. På den måten legger lærerne til rette for at elevene skal få mestringserfaringer, noe som har mye å si for elevens tro på egen mestring (Bandura, 1982). Dette kan føre til at eleven har større tro på egen mestring neste gang, og det kan virke positivt inn på elevenes selvbilde (Olsen &

Traavik, 2010). Økt tro på egne krefter fører også til økt opplevelse av trygghet, noe som kan gjøre at engstelsen for framføringer eller prøver dempes.

Ifølge lærerne har assistentene noen ganger bedre mulighet til å komme tett på elevene og bygge en nær relasjon til dem. De kommer i hvert fall tett på enkeltelevne som de har ansvar for. Sigrid (kontaktlærer) uttalte at assistenten kan bli en base. Det kan knyttes til Brandtzæg m. fl. (2017) som argumenterer for at læreren kan være en tilknytningsperson for barna. Lærere kan være den trygge basen for barna på skolen, og elevene kan komme til læreren når livet oppleves utfordrende. Ved å få trøst og medfølelse kan de bli oppmuntret til å ta nye utfordringer. Lærerne fungerte muligens som en trygg havn for enkelte av elevene i utfordrende situasjoner. Da tenker jeg blant annet på elevene som ble fulgt til bussen hver dag.

Lærerne snakket i intervjuene om at assistenten kan få en tettere relasjon til noen elever enn det kontaktlæreren får. Dette kan tyde på at assistenten kan være en tilknytningsperson for enkelte barn. De er tilstede større deler av dagen, og er derfor tilgjengelig på en annen måte enn læreren. Assistentens rolle kan knyttes til sweeper-rollen som Dalsgaard (2016) beskriver. På samme måte som sweepere har assistenten ansvar for det ikke-faglige, noe som kan frigjøre faglæreren til undervisning. Dette trakk også lærerne i fram i fokusgruppeintervjuene.

Ifølge flere av lærerne jeg intervjuet er det positivt hvis skolen legger til rette for at barn har noen de kan snakke med. Jeg har allerede vært inne på at det kan være en emosjonell mestringsstrategi (Olsen & Traavik, 2010). Ved å snakke med barna kan læreren også få innsikt i barnets historie (Sørensen, 2008). Læreren vil dermed bli bedre kjent med barnet, og det vil sannsynligvis være lettere for læreren å legge til rette for barnet i skolehverdagen. Flere av lærerne uttrykte at de ønsket å åpne opp for samtaler med barna. De ønsket at barna kan komme til dem med det som oppleves vanskelig. Dette kan tyde på at de har en anerkjennende holdning i og med at de ønsker å lytte til barna (Lund, 2012). Gjennom å lytte til barna og åpne opp for videre samtale vil lærerne anerkjenne eleven. Lærerne snakket om viktigheten av å bry seg om elevene slik at det merkes, og at elevene skal føle at lærerne er der for dem. Lærernes utsagn kan tolkes som at de ønsker det beste for elevene, og elevene kan trolig merke denne gode viljen når de blir møtt av sine lærere.

Lærerne la blant annet vekt på at de vil møte elevene med forståelse og at de ville ta elevenes følelser på alvor. Dette kan knyttes til anerkjennelse. Ved å ta elevenes følelser på alvor gir man dem lov til å eie følelsene sine, og de kan på den måten oppleve å bli anerkjent (Schibbye, 2012). De sa også at elevenes følelser kan bli påvirket av hvordan læreren møter dem. Dette kan knyttes til trygghetssirkelen og at følelsene blir regulert i møte med den voksne (Brandtzæg et al., 2017). Ved å møte elevene med forståelse, vil lærerne hjelpe elevene til å regulere sine egne følelser.

En anerkjennende lærer er en lærer som gir barna tro på seg selv (Lund, 2012). Dette vil være ekstra viktig for elever med dårlig selvbilde, og da også elever som lett blir engstelige. Læreren kan påvirke selvbilde, spesielt hvis læreren regnes som en signifikant andre (Olsen & Traavik, 2010).

## 6. Klassemiljøet

I dette kapitlet er det klassemiljøet som er tema. Vi skal se nærmere på hva et godt klassemiljø kan bety for elever som er engstelige og hvordan lærere og elever kan bidra til dette.

### 6.1 Teori

Ifølge Riley & Masten (Riley & Masten, 2005) er resiliens et samspill mellom barnet og konteksten. Følgelig vil miljøet rundt et engstelig barn være med å påvirke hvordan barnet håndterer bekymringene. Ifølge Lund (2012) er atferdsproblemer relasjonsavhengige. Det vil si at et atferdsproblem først blir gjeldende i relasjon til andre. Engstelse vil altså være avhengig av relasjoner og miljø. Som teoretisk ramme til dette kapitlet har jeg valgt å ha med en del om tilhørighet og en del om mentalisering.

#### 6.1.1 Tilhørighet

The need to belong is a powerful, fundamental, and extremely pervasive motivation  
(Baumeister & Leary, 1995)

Alle har behov for tilhørighet, og ifølge Baumeister og Leary (1995) er dette behovet helt grunnleggende. En stor del av menneskers oppførsel, følelser og tanker er drevet av behovet for å høre til. Vi trenger noen relasjoner der man ofte har positiv kontakt og oppriktig bryr seg om hvordan den andre har det. Slike relasjoner kan etableres når som helst i livet, og tilhørighet vil påvirke både emosjonelle mønstre og kognitive prosesser.

Flere studier har vist at skoletilhørighet har mange positive effekter (Monahan, Oesterle & Hawkins, 2010). De som opplever sterk tilhørighet til skolen har mer motivasjon, bedre skoleprestasjoner og større sannsynlighet for å fullføre high school. De trives bedre og opplever mindre sosial avvisning. Oppførselen er bedre, de er mer positive og har bedre psykisk helse. Skoletilhørighet kan fungere som en buffer hos barn som opplever andre risikofaktorer, for eksempel i relasjoner til foreldre (Monahan et al., 2010). Å oppleve tilhørighet til skolen kan altså være en resiliensfaktor ved miljøet.

Løhre (2018) har sett på sammenhengen mellom ensomhet, vennskap og skoletilhørighet. Barn som er ensomme opplever mindre skoletilhørighet enn dem som ikke oppgir at de er ensomme. På den andre siden opplever elever som har venner på skolen sterkere grad av skoletilhørighet enn dem som ikke har det. Barn med stille atferd kan ha vanskelig for å få venner, og de kan oppleve å bli ekskludert mot slutten av barneskolealder (Sæteren, 2019). Sammenhengen mellom vennskap og skoletilhørighet er ikke så sterk som

Løhre hadde forventet. Hun trekker den slutningen at det er flere momenter enn vennskap som virker inn på tilhørigheten til skolen. Klassemiljøet vil blant annet være en faktor som påvirker elevenes skoletilhørighet.

