



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Forebygging av sosial angst på småtrinnet

En kvalitativ studie om læreres erfaringer på 1. og 2. trinn

Jørgen Sandvik

PED-3901, Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk, mai 2024

Forord

Da var fem års utdanning ved UiT Norges Arktiske Universitet ved veiens ende. Det har vært en fin og lærerik periode med gode medstudenter, men nå er tiden for å møte nye utfordringer ute i arbeidslivet. Det siste året har vært ekstra krevende og i denne sammenheng er det flere jeg ønsker å takke for deres støtte underveis.

Først vil jeg takke lærerne som har deltatt i studien og på denne måten gitt meg innsikt i tanker og erfaringer rundt forebygging av sosial angst på småtrinnet. Denne kunnskapen vil jeg ta med meg videre i arbeidslivet.

Videre ønsker jeg å rette en takk til veilederen min Yvonne Sørensen for konstruktive tilbakemeldinger og støtte gjennom studien. I tillegg vil jeg takke medstudenter for gode samtaler og kanskje litt for lange pauser underveis i masterperioden.

Sist, men ikke minst må jeg takke min kjære samboer Alette Goffeng for all støtten jeg har fått underveis i masterskrivingen for å dra dette i land.

Jørgen Sandvik

Tromsø, 15 mai 2024

Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen har vært forebygging av sosial angst på småtrinnet med følgende problemstilling: «Hvordan kan grunnskolelærere forebygge sosial angst på småtrinnet?». Formålet med studien har vært å innhente kunnskap hvordan lærere arbeider med forebygging av sosial angst på småtrinnet. Slik håper jeg å bidra til mer kunnskap på forskningsfeltet rundt sosial angst, og at jeg som spesialpedagog kan utvikle meg. Studien min tar utgangspunkt i følgende to forskningsspørsmål:

- Hvordan gjenkjenner grunnskolelærere sjenanse blant elever på småtrinnet, og hvordan tilrettelegger de opplæringen for disse elevene?
- Hvordan gjenkjenner grunnskolelærere elever på småtrinnet med lav mestringstro, og hvordan tilrettelegger de opplæringen for disse elevene?

For å belyse forskningsspørsmålene benyttet jeg meg av en kvalitativ studie, der jeg intervjuet fire lærere som underviser på 1. og 2. trinn. Gjennom en tematisk analyse av datamaterialet kom jeg frem til fire fokusområder. Fokusområde 1 tydeliggjorde at tidlig gjenkjenning er viktig for å forebygge sosial angst på småtrinnet. Noe som krever at læreren er oppmerksom og har kjennskap til tidlige kjennetegn som kan føre til sosial angst. Fokusområde 2 i studien viser at et trygt læringsmiljø er noe lærerne har et stort fokus på. Lærerne spiller en stor rolle ved å bygge relasjoner både mellom lærer-elev og elev-elev. Noe som bidrar til å skape et trygt læringsmiljø som kan motvirke sosial angst. Fokusområde 3 tyder analysen på at ved at lærerne retter et fokus mot å utvikle sosial og emosjonell kompetanse kan det bidra i forebyggingsarbeidet. Dette kan være gjennom ulike strategier som skuespill/rollespill eller gjennom billedgjøring av følelseslivet. Dette kan gi elever følelsen over at det er normalt å ha følelser. Fokusområde 4 fremhever at mestringsrettet undervisning kan bidra til å forebygge sosial angst. Det gjennom at lærerne fokuserer på å tilpasse opplæringen ved å benytte seg av variasjon i aktiviteter, tilpasse oppgaver innenfor interessefeltet til elever og ha et fokus på å kjenne elevens egenskaper. Selv om mine funn ikke kan betegnes som generaliserbare, kan likevel denne studien gi et innblikk i hvordan lærere på småtrinnet kan forebygge sosial angst. Jeg håper dette kan inspirere andre lærere til å ha fokus på forebygging av sosial angst med de yngste elevene.

Innhold

1	Innledning	7
1.1	Bakgrunn for studien	7
1.2	Studiens formål.....	9
1.3	Oppgavens struktur.....	10
2	Tidligere forskning.....	10
3	Teoretisk bakgrunn.....	11
3.1	Sammenhengen mellom frykt og angst	11
3.2	Sosial angst.....	12
3.2.1	Forebygging av sosial angst	15
3.3	Sjenanse.....	17
3.4	Mestringstro.....	18
3.5	Veien til mestringstro i skolen.....	19
3.5.1	Banduras fire hovedkilder til mestringstro.....	21
3.6	Sosial kompetanse og emosjonell kompetanse.....	22
3.7	Lærer-elev relasjon	24
3.8	Læringsmiljø.....	27
4	Metode.....	29
4.1	Kvalitativ studie.....	29
4.2	Utvalg og rekruttering	30
4.3	Intervju.....	31
4.3.1	Utvikling av intervjuguide	31
4.3.2	Intervjusituasjonen	32
4.4	Tematisk analyseprosess.....	34
4.4.1	Bli kjent med datamaterialet	34
4.4.2	Generering av koder og temaer	35

4.5	Forskningsetikk	37
4.6	Studiens kvalitet	38
5	Presentasjon av resultat.....	39
5.1	Hvordan gjenkjenner grunnskolelærere sjenanse blant elever på småtrinnet, og hvordan tilrettelegger de opplæringen for disse elevene?	40
5.1.1	Tilbaketrukkethet.....	40
5.1.2	Trygt læringsmiljø.....	41
5.1.3	Sosial og emosjonell kompetanse	45
5.2	Hvordan gjenkjenner grunnskolelærere elever på småtrinnet med lav mestringstro, og hvordan tilrettelegger de opplæringen for disse elevene?	47
5.2.1	Usikkerhet hos elever	47
5.2.2	Unnvikende blikk	47
5.2.3	Støtte fra medelever	48
5.2.4	Mestringsrettet undervisning.....	49
6	Drøfting av funn	54
6.1	Fokusområde 1: Tidlig gjenkjenning.....	54
6.2	Fokusområde 2: Trygt læringsmiljø	57
6.3	Fokusområde 3: Forebygge gjennom sosial og emosjonell kompetanse	59
6.4	Fokusområde 4: Mestringsrettet undervisning	61
7	Konklusjon.....	64
7.1	Veien videre.....	65
	Vedlegg	67
	Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	67
	Vedlegg 2. Intervjuguide.....	70
	Vedlegg 3. Vurdering fra Sikt.....	72
8	Referanseliste.....	73