Mobbing truer et godt klassemiljø, og ved å forebygge mobbing vil det psykososiale miljøet bli bedre (Brandtzæg et al., 2017). Barn som blir mobbet har større grad av frykt og flere symptomer på angst enn barn som ikke blir mobbet (Isolan, Salum, Osowski, Zottis & Manfro, 2013). De har også et mye dårligere selvbilde enn gjennomsnittet (Roland, 2014).

Lek kan bidra til tilhørighet. (Öhman, 2015). Barn vil leke fordi de søker tilhørighet. Gjennom leken oppstår og vedlikeholdes vennskap, men noen barn kan ha lekekamerater uten å ha en bestevenn. I leken er barna opptatt av det som skjer her og nå, og leken har en verdi i seg selv (Öhman, 2015). Lek er å spille på lag med barnas naturlige interesser. Det er knyttet til læring, og det hjelper eleven opp i trygghetssirkelen. Humor fremmer glede og også læring (Brandtzæg et al., 2017).

Foreldre, lærere og medelever kan legge til rette for skoletilhørighet. Ifølge Monahan (2010) vil høy akademisk standard kombinert med støtte fra lærer, positive relasjoner, trygt miljø og en proaktiv klasseledelse fremme skoletilhørighet.

### 6.1.2 Mentalisering

Mentalisering er å forstå seg selv utenfra og den andre innenfra (Brandtzæg et al., 2017). Det handler om å forstå sitt eget og andres sinn (Haugan, 2017). En voksen som mentaliserer i møte med barn ønsker å forstå hvorfor barnet oppfører seg som det gjør. Den voksne vil så møte barnet på en måte som passer, og det vil påvirke følelsene til barnet. På den måten kan voksne forsterke eller dempe barnas følelser. Barna vil bli trygge når de opplever at noen forstår dem, og det vil være positivt for deres utvikling og relasjonen til den voksne (Brandtzæg et al., 2017).

I tillegg til å forstå andre handler mentalisering også om å forstå seg selv. Når en voksen regulerer følelsene sine vil barna samtidig lære selvregulering. Så det vil være en fordel for barnet at den voksne er bevisst sine egne følelser. Vi vil aldri bli fullstendig følelsesregulerte, og det er heller ikke noe mål, men ved å klare å regulere følelsene sine tilstrekkelig vil man fungere bedre i et fellesskap. En annen måte å hjelpe barna med selvregulering på er å gi dem støtte og oppmuntring, for da vil selvreguleringen kreve mindre energi av dem (Brandtzæg et al., 2017). Ved å vise omsorg kan læreren være med å bygge en kultur for å vise hverandre

omsorg (Brandtzæg et al., 2017). Haugan (2017) knytter mentalisering til resiliens. Han skriver at elever som mentaliserer godt vil være mer fleksible og dermed håndtere sine egne følelser og stress bedre. Elever som mentaliserer godt vil også være mer robuste for psykisk belastning.

## 6.2 Analyse

I begge intervjuene ble det snakket en del om hvordan et godt klassemiljø kan bidra til at elevene føler seg trygge på skolen, og at dette vil være spesielt viktig for elever som lett blir engstelige. I denne kategorien skal jeg se nærmere på hva de sa om å bygge gode klassemiljøer, og i den sammenhengen har jeg fire underkategorier: *Lek og humor, hjelpe elevene til å senke skuldrene, skape et godt klassemiljø og forståelse for seg selv og andre.*

### 6.2.1 Lek og humor

Lek og latter er positivt for et klassemiljø ifølge flere av intervjupersonene. I F1 snakket Jonas og Lisa om positive sider ved leken. Lisa fremhevet at leken er en arena der det ikke er så stort fokus på prestasjoner. På den måten kan det være befriende for barna å leke.

Deler av samtalen er gjengitt:

Lisa: Å leke sammen. Det samspillet, klassemiljøet. Det er ikke tvil. Jonas: Det er masse læring i lek (...) Lisa: (Hvis du er) redd for å ikke kunne ting, så kan du i hvert fall leke (...) kanskje at noen har prestasjonsangst. At ikke de får til ting. Og leken den er jo fin for det er ikke noe du skal kunne.

På den andre siden kan lek være problematisk for noen av barna, spesielt når de begynner å bli eldre. Lek med regler kan være utfordrende for noen barn, og det kan være en forventning om at alle skal klare å leke. Da blir det kanskje ekstra vanskelig for barna som synes at leken er krevende. I tillegg kan det oppstå en kultur for at lek er barnslig, og det gjør at det ikke blir like lett å leke når barna blir eldre. Dette utdraget er fra F1:

Karine: Så ja, spesielt når de er små så er det lett og greit. (...) Det er ikke bare lett med lek heller når de er blitt så store. (...) Sånn som ballspill kan jo være vanskelig fordi du har regler. (...) Hilde: og så er det kanskje litt sånn at når du er såpass stor og i syvende, så finnes det en forventning om at man skal fikse det. Og det kjenner du på, og da er liksom fallet så stort hvis det skjer noe i leken som blir litt flaut. og da velger man å trekke seg heller. Jonas: det skjer noe mellom småtrinnet og mellomtrinnet i forhold til det med at ting blir barnslig. At du skal heve deg over det å leke for enkelte.

Noen barn nevner i spørreskjemaet at de kan spørre barn som er engstelige om å være med i leken. En elev skrev dette: «Vi kan få de med i leken, men det er ikke alltid de vil/tør». Her peker eleven samtidig på at lek kan oppleves utfordrende for noen barn.

Utover det å leke snakket Hilde og Jonas i F1 om verdien av å lage morsomme situasjoner i klasserommet, og hvordan man som lærer kan spre latter ved å ikke ta seg selv så høytidelig. Det kan kanskje føre til at elevene også slapper litt mer av og ikke tar seg selv så høytidelig. De sa dette:

Hilde: Å tørre å klovne seg littegrann for elevene. Det prioriterer jeg. Jeg prøver å være riktig sånn dum noen ganger. Få de til å le. (...) Det løsner opp veldig. Og det at det er lov til å være sånn. Jonas: kan ikke ta seg selv så høytidelig hele tiden. For det er klart det kan smitte over også.

### 6.2.2 Hjelp elevene til å senke skuldrene

I begge intervjuene snakket forskningsdeltakerne om å senke skuldrene, eller å få de engstelige elevene til å slappe litt mer av. Andrea fortalte i sitatet under hvordan hun responderer når elever blir svært engstelige

Prøv å senk skuldrene. Gjør ditt beste. Du er et flott menneske ellers.

I samme intervju pekte Anita på hvordan lærerens forventninger kan bli for høye, og hvordan det kan påvirke elevene. Hun sa:

Ja, men samtidig så kan jo det gjøre sitt med elevene også da, hvis du legger så press på de sånn også da. (...) så jeg tenker kanskje at det kan bli litt fryktelig høye forventninger også

Ragnhild fortalte at hun prøver å formidle til elevene at det er greit å gjøre feil, og at vi kan fokusere på det vi gjør riktig. Hun hadde en fin måte å demonstrere dette for elevene på. Hun fortalte om det i F2:

Så har jeg for eksempel satt opp ti (matte)stykker, da. Så har jeg regna ni stykker riktig, og *ett* feil. Og når noen da er der: «Det er en feil der.» Så sier jeg: «Men de ni riktige, da»? (...) De skal lære at det er greit å gjøre feil.

I forlengelsen av dette snakket Ragnhild også om at hun som lærer må våge å gjøre feil, og at hun da kan innrømme det for elevene. Hun sa det slik:

Jeg tror vi lærere må våge å være litt mennesker. Å si det at i dag har jeg dritt meg litt ut. Har glemt å ta med den som jeg skulle ta med, så vi må gjøre noe annet. Så tenker jeg at det er greit for dem. At de ser at stort sett er det på stell, men av og til så er det greit.

Ragnhild og Anita fortalte at de prøver å formidle til elevene at de også har lov til å glemme ting innimellom. Anita går så langt at hun nesten skryter av elevene hvis de har glemt noe. I dette utdraget fortalte de hvordan de møter elever som vanligvis er pliktoppfyllende, men som har glemt ei bok eller lignende:

Ragnhild: Alt som er levert, og alt er på tida. Er det ei bok som er glemt en dag, så er det liksom skikkelig høytidelig unnskyldning. «Slapp av!». (...) Anita: Det er nesten sånn at jeg oppfordrer noen andre veien. At hvis det er en av de som alltid er sånn. Så sier jeg: Så bra! Det er himla bra. Ta den med i morgen.



### 6.2.3 Å skape et godt klassemiljø

Anita snakket om viktigheten av at elevene behandler hverandre godt. Hun sa at elevene må lære å være raus med hverandre slik at de kan bygge hverandre opp. I dette utdraget diskuterer Anita og Sigrid hvordan stygge kommentarer kan ødelegge tryggheten i klasserommet:

Anita: Men jeg tenker at det er så viktig at de har i bunnen hvordan de er med hverandre. (...) De er ikke alltid så hyggelige med hverandre. (...) Det ødelegger litt av tryggheten, for da kanskje de lar være å svare da. Sigrid: hvis de *ler* av dem Anita: ja, og kommer med kommentarer.

Andrea sa at hun opplever at de som er engstelige trenger et godt sosialt miljø i større grad enn elever som ikke så lett blir bekymret. Hun har sterk tro på at et godt klassemiljø vil være positivt og nesten helt nødvendig for barn som er engstelige. Hun ordla seg slik:

Andrea: (Engstelige elever) er så avhengige av det sosiale fellesskapet, og de trenger det sosiale fellesskapet for å bli trygge på seg selv og blomstre. (...) Jeg tenker vi må bygge veldig på det sosiale og få senka de skuldrene, for vi får de ikke ned hvis ikke.

En måte å skape et trygt klassemiljø på er å la alle elevene bli kjent med hverandre, ifølge Sigrid. Diskusjonen handlet om hvorvidt læreren skal sette sammen grupper eller om elevene skal få være med og velge. Dette var da et argument for at læreren skal bestemme, slik at elevene blir bedre kjent med hverandre. Hun sa det slik:

Sigrid: Men jeg tror det er viktig at alle blir kjent med alle, for man merker i en klasse så er det ikke alltid at alle kjenner hverandre så godt som de tror, selv om de har gått sammen i fem år. (...) Da kan det være litt skummelt å komme sammen med noen som en ikke helt føler seg trygg på.

I F1 sa Hilde at hun har opplevd at engstelige elever ofte er godt integrert i klassen og at det vil være en styrke for dem å ha trygge folk rundt seg. Hun sa:

Disse elevene som kan være litt engstelige. Mange er godt integrert i klassene. I hvert fall det som jeg har opplevd. Tross alt har det trygge rundt seg. Hun klarer seg fint. Og det er liksom fint og viktig å bygge opp en god mur rundt.

Hvis et barn som er engstelig har venner som ikke er det, kan vennene være en støtte for eleven ved at de kan si ifra til læreren på vegne av den som er engstelig. Tidligere har jeg vært inne på at intervjupersonene mente at trygge barn lettere får tillit til læreren og kommer til læreren med det som måtte være vanskelig. Ragnhild (F2) har opplevd at de trygge elevene også sier ifra for de utrygge elevene.

Ragnhild: Ser ofte at de trygge elevene kommer og gir beskjed på vegne av de engstelige. (...) Så har du den engstelige som står litt i bakgrunnen og på en måte ikke helt tør å gi beskjed, selv hvis det er noe som har skjedd.

Venner kan altså være en støtte i de vanskelige situasjonene. Dette har Hilde opplevd og hun fortalte om hvordan ei venninne kunne være en støtte i situasjonen rundt bussen. Venninna gav nok trygghet, og jenta kjente ikke behovet for å bli fulgt av en voksen. Lisa har også lignende erfaringer. Her følger et utdrag fra samtalen:

Hilde: Hun skal være med noen hjem i dag, og da var det plutselig ikke viktig at jeg ble med. «Du behøver ikke være med. Hun skal være med meg i dag.» sa den andre personen. Så *så* jeg på henne. «Er det greit det?» «Ja, ja». Og så tusler de av sted. (...) I dette tilfellet var det trygt nok (...) Lisa: Hvis hun i klassen er litt bekymret for noe. (...) Hvis hun spør om vi kan ta følge ned. Kanskje jeg spør ei an ei som jeg vet er til å stole på. Så er det mange ganger greit. Da vil hun det.

I spørreskjemaet oppga flere elever venner som en grunn til at de trivdes på skolen. Jeg vil trekke fram to elever. Spørsmålet var «Fortell hvorfor du trives som du gjør på skolen». Den ene eleven svarte: «fordi jeg har gode venner», og den andre eleven jeg vil trekke fram skrev: «Jeg har kjempegode venner som jeg er med og (som) støtter meg uansett.» For disse elevene var altså venner den aller viktigste grunnen til at de trivdes godt på skolen.

Noen av elevene opplever også at de kan bety en forskjell for elever som er engstelige ved å inkludere dem. Spørsmålet de fikk var: «Hva kan dere som elever gjøre når noen virker engstelige? Fortell» En elev svarte: «Prøve å bli god venn med dem eller gå bort og snakke med dem», mens en annen skrev «Spørre om de vil være med på gruppa vår.» Disse elevene tenkte at de kan hjelpe andre som er engstelige ved å inkludere dem.