Figur 1: Sammenheng mellom reel mestring, opplevd mestring, forventning om mestring og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 22).....	20
Figur 2: Relasjonsbyggingens tre faser (Fallmyr, 2020, s. 42).	27
Figur 3: Eksempler på koder fra transkripsjon.....	36
Figur 4: Utdrag av temaer og koder underveis i analyseprosessen.....	36

1 Innledning

De fleste av oss har nok kjent på nervøsitet i forkant av en presentasjon, en kamp eller andre situasjoner hvor det forventes at man skal prestere. I slike situasjoner kan pulsen øke, og vi kan oppleve en frykt for å ikke mestre. Tenk deg å ha en slik følelse i enhver sosial situasjon. Dette er en del av hverdagen for barn som lider av sosial angst. Sosial angst kan beskrives som en markert frykt eller angst ovenfor en eller flere sosiale situasjoner (Craighead et al., 2017, s. 147). Individuer med sosial angst kan ha en frykt ovenfor å si noe galt og vil kunne tenke at andre tenker negativt om deg. Sosial angst debutterer i gjennomsnitt rundt 15 års alderen, men kan i tilfeller vises hos mye yngre barn ned i 5 års alderen (Leichsenring & Leweke, 2017, s. 2256). Sosial angst som ikke blir behandlet kan ha en kronisk tilstand, som kan påvirke livskvalitet hos individer. Dessverre kan det ta mange år før disse individene får profesjonell hjelp. Grunnen til liten diagnostisering tidlig i sykdomsløpet, omhandler gjerne at det er vanskelig å oppdage selv for behandlere (Leichsenring & Leweke, 2017, s. 2256).

Overgangen fra barnehagen til skolen kan føles utfordrende for enkelte. Dette grunnet et brått møte med et større læringsfokus og et læringsinnhold som man ikke nødvendigvis mestrer med en gang. Etter hvert vil også barn bli utsatt for press i form av presentasjoner og andre lignende prøver (Befring, 2019, s. 168-169). Det er en rekke faktorer som kan være med på å påvirke at elever kan bli engstelige og urolige tidlig i skoleløpet. I mitt masterprosjekt har jeg derfor valgt å undersøke hvordan lærere kan forebygge sosial angst tidlig i skoleløpet før det utvikler seg til å bli et omfattende problem. Videre i min innledning vil jeg gå nærmere inn på hvorfor sosial angst er en utfordring blant barn og unge, og for samfunnet. I tillegg vil jeg trekke frem skolens og lærernes rolle i forebyggingen av sosial angst.

1.1 Bakgrunn for studien

Etter å ha startet i jobb på barneskolen har jeg fått en interesse for de elevene som ikke nødvendigvis får den største oppmerksomheten i skolen. I denne sammenheng tenker jeg på de mer stille barna som ikke gjør så mye av seg i skolehverdagen. Ifølge Kalutskaya et al. (2015, s. 151) er det gjerne de barna som utviser atferd og virker forstyrrende ovenfor undervisningen, som hindrer andres læring som får den største oppmerksomheten fra lærerens side. Noe som er problematisk ovenfor de elevene som utviser sjenanse. Selv har jeg sett hvordan sosial angst kan utvikle seg og medføre konsekvenser som skolefravær når det ikke

blir tatt på alvor tidlig i skoleløpet. Ved å forebygge sosial angst tidlig mener Flaten (2015, s. 139) at dette kan spare barn for ubehaget sosial angstlidelse medfører, som emosjonelt stress og bekymring.

En rekke undersøkelser viser en stor økning over tid i ulike selvrapporterte psykiske plager blant barn og unge. (Meld. St. 23 (2022-2023), s. 22). I en undersøkelse fra Ungdata kommer det frem at det har vært en økning siden 2011 på selvrapporterte psykiske plager på rundt 30 prosent. (Meld. St. 23 (2022-2023), s. 22). Dette tyder på at psykiske plager er et problem som blir stadig større i Norge. De psykiske helseplagene debuterer ofte tidlig i barne- og ungdomstiden. Angst og depresjon er komorbide lidelser som er svært hyppige lidelser i Norge. Man antar at de som rammes av angst i oppveksten ligger på 20% av alle barn og unge (Bru et al., 2016, s. 16-17). Ifølge tall fra (helseoppslagsverk, 2021) regner man med at rundt 2 til 5% av Norges befolkning har sosial angst. Sosial angst er en lidelse som er vanskelig å oppdage og barnet prøver gjerne å skjule vansken så godt det lar seg gjøre (Flaten, 2015, s. 51). Derfor er det viktig at støttepersonene rundt barnet klarer å oppfatte signalene som gjør at kan få den behandlingen de trenger for å bekjempe problemene.

Individer som har utviklet sosial angst, har større vansker i akademiske og jobberelaterte situasjoner og rapporterer også om lavere livskvalitet. I tillegg opplever individer med sosial angst oftere problemer i nære forhold og er sterkt assosiert med alkohol og rusmisbruk senere i livsløpet (Thomasson & Psouni, 2010, s. 171). Ifølge Haugland et al. (2017, s. 20) vil angst i barndommen føre med seg store samfunnsmessige kostnader senere i livsløpet, gjennom ekstra helsehjelp, høyt skolefravær og sykefravær. Grunnet den iboende sosiale naturen som eksisterer i skolen, er det åpenbart at sosial angst noen ganger kan føre til skolefravær (Blöte et al., 2015). Skolevegning er en type skolefraværproblem som er kjennetegnet ved at barnet har vanskeligheter med å gå på skolen og opplever problematiske nivåer av angst (Heyne et al., 2011, s. 870). Sosial angst er med andre ord en lidelse som gir mange negative konsekvenser, for både det enkelte individ og samfunnet.

Gjennom Opplæringslova (1998, § 2-1) har barn og unge i Norge en rett og plikt til å gjennomføre den tiårige grunnskoleopplæringen. Dette innebærer at barn i Norge fra alderen 6-16 år benytter mye av sin våkne tid på skolen. Sørensen et al. (2020, s. 99) mener derfor det er viktig å oppleve mestring og trives på skolen for å oppnå en god livskvalitet. I

Opplæringslova (1998, § 9 A-2) står det som følger: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» Her kommer det tydelig fram at skolen skal ha fokus på elevenes helse, trivsel og læring. I den overordnede delen av læreplanen er det tre tverrfaglige temaer. Et av disse er «folkehelse og livsmestring» som skal bidra til å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, samt gi muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 13) er barne- og ungdomsårene er særlig avgjørende for å utvikle et positivt selvbilde og skaffe seg en trygg identitet. Slik tydeliggjøres det at psykisk helse er noe som bør fokuseres på i barneskolen.

1.2 Studiens formål

På bakgrunn av tidligere forskning, nasjonale styringsdokumenter og egne erfaringer på området har jeg valgt å fordype meg i forebygging av sosial angst på barnetrinnet. På denne måten kan jeg forhåpentligvis bidra til økt kunnskap på feltet og opparbeide erfaring som kan benyttes i egen praksis. For å kunne undersøke hvordan lærere jobber med å forebygge sosial angst på småtrinnet har jeg valgt følgende problemstilling:

«Hvordan kan grunnskolelærere forebygge sosial angst på småtrinnet?»

Flaten (2015, s. 101) beskriver sjenanse som en mild form for sosial angst. Jeg valgte derfor å rette det ene forskningsspørsmålet mot sjenanse, da dette kan ses på som tidlige tegn på sosial angst. Kalutskaya et al. (2015, s. 151) mener at lærerne kan spille en stor rolle for de barna som utviser sjenanse, både rundt deres atferd og utvikling på skolen. Påvirkningen lærerne har på barn som utviser sjenanse varierer ved tanke på hvor bevisst lærerne er på sjenanse som et reelt problem, samt krav til klasseromsledelse. Iancu et al. (2015, s. 166) viser til at de barna med lav tro på egen mestring ofte er assosiert med sosial angst og andre lignende vansker. Mitt andre forskningsspørsmål ble derfor rettet mot lav mestringstro. For å belyse studiens problemstilling har jeg utformet to forskningsspørsmål:

- Hvordan gjenkjenner grunnskolelærere sjenanse blant elever på småtrinnet, og hvordan tilrettelegger de opplæringen for disse elevene?
- Hvordan gjenkjenner grunnskolelærere elever på småtrinnet med lav mestringstro, og hvordan tilrettelegger de opplæringen for disse elevene?

For å kunne drøfte disse forskningsspørsmålene gjennomførte jeg en kvalitativ studie der jeg intervjuet fire lærere som underviste på 1. og 2. trinn.

1.3 Oppgavens struktur

I neste kapittel vil jeg presentere tidligere forskning om forebygging av sosial angst i grunnskolen. I kapittel tre vil jeg presentere studiens teorigrunnlag, hvor jeg blant annet vil beskrive begrepene sosial angst, mestringsstro og sjenanse. I kapittel fire vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort i forskningsprosessen. Jeg vil i denne delen gå over de forskningsetiske betraktningene jeg har gjort, i tillegg til å gjennomgå og diskutere studiens styrker og svakheter. Videre i kapittel fem vil jeg presentere studiens analyse, før jeg går videre til studiens drøfting i kapittel seks. Avslutningsvis i kapittel syv vil jeg oppsummere det jeg har kommet frem til, samt reflektere rundt studiens bidrag.

2 Tidligere forskning

Jeg vil se mer på hva man kan gjøre på et tidlig stadiet for å konstruere beskyttelsesfaktorer for å unngå sosial angst problematikk senere i skole og livsløpet. (Tsui et al., 2017, s. 782) så at sjenanse er positivt assosiert med sosial angst symptomer. Studien fant også ut at barn og ungdom med signifikante sosial angst symptomer, utviste som regel sjenanse. Tidligere har man sett at sjenanse har blitt linket til sterke sosial angst problemer i sen ungdomstid og ut over voksenlivet. Studien til Tsui et al. (2017, s. 782) utvider denne sammenhengen til en yngre aldersgruppe. Studien antyder at sjenerte barn føler sosial angst i løpet av mellombarndommen og tidlig til midten av tenårene. Dette viser at sjenanse og sosial angst er noe som kan prege allerede tidlig i livsløpet til barn og unge. Dette støttes av Weeks et al. (2009). I deres studie forklarer de at sosial angst er linket med en sjenert og tilbaketrukket atferdsstil (Weeks et al., 2009, s. 965). Forskning har vist at sosial angst og depresjon er noe som gjerne utvikler seg sammen. I Personer med sosial angst har gjerne 37.2% sjans for å utvikle en stor depresjon (Wright et al., 2010, s. 405)

Ifølge McNeil og Randall (2014, s. 18) kan en sosial angst diagnose stilles pålitelig allerede i seksårsalderen. Barndom og ungdomsår er helt spesielle utviklingsperioder der forbigående sosial angst kan dukke opp.

I skolen blir barn i stor grad utsatt for sosiale situasjoner og ulike situasjoner hvor man må prestere, dette gjør det spesielt vanskelig å vanskelig for barn som står i fare for å utvikle sosial angst. Det er gjort en rekke nordiske studier, blant annet i Sverige og Finland. Disse studiene viser til at svenske ungdom i alderen 12-14 som hadde selvrapportert sosial angst, rapporterte mer enn 90% av disse svekkelse i skolen grunnet deres symptomer. En annen studie utført i Finland med ungdom i alderen 12-17 med sosial angst, rapporterte lavere gjennomsnittskarakterer enn de andre jevnaldrende uten symptomer (Jystad et al., 2021, s. 2). I USA ble det gjort en studie av barn i alderen 7-14 år med sosial angst. De aktuelle individene med sosial angst gjorde det dårligere på skolen og ble oppfattet som mindre glad enn de individene som ikke hadde sosial angst (Jystad et al., 2021, s. 2). Noen barn vil kunne utvikle mer seriøse internaliserte problemer som for eksempel dårlig selvbilde og sosial kompetanse. I tillegg kan det utvikle seg videre til sosial angstlidelse og depressive symptomer (Henderson, 2010, s. 177). Tidlig sjenerthet kan gi barn risiko for senere problemer, eksempelvis angstlidelser og depresjon. Dette viser at sjenerthet er noe man må ta tak i tidlig for å jobbe med barnet slik at.

3 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg presenterte det teoretiske grunnlaget som jeg har anvendt for å kunne drøfte datamaterialet, slik at målsetningene med studien oppnås.