#### 6.2.4 Forståelse for seg selv og andre

Dette med refleksjon ble diskutert mye i F2. De snakket om hvilken rolle medelever spiller for engstelige barn og for klasse miljøet. Jeg vil trekke frem noen av utsagnene fra den gruppa. De fikk spørsmål om hva de gjør for å skape gode klasse miljø. Da svarte Sigrid at de har ulike program, og at de bruker minst en time i uka på å jobbe helt konkret med det. Hun nevnte «Steg for steg» hvor de lærer å kontrollere sine egne følelser og lese hverandres følelser. På den måten lærer elevene å bli bevisste både sine egne og andres følelser.

Sigrid: (Det) går mye på sinnemestring og kontroll på følelser, eller takle følelser. Med hvordan hjernen fungerer. (...) Kapteinen som sitter på styringa, og hvis du mister kontrollen. Da er det fyrbøteren som koker over. Hiver på så det blir enda mer fyr i det. Og hvordan skal

du takle det å bli sint? (...) Og det å lese hverandres uttrykk, lese kroppsspråket til hverandre er jo en stor del av det vi jobber med.

De samtalte om at elevene har vanskelig for å forstå hverandre. Det kan føre til at de gjør ting som andre blir såret av, uten å mene det. Som voksen har man et ansvar for å hjelpe barna til å forstå hverandre. Både Sigrid og Andrea snakket om at noen av barna som er trygge på seg selv kan såre andre uten å mene noe vondt med det. Her følger et utdrag fra samtalen:

Sigrid: Vi må bare skjønne det da, at vi er forskjellige. Og da må en tenke at en ikke skal *si* dumme ting til de som du *vet* tar seg nær av det. Så de må bare bli gjort litt oppmerksomme på at det er veldig forskjellige måter å reagere på. (...) Andrea: Det er ikke det at de er bevisst vonde med andre, men de kan ikke sette seg inn i det. (...) Men de andre trenger at vi bryr oss.

Videre snakket de om hvor viktig det er å hjelpe elevene til å reflektere over handlingene sine. De må lære seg å tenke over hvilke konsekvenser en handling kan få. Som et verktøy til dette har de på femte trinn tatt i bruk loggbok. Både Sigrid og Ragnhild er kontaktlærere der, og i utdraget er deler av samtalen deres om erfaringer med loggbok gjengitt:

Sigrid: Altså prøve å analysere og reflektere over hva en har gjort for at en ikke skal gjøre det igjen. (...) Ragnhild: Har du sett resultater etter at du begynte med det? Sigrid: Det har vært mye roligere. (...) Ragnhild: Jeg ser i hvert fall hos meg i forhold til loggbok at det går fra ti episoder i uka til en. Og det er ikke fordi at det blir holdt hemmelig, men det er fordi de blir bevisste.

## 6.3 Drøfting

Formålet med dette prosjektet var blant annet å finne ut hva lærere kan gjøre for å motvirke og forebygge engstelse hos barn. Her vil jeg se nærmere på hvordan klassemiljøet kan påvirke elever som er engstelige, og jeg vil gå inn på muligheter læreren har for å jobbe med miljøet.

### 6.3.1 Betydningen av et godt klassemiljø

I intervjuene snakket noen av lærerne om at engstelige barn trenger det sosiale miljøet i større grad enn barn som ikke blir så lett bekymret. Vi vet at det sosiale miljøet rundt eleven kan bidra til å styrke resiliens hos barn (Olsen & Traavik, 2010). Å ha et godt sosialt miljø vil selvfølgelig være en styrke i alle barn sine liv, men det vil være spesielt viktig for barn som opplever risiko, og dermed er avhengige av å utvikle resiliens for å klare seg bra. Tidligere har jeg skrevet at barn som er engstelige ofte har dårlig selvbilde og er sårbare. For disse barna vil et godt klassemiljø og opplevd skoletilhørighet ha stor betydning. Ifølge Masten

(2015) kan skolen være en arena for både risiko og resiliens. Her vil jeg drøfte hvordan skolen kan påvirke resiliens hos engstelige barn, og jeg vil legge vekt på skolens muligheter.

Forskning kan tyde på at barn som blir mobbet er mer engstelige enn barna som mobber eller ikke er innblandet i mobbesaker (Isolan et al., 2013). Mobbing er en av risikofaktorene barna kan møte på skolen (Masten, 2015). Ifølge Roland (2014) er et av kjennetegnene på barn som blir mobbet at de har dårlig selvbilde. Enten så kan mobbing være en årsak til at barn er engstelige, eller så kan engstelse føre til at man står i fare for å bli et offer. Her kan man trekke linjer til det Bandura (1982) sier om å være aktør i eget liv framfor offer for hendelser. Tidligere har jeg sett at engstelige barn kan ha liten tro på egen mestring, og at de da kan ha en tendens til å se seg selv som et offer.

Lærerne peker på at stygge kommentar og latter kan skape utrygghet i klassen, og at de ønsker å formidle til elevene at de kan bygge hverandre opp. Mine funn tyder på at elever som lett blir engstelige, ikke har så god selvfølelse og at de er usikre på seg selv. I følge Borge (2018) utvikles selvbilde i møte med andre. Man kan styrke selvtiliten ved å rose den andre, og man kan styrke selvfølelsen ved å anerkjenne den andre. Et miljø preget av ros og anerkjennelse vil altså være positivt for utvikling av et godt selvbilde. Andrea fortalte at hun ønsker å formidle til elevene at de er flotte mennesker uavhengig av prøveresultatet. Det kan knyttes til indre anerkjennelse som handler om å verdsette andre for den de er (Schibbye, 2012).

Lærerne sa blant annet at de ønsker å gjøre elevene oppmerksomme på hvordan deres kommentarer og oppførsel kan påvirke andre elever. Dette kan knyttes til å lære elevene å mentalisere, nemlig å se seg selv utenfra og den andre innenfra (Brandtzæg et al., 2017). Ifølge lærerne er et godt klassemiljø preget av forståelse og respekt for hverandre. Elevene reagerer forskjellig, og læreren kan være med og gjøre elevene oppmerksomme på det. I tillegg kan de lære å lese hverandres kroppsspråk. Dette vil være den delen av mentaliseringsprosessen som handler om å forstå andres sinn (Brandtzæg et al., 2017; Haugan, 2017). Læreren kan gjøre barna oppmerksomme på at de er forskjellige, reagerer forskjellig og har ulike behov. Slik kan barna bedre forstå hverandre, og utvikle sin evne til å mentalisere. Enkelte av barna som svarte på undersøkelsen uttrykte at de ønsket å hjelpe barn som er engstelige ved å prate med dem eller spørre om det går bra. Det kan virke som at disse barna ønsker å møte andre elever ved å forsøke å forstå den andre innenfra, noe som kan knyttes til mentalisering (Brandtzæg et al., 2017).