3.1 Sammenhengen mellom frykt og angst

Innen angst er begrepet frykt sentralt (Repål, 2004, s. 7). Frykt er en reaksjon som knyttes opp mot en reel fare som oppstår. Frykt gjør at kroppen aktiverer den såkalte kjemp eller frykt responsen. Når responsen aktiveres vil kroppen prøve å enten gjøre seg klar for den trusselen som har oppstått eller prøve å komme seg vekk fra den. En annen reaksjon som kan oppstå, er frysresponsen. I en slik situasjon vil kroppen fryse til og ikke reagere ovenfor den aktuelle trusselen (Repål, 2004, s. 7). Solem et al. (2016, s. 142) mener angst er lik disse aktuelle fryktresponsene. Frykt er en naturlig del av følelseslivet til oss mennesker. En mild form for angst mener Repål (2004, s. 7) kan være nyttig, siden den kan gjøre oss mennesker mer skjerpet, samt mer forsiktig i situasjoner der dette kan være lurt. Eksempelvis når man skal ha eksamen, kan man bli mer konsentrert rundt å levere best mulig på eksamen. Det er når frykten utvikler seg til å bli sterkere og påvirker i situasjoner hvor det ikke er nødvendig, at

det kan utvikle seg til et problem. Det som skiller angst fra normale fryktresponser er at disse viser seg i situasjoner som individer ikke er i umiddelbar og en reel fare. Når angsten oppstår vil det være ubehagelig for individet, men angst er også sett på som viktig for mennesker. Dette siden fryktresponsen hos individer er viktig for å styre oss unna farer, samt gjøre at man tenker over valg og konsekvenser før gjennomføring (Solem et al., 2016, s. 142).

Angst er et svært bredt begrep, som viser seg fra alt fra engstelse til sterk frykt og panikk hos individer (Solem et al., 2016, s. 142). I de aktuelle situasjonene angsten forekommer kan man gjerne se symptomer slik som overdreven svetting, pustevansker og tilbaketrekking. Solem et al. (2016, s. 142) definerer angst som: «Overdreven, uønsket og uhensiktsmessig emosjonell fryktrespons som gjerne innebærer sikringsatferd og unngåelse selv om det ikke er noen reel fare å beskytte seg mot». Kessler et al. (2005, henvisning i Solem et al., 2016, s. 143) trekker frem disse angstlidelsene som de mest vanlige: Spesifikk fobi, sosial fobi, posttraumatisk stresslidelse, generalisert angstlidelse, panikklidelse med og uten agorafobi og tvangslidelse. Ved spesifikk fobi menes det individer som har en stor frykt ovenfor spesifikke ting som bidrar til at individet vil ha en nedsatt fungeringsevne (Solem et al., 2016, s. 144).

Posttraumatisk stresslidelse også kjent som PTSD, er noe som oppstår i etterkant av traumatiserende hendelser (Solem et al., 2016, s. 145). Generalisert angstlidelse har kjennetegn som overdreven bekymring og andre psykologiske plager som mareritt og muskelspenninger (Hoge et al., 2012, s. 1). Personer med en panikklidelse kan oppleve uventende panikkanfall og er stadig bekymret ovenfor panikkanfallene (Bandelow & Domschke, 2015, s. 32). Personer med tvangslidelser blir påvirket av tvangstanker som lager et ubehag, når man benytter seg av tvangshandlinger for å dempe ubehaget kalles det for tvangslidelse eller OCD (Solem et al., 2016, s. 147). Sosial fobi også kjent som sosial angstlidelse er et sentralt begrep i studien, som jeg vil gå nærmere inn på det i neste delkapittel.

3.2 Sosial angst

Barn kan allerede tidlig i livsløpet utvikle symptomer på sosial angst, som kan videreutvikles hvis det ikke rettes oppmerksomhet mot (Colonnesi et al., 2017) Sosial angst kan defineres som vedvarende frykt for sosiale og prestasjonsbaserte situasjoner der man er eksponert for ukjente personer og mulig granskning av andre. Med dette følger en intens angst og unngåelse av disse aktuelle situasjonene (Vilaplana-Pérez et al., 2021, s. 861). Sosial angst er en av de

mest vanlige psykiske lidelsene, og påvirker omtrent 4 prosent av verdensbefolkningen (Vilaplana-Pérez et al., 2021, s. 861). Sosial angst er en lidelse som kan påvirke både skole, jobb og det sosiale livet siden de med sosial angst gjerne prøver å unngå sosiale situasjoner der de kan måtte prestere (Schneier & Goldmark, 2015, s. 49). I sosiale situasjoner kan personer med sosial angst føle seg flau, i tillegg til å føle seg dømt av de andre rundt seg som dum eller gal, eller kunne få et panikkanfall som ofte kan assosieres med sosial angst (Junttila et al., 2012, s. 77). Til forskjell fra det som trigger spesifikke fobier som kan være enkle å unngå i det hverdagslige og på skolen, vil sosiale situasjoner være vanskelig å unngå (Clauss & Blackford, 2012, s. 1). (Voci et al., 2006, s. 917) forklarer at lærerne gjerne viser manglende kunnskap rundt sosial angst. I tillegg kan lærere har en rekke misoppfatninger rundt sosial angst, slik som at elever med sosial angst vil kunne bli friskmeldt fra den sosiale angsten ved puberteten.

Individer med sosial angstlidelse har en tendens til å fokusere på andres perspektiv og tro at de andres blikk indikerer kritikk og avvisning (Iancu et al., 2015, s. 166). Disse individene har gjerne et negativt selvbilde der de føler at de stadig vil mislykkes. Slike tanker kan være med på å styrke negative følelser i individet og kan bidra til å skape en ond sirkel. Vanlige kjennetegn hos individer med sosial angstlidelse er gjerne lav selvfølelse, lav mestringsstro og høy selvkritikk (Iancu et al., 2015, s. 165). Rudy et al. (2012, s. 620) trekker også frem lav mestringsstro som en faktor som kan bidra til sosial angst. Hva lav mestringsstro er vil jeg komme nærmere inn på i delkapittel 3.4.

Personer som utvikler sosial angst, tror gjerne at deres angst er synlig selv om den som regel ikke er synlig i det hele tatt (Moxnes, 2009, s. 93). Hvis et barn ikke opplever at hen kan utføre en situasjon godt, vil sannsynligheten for å oppleve angst bli høyere og sannsynligheten for å håndtere situasjonen bli lavere. Årsaken bak angsten er gjerne at de setter alt for høye prestasjonsmål som ikke alltid vil la seg gjennomføre. De tror selv at nederlag vil alltid være verre enn det virkelig er. Og vil ha en følelse ovenfor at de ikke er dyktige (Moxnes, 2009, s. 93). Sosial angst viser seg gjerne mer i aktiviteter som er med ustrukturerte og som er uregulerte av for eksempel en voksen. Når barnet ikke skal følge klare regler for hva som skal gjøres og hvor man skal være kan det bli vanskelig for disse barna. Når det blir en fri gruppe og grupper blir ikke styrt av voksne kan usikkerheten ofte bli for

stor rundt barnets egen mestring, noe som kan føre til unngåelse av situasjonen (Flaten, 2015, s. 51-52).