I analysen trakk jeg fram en elev som ville prøve å bli venn med medelever som ser engstelige ut. Ifølge forskning kan vennskap på skolen bidra til at elevene opplever tilhørighet (Løhre, 2018), og vennskap er en av de sterkeste resiliensfaktorene et barn kan ha (Olsen & Traavik, 2010). Mine funn tyder også på at vennskap er positivt. Flere elever mente at venner var hovedgrunnen til at de trivdes på skolen. Samtidig har lærerne sett hvordan venner kan være en støtte for barn som er engstelige. Elevene mestret utfordringer bedre når de hadde en venn å støtte seg til. Det var blant annet lettere å stå å vente på bussen sammen med en venn enn alene. Dette kan være et konkret eksempel på hvordan venner kan bidra til resiliens. Resiliensfaktorer er jo nettopp noe som gjør at utfordringer blir lettere å håndtere (Borge, 2018).

Vennskap kan altså bidra til skoletilhørighet. I tillegg kan et inkluderende klassemiljø bidra til at elevene opplever at de hører til på skolen (Løhre, 2018). Lærerne snakket om flere tiltak de gjorde for å skape et godt klassemiljø, og flere av dem la vekt på lek. Flere elever nevnte også at de kunne hjelpe barn som er engstelige ved å inkludere dem i leken. Ifølge Öhman (2015) kan lek føre til at elever opplever tilhørighet og vennskap. Ved å bli inkludert i leken kan altså elevene oppleve tilhørighet. I spørreskjemaet foreslo flere av elevene nettopp å inkludere engstelige barn i leken. På den måten kan barna oppleve at de hører til, noe som igjen kan bidra til resiliens og vil være positivt for deres psykiske helse. Leken dreier seg om det som skjer her og nå (Öhman, 2015). Man får altså ikke så mye tid til å gruble eller bekymre seg. Å bli med i lek kan dermed fungere som en aktivitetsrettet mestringsstrategi (Olsen & Traavik, 2010). Slik jeg ser det kan det være positivt på flere måter for et barn som er engstelig å bli med i lek.

I klassene har lærerne opplevd at utagering kan skaper engstelse. Derfor har de blant annet jobbet med hvordan man kan håndtere følelser, noe som kan knyttes til den delen av mentaliseringsprosessen som handler om å forstå seg selv utenfra (Brandtzæg et al., 2017). Etter en hendelse bruker noen av lærerne loggbok som elevene må skrive i. Slik blir elevene nødt til å reflektere, og de bruker tid på å bli mer bevisst sine egne følelser, handlinger og tanker. På den måten får de større forståelse for sitt eget sinn.

Når lærerne leser elevenes loggbok vil de få større innsikt i elevenes tanker. Slik kan de kanskje forstå elevene bedre, og evnen til å mentalisere vil bli styrket. Det vil være positivt for elevene at læreren forstår dem bedre. På den måten kan læreren bedre møte barnas behov.

I tillegg er mentalisering en evne som smitter (Brandtzæg et al., 2017), så at læreren blir bedre til å mentalisere vil også være positivt for elevenes egen evne til mentalisering.

Lærerne snakket om hvordan de må våge å være mennesker og gjøre feil. Slik kan de vise elevene at det ikke er så farlig. Ifølge Winders(2014) er læreren en rollemodell for elevene. Det vil si at elevene til en viss grad kan kopiere lærerens oppførsel. Det vil igjen si at lærerens forventninger til seg selv kan smitte over på elevene, slik lærerne beskrev. Ved at læreren viser hvordan hun håndterer feil kan altså elevene «kopiere» den atferden, slik Brandtzæg m. fl.(2017) beskriver. Dette kan også knyttes til Hilde sin beskrivelse av å tørre å klovne seg, og ikke være så opptatt av å skulle gjøre alt riktig hele tiden. Hvis læreren kan slappe litt av med seg selv, kan det muligens smitte over på elevene også.

## 7. Avsluttende kommentarer

Resiliensteori gir oss kunnskap om hva som fremmer god utvikling og hvordan vi kan legge til rette for at utsatte barn får en god utvikling (Borge, 2018). Mine funn tyder på at barn som lett blir engstelige er sårbare barn, noe som samstemmer med Olsen & Traavik (2010) sin beskrivelse av at barn som er engstelige i større grad kan være sårbare for risiko. Kanskje kan man også tenke seg at engstelse er en risiko i seg selv, og at barn som lett blir engstelige bærer med seg denne risiko, noe som blir spesielt synlig i enkelte situasjoner. Dette gjør at det blir aktuelt å anvende resiliensteori i møte med engstelige barn.

Mine funn kan tyde på at engstelige barn håndterer utfordringer på en lite hensiktsmessig måte. Utfordringene oppleves store, og de har ikke så gode strategier for å håndtere dem. Jonas sa blant annet dette om hvordan barn som er engstelige forholder seg til bekymringer: «De klarer ikke å sortere det bort». Dette fører til at disse barna trenger hjelp fra andre for å møte problemer på en bedre måte. De kan lære å ta i bruk funksjonelle mestringsstrategier ved å se hvordan andre håndterer utfordringer, eller ved at læreren legger til rette for funksjonelle mestringsstrategier (Olsen & Traavik, 2010). Vi vet også at selvbilde kan påvirkes av andre for eksempel gjennom ros eller mestringserfaringer (Borge, 2018).

Tidlige teorier om resiliens la vekt på individuelle resiliensfaktorer og egenskapene til barn med positiv utvikling på tross av at de opplevde risiko. I nyere teorier legges det i større grad vekt på at resiliens skjer i et samspill mellom enkeltmennesker og miljø. (Riley & Masten, 2005). Engstelige barn kan være barn som ikke nødvendigvis har de egenskapene som skal til for å oppnå positiv utvikling på egenhånd. Miljøet vil påvirke hvordan barn utvikler seg, og skolen er en stor del av barnas hverdag og sosiale liv (Masten, 2015; Uthus, 2017). Mine funn kan tyde på at barn trenger det sosiale miljøet for å oppnå positiv utvikling. Dette understrekes blant annet av Andrea som sa at «de trenger det sosiale fellesskapet for å bli trygge på seg selv og blomstre». Læreren kan påvirke miljøet ved å legge til rette for gode relasjoner og ved å være en rollemodell. Læreren kan også være en resiliensfaktor for barn gjennom å knytte en god relasjon (Masten, 2015).