Barn og unge med sosial angst vil kunne i sosiale situasjoner få fysiologiske reaksjoner som for eksempel at hjerterytmen øker, man kan svette en del (Hitchcock et al., 2009, s. 1). I tillegg har en rekke individer symptomer som for eksempel rødming og muskelspenninger. Innen de atferdsmessige faktorene kan uttrykkes gjennom at barn og unge unngår sosiale situasjoner de føler seg ukomfortabel i. Andre atferdsmessige reaksjoner kan være at de kan virke irritert og få sinneutbrudd, gråte eller være overforsiktige i sosiale situasjoner. Barn med sosial angst blir i noen tilfeller beskrevet at foreldrene som oversensitive ovenfor kritikk og ikke selvsikker ovenfor interaksjon med jevnaldrende (Hitchcock et al., 2009, s. 1-2).

Ifølge Sharma-Bakkevig (2023, s. 28) utvikler personer med sosial angst etter hvert gjerne ulike bevisste strategier som kan dempe angsten eller som kan unngå den. Eksempler på dette kan være i form av å unngå sosiale situasjoner, sitte litt på utkanten av der samtalen foregår, unngå blikkontakt med personer i nærheten eller kun prate til mennesker man er helt trygg på. Andre kontrollreaksjoner senere i livet kan være å benytte alkohol, eller andre rusmidler eller medisiner som kan berolige personen. Dette er handlinger som kan virke i øyeblikket beroligende, men som på lengere sikt kan gå hardt ut over livskvaliteten til individet (Sharma-Bakkevig, 2023, s. 28)

Det er ikke blitt satt en endelig årsak for hvorfor noen får en sosial angstlidelse, men det trekkes frem at både biologiske, genetiske og miljøfaktorer kan påvirke individer (Inam et al., 2017, s. 32). Innen sosial angstlidelse utdyper litteraturen at årsaken til sosial angst kan deles inn i fire forskjellige måter. Den første er ferdighetsunderskudd som innebærer at sosial angst kan oppstå grunnet personers svake, sosiale ferdigheter. Dette kan i mange tilfeller resultere i at individet kommer i ubehagelig sosiale situasjoner, noe hen gjerne vil unngå fordi det fremkaller angsten (Inam et al., 2017, s. 32). Den andre måten er en svak og negativ selvoppfatning som fører til at man undervurderer seg selv. Det innebærer at de tror selv at de ikke klarer seg godt i sosiale situasjoner, selv om dette nødvendigvis ikke er tilfellet. Den tredje måten er klassisk betingning som omhandler at sosial angst utvikler seg gjennom at nøytrale stimuli etterfølges av negative forhold, som fører til at individet skaper en negativ assosiasjon med den aktuelle situasjonen. Den fjerde og siste måter er at sosial utvikler seg

gjennom individers personlighetstrekk der noen kan være mer tilbøyelige til å utvikle sosial angst. For eksempel er sjenertet et personlighetstrekk som kan ha en arvelig komponent ved seg (Inam et al., 2017, s. 32).

3.2.1 Forebygging av sosial angst

I barndommen kan angst være vanskeligere å oppdage, dette siden barnet ikke har et velutviklet språk eller blir tatt like på alvor som et voksent menneske ville blitt gjort (Flaten, 2015, s. 52). Personer som har utviklet sosial angst søker gjerne ikke behandling før sent i tjueårene eller i trettiårene selv når gjennomsnittsalderen for sosial angst er i tidlig ungdomså (Schneier & Goldmark, 2015, s. 52). Dette er alarmerende og kan føre til at mange har store vansker som kunne vært behandlet betydelig tidligere i livsløpet. Viktigheten av å forebygge sosial angst er stor, dette grunnet den store betydningen av å ha gode sosiale relasjoner i hverdagen. Skolen og klasserommet fungerer som en viktig sosial arena for barn og unge, der barna må forholde seg til de andre elevene og lærerne (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 94).

Ifølge Barrett og Cooper (2014, s. 317) har forebyggende tiltak ovenfor sosial angst tre mål. Den første målet er gjennom universal forebygging. Ved universal forebygging retter man forebyggingen ovenfor hele klasserommet, eller hele skolen. Det er helt uavhengig om individer står i risikozonen for sosial angst eller ikke. Det andre målet er selektiv forebygging. Denne forebyggingen rettes om enkeltpersoner eller en gruppe som har en økt risiko for å utvikle symptomer for sosial angst. Den siste formen er problembegrensende forebygging. Ved problembegrensende forebygging menes det at man retter forebyggingen mot enkeltpersoner som viser milde former for symptomer på sosial angst (Barrett & Cooper, 2014, s. 317). Barrett og Cooper (2014, s. 318) legger videre fram noen strategier for å håndtere de endringsbare risiko og beskyttelsesfaktorene for sosial angst, som kan bidra i forebyggingsarbeidet.

Personer med sosial angst kan ha atferdsforstyrrelser som spiller en rolle. Strategier for å dempe dette er å fokusere på å roe ned individets reaksjoner og sosiale situasjoner. Mer spesifikt er det viktig å øke bevisstheten om de kroppslige symptomene på angst. Trening i avspenningsteknikker og lignende. Personer med sosial angst vil kunne slite med lav sosioemosjonelle ferdigheter (Barrett & Cooper, 2014, s. 318). Derfor mener Barrett og Cooper (2014, s. 319) dette kan bedres gjennom å øke sosial bevissthet og

relasjonsferdigheter. Dette kan gjøres gjennom å øke bevisstheten rundt ens egne og andres følelser. Gjennom trening i kommunikasjonsferdigheter. En annen sentral faktor innen sosial angst er frykten ovenfor negative evalueringer. Her blir det belyst at det må jobbes med å adressere det feilaktige tankemønstre knyttet til granskning fra andre, som kan bidra til å redusere unngåelsesstrategier. Andre strategier er å lære om kroppens tegn på angst og gradvis bli vant til situasjoner som kan skape angsten. I tillegg kan man rette fokus på å være positiv og prøve å gjenkjenne og endre de feilaktige tankene. Det siste fokusområdet for å forebygge sosial angst er påvirkning fra jevnaldrende. Her er det viktig at man promoterer positive vennskap og bygge sosiale og emosjonelle ferdigheter. Gjennom ulike strategier for å utvikle konstruktive vennskap (Barrett & Cooper, 2014, s. 319) Hvordan lærere kan legge til rette for dette vil jeg komme nærmere inn på i delkapittel 3.6.

Flaten (2015, s. 101) forklarer at for mange kan det ses på som slemt å plassere et barn i situasjoner som barnet gruer seg til eller synes er forferdelig. Samtidig understrekes det at det er disse situasjonene som gir elevene mulighet til å utfordre frykten. Barnet vil kunne trenge en voksen som kan trygge og tilrettelegge i ulike aktiviteter i klasserommet. Det kan for eksempel være å hjelpe barnet inn i et gruppearbeid for så å trekke seg forsiktig ut når man ser at barnet finner sin plass. For de aller yngste vil det å observere hva andre barn gjør i ulike situasjoner og samhandler, være noe som kan brukes. Dette siden vil barnet kunne rette fokus på andre barn og gjøre dem til slags rollemodeller (Flaten, 2015, s. 100). For å kunne gjennomføre god eksponering, mener Flaten (2015, s. 100) at det trengs en trygg voksen som er tett på barnet og gir en god oppfølging som gir barnet en følelse om at det er trygt. Før eksponeringssituasjoner kan gjennomføres vil det være nødvendig å forberede barnet ovenfor hva som skal skje. I denne fasen kan man gå gjennom hva barnet skal gjøre. Det kan for eksempel være at barnet skal gå bort til en medelev og be om de skal leke med lego sammen. Det må legges opp til situasjoner der barnet føler de har en viss kontroll ovenfor situasjonen og har en mulighet for å trekke seg unna hvis det blir belastende for barnet (Flaten, 2015, s. 100).

3.3 Sjenanse

Flaten (2015, s. 62) beskriver sjenanse som en mild form for sosial angst. Sjenanse er den delen av mennesker som viser vaksomhet når det dreier seg om hva som vil passe seg og hva som er korrekt i ulike nye situasjoner et barn kan møte. Derfor kan også sjenanse være et nyttig redskap som gjør at man er våken ovenfor nye situasjoner. Sjenanse er ikke en konstant reaksjon i kroppen. Det er fullt mulig å være mer sjenert i en spesifikk situasjon og samtidig være mindre sjenert i en annen. Dette er som regel styrt av situasjonen individet er i (Flaten, 2015, s. 62). Barn med tegn på sjenanse kan ha en rekke vansker som påvirker aktiviteten i klasserommet. (Nyborg et al., 2022, s. 650) nevner problemer med å svare på spørsmål i klasserommet, holde presentasjoner, jobbe i grupper. Flertallet av elever med sjenanse opplever som regel ikke en stor frykt, panikkanfall og andre former for situasjoner som kan føre til nedsatt funksjon (Knappe et al., 2010, s. 857). Flaten (2015, s. 63) forklarer at det trolig ikke er et helt tydelig skille mellom sosial angst og sjenanse. I stedet er det mange gråsoner der de overlapper hverandre, ved at sjenansen blir så sterk at det går over til sosial angst. De aktuelle gråsonene blir styrt av hvilke situasjoner barnet befinner seg i og hvordan dagsformen til barnet er.

Enkelte mennesker er naturlige sjenerte og liker å være mer for seg selv. Sjenanse ses gjerne ikke på som et problem hvis barnet er glad, har noen gode relasjoner og gjør det greit på skolen. Sjenanse kan bli sett på som et problem når barnet ikke klarer å gjøre de vanlige tingene som man normalt bruker å gjøre (Kearney, 2010, s. 6). I de fleste tilfellene er sjenanse noe som er en forbigående tilstand, og den forsvinner når man begynner å bli vant med situasjoner som utløser den (Knappe et al., 2010, s. 857). Ifølge Flaten (2015, s. 63) oppdages gjerne ikke gråsonen mellom sjenanse og sosial angst før når vanskene er blitt store og hemmer barnets fungering i hverdagen. Barnet kan selv føle at angsten er sterkere, samt mer hemmede enn det barnet selv gir uttrykk for. Det er derfor viktig å klare å se tegn tidlig slik at man unngår at vanskene kommer over på et så stort nivå. Dette er naturligvis vanskelig siden sjenanse, i likhet med sosial angst, fører mye skam ved seg. Barn holder det heller gjerne inni seg, og legger et slags lokk på sitt eget følelsesliv. Ved å gjøre slik, mener Flaten (2015, s. 63) at ubehaget vil dukke opp i flere situasjoner. Videre mener Chavira et al. (2002, s. 586) at sosial angst og sjenanse overlapper hverandre, dette siden symptomene på begge områder er svært like. De sjenerte elevene og de elevene med sosial angst kan for eksempel dele fysiologiske reaksjoner i sosiale situasjoner. Eksempler på fysiologiske reaksjoner kan

være økt hjerterytme eller rødming og svetting. I sosiale situasjoner kan man gjerne se personer som er sjenerte og personer med sosial angst opplever å ha redusert øyekontakt og prøver å unngå sosial interaksjon med andre personer. Dette er fordi de er bekymret ovenfor hva andre tenker om dem, og at andre personer gir dem negative vurderinger under interaksjonen (Chavira et al., 2002, s. 586).

3.4 Mestringstro

Mestringstro er det begrepet som linkes til en rekke emosjonelle problemer, inkludert angstlidelser. Mestringstro kan beskrives som den overbevisningen individet har om at man skal kunne utføre atferden som kreves for å oppnå et resultat (Gaudiano & Herbert, 2007, s. 209). Man kan tolke mestringstro som troen på sin egen evne til å utføre vellykket i en gitt situasjon. Å besitte mestringstro kan være særlig viktig for individer med sosial angst. Dette grunnet kjennetegnene som frykt ovenfor negative evalueringer og samtidig atferds unngåelse i en eller flere sosiale situasjoner (Gaudiano & Herbert, 2007, s. 210). Mye av forskningen på mestringstro og koblingen med sosial angstlidelse er gjort med et voksent utvalg. (Gaudiano & Herbert, 2007, s. 211) forklarer at det tyder på at sosial angstlidelse er assosiert med lavere mestringstro og lavere prestasjoner i sosiale situasjoner. Mestringstro er en sentral del av selvvurderingen til barn, og omhandler det å handle og ha kontroll over sitt eget liv. De barna som besitter en lavere mestringstro vil kunne la seg styre av de ytre forholdene (Tetzchner, 2019, s. 583). Et hovedpunkt innen mestringstro er ifølge Tetzchner (2019, s. 583) at barn sammenligner seg med de jevnaldrende. De ser på hva de barna får til og mestrer, samt det de mestrer mindre og sammenligner seg med dem. Barn tilbringer mye av sin tid på skolen. Derfor vil det som skjer i skolen kunne ha en stor betydning for mestringstroen til barnene. Tetzchner (2019, s. 583) mener at lærerne har en stor betydning for barns mestringstro og velvære på skolen. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 3.6.