La oss nå se tilbake på problemstillingen i oppgaven: *Hvordan kan lærere bidra til at elever som er engstelige får en positiv utvikling?*

I lys av teori om resiliens har jeg drøftet problemstillingen med utgangspunkt i empiri hentet fra fokusgruppeintervjuer med lærere og spørreskjemaer fra elever. Lærerne fortalte

om ulike erfaringer med barn som er engstelige. Ut fra mine funn kan det se ut til at engstelse kan være en risiko. Læreren kan bety en forskjell i møte med barna ved å bygge en god relasjon samt legge til rette for et godt miljø. Slik kan læreren bidra til resiliens hos disse barna. Av studien kan det se ut til at barna som er engstelige har behov for et godt sosialt miljø. Det kan se ut til at de trenger utfordringer, selv om de er redde og også har behov for støtte. Det kan virke som at det beste er utfordringer som er passe store og fører til mestring.

Det kan se ut til at engstelse er et uttrykk for usikkerhet. En måte å dempe engstelse på kan være å anerkjenne hverandre og rose hverandre. Skolen kan dempe engstelse med å satse på et godt psykososialt miljø. Læreren kan møte engstelige barn med empati når livet oppleves utfordrende, og på den måten være en trygg havn. I tillegg har læreren et ansvar for å legge til rette for mestring.

Dette er et felt det ikke er forsket så mye på i Norge. Følgelig vil det være behov for mer forskning. Aktuelle forskningsspørsmål kan være: Hvor utbredt er engstelse blant barn og er det knyttet til bestemte aldersgrupper? Finnes det en sammenheng mellom engstelse og skoleprestasjoner? Hvordan kan engstelse hos barn forebygges og dempes?



## Litteraturliste

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)* American Psychiatric Pub.
- Aune, T. (2011). Sosial angstlidelse hos barn og unge. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48, 52-56.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata, nasjonale resultater 2018* (NOVA rapport 8/18). Oslo: NOVA.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87-99.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
- Boom, C. t. (1973). *Skjulestedet*. Oslo: Lunde.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Se eleven innenfra ; trygge barn i en mentaliserende skole. *Bedre skole*, 29(1), 10-15.
- Bækkelién, B. (2018). *Ensomhet blant ungdom-En kvalitativ studie om individuelle og klasserelaterte faktorer sammenheng med ensomhet* NTNU.
- Clark, D. M. (2005). A cognitive perspective on social phobia. I W. Crozier & L. Alden (Red.), *The essential handbook of social anxiety for clinicians* (s. 193-218).
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S. & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939.
- Dalsgaard, J., Hansen, L. M. E. & Skovgaard, T. (2016). *Resiliensfremme i skolen: Følgforskning i indsatsen Talent, potentiale og social mobilitet 2015-2017* Forsknings-og Innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Læring.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel* Cappelen Damm høyskoleforl.
- Goodwin, R. D., Fergusson, D. M. & Horwood, L. J. (2004). Early anxious/withdrawn behaviours predict later internalising disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 874-883.
- Halvorsen, M. & Nordahl, H. (2012). Personlighetstrekk og kognitiv stil: Risiko, sårbarhet eller opprettholdende faktorer gjennom depresjonsforløpet. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49, 21-29.
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 204-226). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helsedirektoratet. (2019). ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2018. I. Hentet fra <https://ehelse.no/Documents/Helsefaglig%20kodeverk/ICD-10%20-%202018.pdf>
- Isolan, L., Salum, G. A., Osowski, A. T., Zottis, G. H. & Manfro, G. G. (2013). Victims and bully-victims but not bullies are groups associated with anxiety symptomatology among Brazilian children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 22(10), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0412-z>
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningsystemet*. Bergen: Fagbokforl.

- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringslova) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leadbeater, B., Dodgen, D. & Solarz, A. (2005). The Resilience Revolution. I *Resilience in children, families, and communities* (s. 47-61). Springer.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Løhre, A. (2011). Wellbeing among school children in grades 1-10: Promoting and adverse factors.
- Løhre, A. (2018). Tilhørighet til skolen. Betydningen av ensomhet og vennskap. I M. Øksnes, E. Sundsdal & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforl.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development* Guilford Publications.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational psychology*, 21(1), 89-101.
- Monahan, K. C., Oesterle, S. & Hawkins, J. D. (2010). Predictors and consequences of school connectedness. *The Prevention Researcher*, 17(3), 3-6.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Norsk senter for forskningsdata. (2018). Slik vurderer vi ditt meldeskjema. Hentet 06.06 2019 fra [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/slik\\_vurderer\\_vi.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/slik_vurderer_vi.html)
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforl.
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A. & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, 33(4), 433-449.
- Riley, J. R. & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. I *Resilience in children, families, and communities* (s. 13-25). Springer.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg., 2. oppl. [i.e. ny utg.]. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Skre, Arnesen, Breivik, Johnsen, Verplanken & Wang. (2007). Mestring hos ungdom: Validering av en norsk oversettelse av Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences. *TIDSSKRIFT-NORSK PSYKOLOGFORENING*, 44(3), 236.
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd : hvordan kan læreren møte elever med stille atferd?* Oslo: Gyldendal.
- Sørensen, J. B. (2008). *Støt mestring-bryd mønstre* Dafolo.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Winders, S.-J. (2014). From extraordinary invulnerability to ordinary magic: A literature review of resilience. *Journal of European Psychology Students*, 5(1).
- Öhman, M. (2015). Ska vi leka som vi gjorde igår? Om lek som relation och vänskap. *Barndom i barnehagen: Vennskap*, 101-118.

## Vedlegg 1 - Godkjenning fra NSD



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Læreres møter med engstelige barn

#### **Referansenummer**

395680

#### **Registrert**

22.12.2018 av Torhild Svaland Aas - torhilsa@stud.ntnu.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Audhild Løhre, audhild.lohre@ntnu.no, tlf: 91811362

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Torhild Svaland Aas, torhilds.aas@gmail.com, tlf: 48003767

#### **Prosjektperiode**

15.12.2018 - 15.06.2019

#### **Status**

24.01.2019 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

**24.01.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 24.01.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om psyko-sosiale helseforhold og alminnelige personopplysninger frem til 15.06.2019. 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 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER NSD 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 viderebehandles 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen 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 NSD 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). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Lærerens møte med engstelige barn”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kunnskap om hvordan lærere møter engstelige barn i skolen. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er først og fremst å få mer kunnskap om hvordan lærere møter engstelse hos barn på mellomtrinnet. Som en del av prosjektet deler vi ut spørreskjemaer til alle elevene ved 5. og 7. trinn. Skjemaet inneholder spørsmål om skoletrivsel, opplevelse av fag og timer og forhold knyttet til engstelse. I tillegg gjør vi intervjuer i grupper med ansatte på skolen. Dette er en del av et masterprosjekt.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber, eller har jobbet med barn på mellomtrinnet. Rektor ved skolen har godkjent prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å bli med i prosjektet vil du bli intervjuet sammen med andre ansatte i det vi kaller en fokusgruppe. Dere får spørsmål om erfaringer og tanker rundt temaet. Tidsrammen for intervjuet er 1 time og 30 min. Det blir tatt lydopptak som slettes etter transkribering og anonymisering. Det er kun utdrag fra transkripsjonen som skal brukes i selve oppgaven.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 som vil ha tilgang til opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil ikke bli publisert noen opplysninger som kan spores tilbake til deg. Jeg vil kun dele meninger, synspunkter og erfaringer som er relevante for temaet i prosjektet.

## **Elevenes personvern**

Av hensyn til elevenes personvern ber vi om at dere ikke bruker navn hvis det skulle bli aktuelt å snakke om enkeltelever i intervjuet.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. juni. Da vil alle dokumenter som inneholder personopplysninger slettes/makuleres.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- NTNU ved Torhild Svaland Aas (torhilds.aas@gmail.com)/Audhild Løhre (audhild.lohre@ntnu.no).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Audhild Løhre  
*Prosjektansvarlig*  
(veileder)

Torhild Svaland Aas  
*Masterstudent*

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *lærerens møte med engstelige barn*, 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, ca. 15. juni

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)





## Vedlegg 3 - Intervjuguide

### Intervjuguide

#### **Problemstilling:**

*Hvilke erfaringer har lærere med engstelige elever på mellomtrinnet?*

#### **Briefing:**

Takk for at jeg får intervjuere dere. Det er til stor hjelp for meg, og dette blir en viktig informasjonskilde i oppgaven jeg skal skrive. Jeg kommer til å ta opp samtalen, transkribere den, og da blir dere anonymisert. Så skal jeg bruke deler av transkripsjonen i min masteroppgave.

Frivillig samtykke. Det er frivillig å delta og dere kan avbryte intervjuet, eller dere kan la være å svare på spørsmål om dere skulle ønske det.

- Samtykkeerklæring
  - o Anonymisere elever

#### **Bakgrunn:**

Før vi begynner på selve intervjuet, så kunne det vært interessant å høre hvilken bakgrunn dere har. Så vi kan ta en runde på navn, utdanning og arbeidserfaring.

Temaet for min masteroppgave er engstelige barn og hvordan lærere møter dem i skolen. Som en del av prosjektet skal elevene fylle ut et spørreskjema for å kartlegge deres skoletrivsel, opplevelse av fag og timer og forhold knyttet til engstelse. Men min viktigste informasjonskilde er intervjuene med dere. Når jeg snakke om engstelige elever tenker jeg på elever som bekymrer seg unødvendig, som ofte er redde, eller kjenner på mye frykt. Det kan være utrygge eller usikre elever. Først lurer jeg på om dere kan si litt generelt om deres erfaringer med dette? Har dere noen erfaringer med engstelige barn?

#### **Generelt**

Hva kjennetegner en elev som er trygg?

Har dere møtt elever som er mye bekymret eller engstelige? Hva er de redde for?

Har dere sett at elever har blitt redde uten grunn? Hvordan kom det til uttrykk? Hvor og når kommer det til uttrykk? Fysiske reaksjoner?

Opplever dere at elever prøver å unngå situasjoner? Hva gjør de?

Hva tror dere skal til for at disse elevene kan oppleve mestring i situasjoner der de blir redde?

#### **I klasserommet**

Er det noen fag som skiller seg ut? Er det fag der dere opplever elevene som ekstra trygge eller uvanlig utrygge? Hvordan kommer det til uttrykk i klasserommet?

I hvilken grad opplever dere at engstelse og frykt påvirker læring?

**I friminuttet**

Har dere opplevd at barn har vært engstelige i friminuttet eller ute i skolegården?

Hvordan kommer engstelse til uttrykk ute i friminuttet?

**Lærerens rolle**

Hva tenker du om din rolle i møte med disse barna/situasjonene?

Hvordan opplever du at du kan tilrettelegge for disse barna i hverdagen?

**Andre elevers rolle**

Kan medelever bety noe for barn som er engstelige?

Kan læreren gjøre noe for at elevene skal finne støtte i hverandre?

Har dere opplevd at elever har vegret seg for å komme på skolen?

**Foreldresamarbeid:**

Har dere erfaringer med foreldresamarbeid knyttet til engstelige barn?

Hva kjennetegner et godt foreldresamarbeid i denne situasjonen?

**Åpent spørsmål til slutt:**

Er det noe vi ikke har snakket om som dere tenker er relevant?

**Tusen takk for at dere tok dere tid til dette!!**

## Vedlegg 4 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte

### Vil du at barnet ditt skal få muligheten til å delta i forskningsprosjektet *"Lærerens møte med engstelige barn"*?

Dette er et spørsmål til deg som foresatt. Ditt barn vil få tilbud om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om engstelse hos barn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er først og fremst å få mer kunnskap om hvordan lærere møter engstelse hos barn på mellomtrinnet. Som en del av dette prosjektet ønsker vi å lære mer om hvor og når barn blir engstelige. Derfor ønsker vi å dele ut spørreskjemaer til alle elevene ved ett trinn. Skjemaet inneholder spørsmål om skoletrivsel, opplevelse av fag og timer og forhold knyttet til engstelse. Det er selvfølgelig frivillig for barnet å delta. Som en del av prosjektet vil også noen av de ansatte på skolen delta i intervjuer, der de vil diskutere problematikken.

Dette er en del av et masterprosjekt.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får eleven spørsmål om å delta?**

Alle elevene ved trinnet vil få spørsmål om å delta. Siden barna er under 15 år må foresatte godkjenne barnas deltakelse for at de skal kunne svare på spørsmålene. Rektor ved skolen har godkjent prosjektet.

#### **Hva innebærer det å delta?**

Hvis eleven deltar i prosjektet, innebærer det å fylle ut et spørreskjema. Det vil ta ca. 20 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål deres skoletrivsel, opplevelse av fag og timer og forhold knyttet til engstelse. Svarene fra spørreskjemaet registreres elektronisk. Du kan få se spørreskjemaet på forhånd ved å ta kontakt (se e-postadresse nedenfor).

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du aksepterer at barnet ditt deltar, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha

noen negative konsekvenser for deg, eller barnet ditt hvis du ikke vil gi samtykke. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærerne.