Hvis et menneske opplever en sterk følelse av mestring, kan det positivt påvirke prestasjoner i hverdagen og egen personlig velvære. De menneskene som har stor tillit til egne evner vil kunne oppsøke utfordrende oppgaver og ser på det som noe man kan løse, i stedet for å se det som en trussel som til enhver tid skal unngås. Dette fører til at de som regel setter større mål og legger ned en stor innsats for å nå disse målene (Bandura, 1994, s. 2). Til forskjell fra de barna som har lavere tro på egne ferdigheter vil disse barna kunne justere målene underveis og i tilfelle feiling kunne takle disse tilbakeslagene. Barn som har lav tro på egen

mestring, vil gjerne unngå disse situasjonene og oppgaver som de ser på som for vanskelige eller en trussel. Disse barna har relativt lave ambisjoner og noe svakere forpliktelse overfor å forfølge målene de har satt seg. I møte med vanskelige oppgaver for eksempel i skolen vil de rette hovedfokuset sitt innover på sine personlige mangler, samt over hvilke hindringer man står ovenfor. I tillegg vil gjerne barnet skaffe en oversikt over alle mulige ugunstige utfall som kan oppstå, i stedet for å rette fokuset sitt ovenfor hvordan man kan lykkes med den aktuelle oppgaven (Bandura, 1994, s. 2). I tilfelle feiling av oppgaver vil gjerne barnet kunne ha bruke lang tid på å hente seg inn igjen. Bandura (1994, s. 2) fremhever at det skal ikke mye til med feiling før barna mister helt troen på sine egne evner. Dette gjør barn med lav mestringstro til lette bytter for emosjonelle vansker. På denne måten kan man se en kobling mellom barn med sosial angst og lav mestringstro.

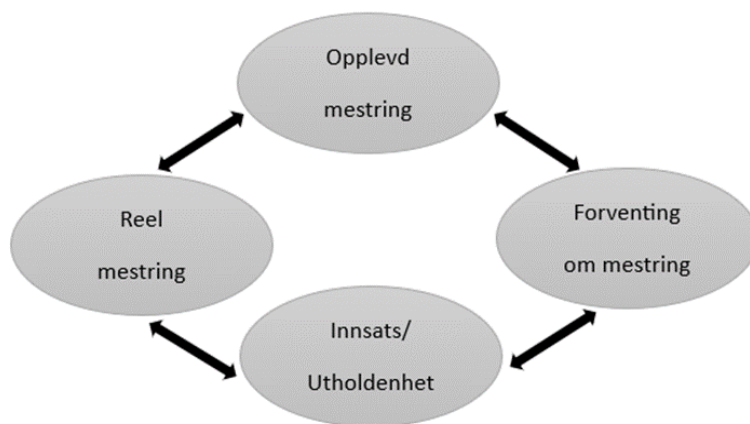
3.5 Veien til mestringstro i skolen

Ifølge Bekkhus (2008, s. 155) er opplevelsen av å mestre og det å være flink til noe, en sentral del av det å konstruere en høyere selvtillit og gi økt motivasjon blant elever. Mestring er en viktig ferdighet som barn vil trenge å lære seg for å fungere godt i skolen. Elever som i større grad mislykkes på faglig og sosial plan, vil naturligvis være i en belastet situasjon. Over tid er det stor mulighet for at motivasjonen for læring blir svekket. Dette kan bidra til nedstemthet og depresjon. Nordahl (2010, s. 191) mener at elever som er faglige svake og ikke fungerer godt sosialt alltid vil eksistere i skolen. Her vil læreren ha en viktig rolle for å påvirke elevens skolehverdag, ved å legge til rette for elevens behov og forutsetninger. Lærerens kjennskap og forståelse ovenfor eleven er sentral (Nordahl, 2010, s. 191). Det er også viktig at lærerne veileder elevene til å se alternative måter for å mestre på (Bekkhus, 2008, s. 158). Ved å benytte seg av elevers interesse kan man få eleven til å få en ekspertrolle som kan være positivt og motiverende for eleven (Stubbe, 2006, s. 33).

Det er sentralt at barn tidlig får erfare det å mestre noe de står ovenfor i skolen for å utvikle mestringstro (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21). Det vil derfor være viktig at spesielt lærere på småtrinnet klarer å tilpasse seg til elevens nivå og benytter et tempo som gjør at barna får positive erfaringer med det å mestre noe tidlig. Opplever barn mangel på mestring tidlig i skoleløpet vil gjerne miste forventinger ovenfor å lære nye ferdigheter, som videre kan føre til mangel på motivasjon. Læreren bør derfor legge til rette for at elever kan bygge opp motivasjonen og føle at de mestrer temaet, før man beveger seg videre. Dette kan bidra til at

elevene ikke vil bli like preget av å mislykkes med enkeltoppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Det å tilpasse seg til elevens nivå kan fortsatt oppleves som utfordrende. Mye av fokuset er rettet mot å senke kravene til det eleven gjør på skolen, men det betyr ikke nødvendigvis at dette fører til høyere grad av mestring for eleven (Bekkhuis, 2008). Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 21) understreker at for å oppnå mestring vil det kreves at eleven likevel må utsettes for utfordringer på skolen. Elever vil ikke kunne føle mestring hvis det er oppgaver som har blitt rutiner, som ikke vil kunne kreve at eleven anstrenger seg selv. Derfor er det viktig å legge opp til at de må få utfordringer, men som er realistiske og gjennomførbare for elever. Danielsen (2017, s. 80) forklarer at det er viktig å ha varierte oppgaver i skolen for de sårbare elevene, ved å formidle til alle elever at de har et potensial for å lære. Slik mener Danielsen (2017, s. 80) at elevene kan få troen på egne evner.

Mennesker har gjerne en tendens til å unngå situasjoner man ikke har tro på at man kan mestre. Dette vises ofte i personer med sosial angstlidelse. Personer med sosial angstlidelse prøver gjerne aktivt å unngå de stressende situasjonene, som gjør at de gjerne benytter seg av den samme strategien neste gang de møter på noe som de ser på som vanskelig (Kaepler & Erath, 2017, s. 373). Bandura (1997, s. 80) mener en persons mestringsforventning utvikles på bakgrunn av fire hovedkilder: mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og affektive tilstander.