I tillegg til dette samtykke vil eleven selv få et informasjonsskriv der han/hun skriver under på frivillig deltakelse. Elevene vil også få muntlig beskjed om at det er frivillig, og at de kan trekke seg når som helst. Dette vil ikke få noen negative konsekvenser, eller påvirke forholdet til lærerne.

### **Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun vi som vil ha tilgang til opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene vil ikke kunne knyttes til det enkelte spørreskjemaet, og det vil ikke bli publisert noen opplysninger som kan spores tilbake til barnet ditt. I intervjuene med de ansatte på trinnet vil elevene være anonymisert.

### **Hva skjer med personopplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. juni. Da vil alle dokumenter som inneholder personopplysninger slettes/makuleres.

### **Rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert,
- å få rettet personopplysninger,
- få slettet personopplysninger,
- få utlevert en kopi av personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger.

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

Vi kan behandle opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU ved Audhild Løhre (audhild.lohre@ntnu.no)/Torhild Svaland Aas (torhilds.aas@gmail.com).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Audhild Løhre  
*Prosjektansvarlig*  
*(veileder)*

Torhild Svaland Aas  
*Student*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *engstelse hos barn*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt kan delta i spørreundersøkelsen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. juni

---

(Navn på deltaker)

---

(Signert av foresatte, dato)



## Vedlegg 5 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **«Læreres møte med engstelige barn»?**

#### **Formål – målet med prosjektet**

Vi ønsker å lære mer om hvordan læreren kan hjelpe alle elever til å føle seg trygge på skolen.

#### **Hvem er ansvarlige?**

Dette er et skoleprosjekt gjennom NTNU som er et universitet i Trondheim.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev på 5. eller 7. trinn. Vi spør alle elevene på trinnet ditt.

#### **Hva skal du gjøre?**

Hvis du blir med, skal du svare på et spørreskjema. Det tar ca 20 min.

#### **Det er frivillig å delta**

Du kan også avbryte underveis, eller la være å svare på noen av spørsmålene.

#### **Hvordan tar vi vare på spørreskjemaene?**

Dine svar er anonyme, og det skal ikke være mulig for dem som leser oppgaven å finne ut hvem som har svart. Vi skal ikke skrive hvilken skole elevene går på.

Norsk senter for forskningsdata AS har gitt oss lov til å behandle personopplysninger i dette prosjektet.

Med vennlig hilsen

Audhild Løhre  
*Prosjektansvarlig*  
(veileder)

Torhild Svaland Aas  
*Student*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har fått og forstått informasjon om prosjektet *lærerens møte med engstelige barn*. Jeg har fått lov til å stille spørsmål.

Jeg vil svare på spørreskjemaet.

Mine opplysninger kan bli brukt frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. juni

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 6 - Spørreskjema til elever

### Spørreskjema til barn på mellomtrinnet

#### Trivsel

1. Hvordan trives du på skolen?

Veldig dårlig

Ikke så bra

Sånn passe

Godt

Kjempegodt

2. Fortell hvorfor du trives som du gjør på skolen.

3. Har du gode venner på skolen?

Ingen gode venner

én

2-3

4-5

Flere gode venner

4. Har du noen å være sammen med i friminuttet?

Ingen

én

2-3

4-5

Flere

5. Føler du deg ensom på skolen?

Aldri

sjelden

av og til

omtrent hver uke

omtrent hver dag

6. Er andre elever i klassen din hyggelige mot deg?

Ingen

én

2-3

4-5

Flere

#### Friminutt

7. Hvordan trives du i friminuttene?

Svært dårlig

Dårlig

Sånn passe

Godt

Kjempegodt

8. Gruer du deg til friminuttene?

Aldri      sjelden      av og til      veldig ofte      nesten alltid  
                       

9. Går du ofte for deg selv i friminuttene?

Aldri      sjelden      av og til      omtrent hver uke      omtrent hver dag  
                       

10. Tenk deg et superfint friminutt. Hva ville du holdt på med da? Fortell.

### Timene

11. Gleder du deg til timene?

Aldri      sjelden      av og til      veldig ofte      nesten alltid  
                       

12. Se for deg en superfin skoletime. Hva hadde dere holdt på med da? Fortell.

13. Hvordan liker du skolearbeidet?

Svært dårlig      Dårlig      Sånn passe      Godt      Kjempegodt

14. Har du problemer med noen av disse fagene?

	Ingen problemer	små problemer	noen problemer	store problemer
Lesing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skrijving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Gruer du deg til noen av disse fagene?

	Aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
Lesing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skrijving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Synes du selv at du får den hjelpa du trenger med skolearbeidet?

	Nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
På skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Får du den arbeidsroa du trenger?

	Nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
Hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Hvor fornøyd er du med det du gjør?

	veldig misfornøyd	misfornøyd	sånn passe	fornøyd	veldig fornøyd
På skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lekser hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Forklarer lærerne dine deg det du ikke skjønner?

Nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Forsøker lærerne å svare på de spørsmålene du har?

Nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Fortsetter lærerne å forklare helt til du forstår?

Nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Får du ekstra hjelp av lærerne, hvis du trenger det?

Nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Føler du at lærerne dine bryr seg om deg?

Nei, ikke i det hele tatt	nesten ikke	litt	ganske mye	ja, de bryr seg masse
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Føler du at lærerne dine behandler deg på en vennlig måte?

Nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Føler du at lærerne dine oppmuntrer deg når det er noe du ikke får til?

Nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Engstelse

26. Ser du elever som virker engstelige på skolen?

Aldri	sjelden	av og til	omtrent hver uke	omtrent hver dag
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Hva kan dere som elever gjøre når noen virker engstelige? Fortell.

28. Hva med deg? Føler du deg engstelig?

Aldri	sjelden	av og til	omtrent hver uke	omtrent hver dag
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Hva gjør deg engstelig? Hva er du redd for?

30. Hvem kan du søke hjelp hos når du føler deg engstelig?

	nei, aldri	kanskje	sannsynligvis	helt sikkert
Andre elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktlærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Helsesøster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre voksne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Søsken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Hva kan du gjøre når du blir engstelig. Fortell

32. Blir du nervøs i nye situasjoner, blir du lett usikker eller redd?

Nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Blir du lett skremt?

Nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Selvilde

34. Godtar du deg selv slik du er?

Nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Skulle du ønske du hadde vært annerledes?

Nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Er du fornøyd med deg selv?

Nei, aldri	sjelden	av og til	som oftest	ja, alltid
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Hvordan har du hatt det den siste tida? Hvor ofte har du..

	Aldri	sjelden	av og til	veldig ofte	hele tida
Vært glad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vært trist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Følt deg trygg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bekymret deg for mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hatt vondt i hodet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hatt vondt i magen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Følt at alt er et slit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hatt søvnproblemer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Følt deg stiv og anspent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hatt andre plager	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