Figur 1: Sammenheng mellom reel mestring, opplevd mestring, forventning om mestring og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 22)

3.5.1 Banduras fire hovedkilder til mestringstro

Mestringsopplevelser er ifølge Bandura (1997, s. 80) den mest innflytelsesrike av de fire prinsipielle informasjonskildene. Denne kilden til mestringstro handler om at barn vil kunne bygge en tro på at man mestrer noe gjennom å oppleve suksess. Feiling vil derimot bidra til at denne troen ikke etableres. Det har spesielt negativ effekt når barnet ikke har opplevd en viss form for mestring før feilingen finner sted (Bandura, 1994, s. 2-3). Bandura (1997, s. 80) mener at hvis man lærer et barn at de har det som trengs for å kunne lykkes, vil dette kunne gjøre at de raskere vil kunne komme seg fra negative opplevelser og feiling. Men det blir også viktig at barn ikke bare opplever suksess. Hvis barn kun opplever en enkel suksess vil det kunne føre til at de vil til enhver tid forvente resultater raskt. Dette kan fort føre til at disse barna kan bli demotiverte relativt raskt (Bandura, 1997, s. 80).

Vikarierende opplevelser er den andre hovedkilden til mestringstro. Bandura (1994, s. 3) mener at det å kunne se mennesker som er lik seg selv lykkes med oppgaver vil bidra å utvikle en tro på at man får det til selv. Dette kan også slå ut negativt ved at man kan observere at andre som legger ned en høy innsats fortsatt opplever feiling og bidra til mindre tro på sin egen mestring. Innen vikarierende opplevelser ser man graden av likhet med den man observerer vil ha en påvirkning på effekten det vil gi. Jo større likhet, jo mer overbevisende vil de som observerer sine suksesser, men også deres feiling kunne oppleves for barnet. Hvis man observerer noen som er relativt ulike seg selv, vil ikke mestringstroen kunne påvirkes i like stor grad. Den man observerer og lærer av kan gi verdifull kunnskap og erfaringer som kan gi bedre metoder og løsninger på utfordringer, noe som kan føre til økt opplevd mestringstro (Bandura, 1994, s. 3).

Den tredje måten å styrke mestringstroen er gjennom verbal overtalelse (Bandura, 1999, s. 47). Ifølge Bandura (1999, s. 47) vil det å få høre at man har det som skal til for å lykkes bidra til at man utviser større innsats og er mer utholdende. Slik kan verbal overtalelse føre til at man ikke tviler på seg selv eller retter fokuset innover på personlige mangler når utfordringer oppstår. Gjennom verbal overtalelse er det også viktig å plassere barn i situasjoner som kan føre til at de kan lykkes, og unngå å plassere dem i situasjoner for tidlig hvor det er stor sjanse for at de mislykkes i. Den fjerde måten er å styrke mestringstroen gjennom å redusere elevens stressreaksjoner og endre de negative emosjonene (Bandura, 1997, s. 106)

I opplæringslova (1998, § 1-3) står det at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten». Dette viser at tilpasset opplæring er sentralt prinsipp for undervisningen. Ifølge utdanningsdirektoratet skal skolen uavhengig av elevers forutsetninger, bidra til læring og utvikling hos hver enkelt elev. Elevgruppen har store variasjoner, i møte med dette mangfoldet må læreren kunne tilby ulike måter å jobbe på. Læreren må kunne benytte seg av ulike arbeidsmetoder og undervisningsformer (Håstein & Werner, 2014, s. 43).

3.6 Sosial kompetanse og emosjonell kompetanse

Begrepet sosial kompetanse innebærer kunnskap, ferdigheter og de holdningene som brukes for å mestre sosiale situasjoner (Nordahl, 2010, s. 179). Besittelse av sosial kompetanse er viktig for elevene, for å kunne fungere i det sosiale fellesskapet i skolen og på fritiden. Dette gjør det også mulig for barna å etablere nye relasjoner med andre jevnaldrende og vedlikeholde de relasjonene som allerede er opprettet (Nordahl, 2010, s. 180). For å benytte seg av sosiale ferdigheter mener Nordahl (2010, s. 180) at det krever perseptuelle ferdigheter, samt kognitive overveielser. Det som menes med dette er at barnet må kunne vite hvilke sosiale ferdigheter som passer seg i ulike situasjoner, og vite når det vil være lurt å benytte seg av de aktuelle sosiale ferdighetene. Ved det kognitive perspektivet mener Nordahl (2010, s. 180) at sosial kompetanse er knyttet til begrepene empati og rolletaking. Det vil kreves at barn skal kunne sette seg inn i andres følelsesliv og intensjoner. Vansker innen det å besitte sosiale ferdigheter kan hindre sosial fungering og den adaptive evnen til individer. Dette kan føre til at oppstår flere implikasjoner og flere ytterlige svekkelser innen det å fungere i sosiale interaksjoner og ytelse i sosiale sammenhenger (Angélico et al., 2013, s. 16).

Barrett og Cooper (2014, s. 314) mener faktorer som kan forhindre sosial angst er god sosioemosjonell kompetanse. Dette mener de er en viktig faktor som kan gi gode forutsetninger for barnets akademiske, psykologiske og sosiale velvære. En av de beste måtene for å trene sosiale ferdigheter er å tilbringe tid med jevnaldrende barn. Når barn over tid ikke har deltatt på de sosiale møteplassene som eksisterer kan det føles for de andre i fellesskapet at barnet ikke ønsker å være en del av dette (Flaten, 2015, s. 54). Det kan over tid føre til at de andre barna i fellesskapet ikke regner barnet som en naturlig del av fellesskapet. Og det kan være vanskelig å komme seg inn i det aktuelle fellesskapet igjen. Det kan føre til en negativ effekt, der barnet selv kan føle at de andre ikke liker han/henne, men i realiteten er

at barnet ikke har tatt en del i fellesskapet over tid. Spesielt merkbart kan det være når barnet blir eldre. Det vil være økende krav til hvordan man deltar på de sosiale arenaene. Hvis man på dette stadiet fortsatt velger bort de sosiale arenaene, vil gjerne de andre barna tolke dette som at barnet ikke ønsker å være med (Flaten, 2015, s. 54). Sosiale ferdigheter er en viktig ferdighet for å fungere godt og mestre i skolen, samt skape gode relasjoner med jevnaldrende. Sosiale ferdigheter er et sett med ferdigheter som er helt nødvendig for å kunne mestre sosiale situasjoner og skape sunne relasjoner med jevnaldrende. Å leke med de jevnaldrende er viktig for å kunne besitte sosiale ferdigheter. Ved å gjøre slik kan de lære om sosiale roller, hvordan man kommunisere med jevnaldrende, og det å samarbeide med jevnaldrende. Forklarer at det å leke i grupper kunne knyttes til en effekt på sosiale ferdigheter hos barn i førskolealder, som igjen kan føre til å forebygge sosial angst tidlig i skoleløpet (Mollamohammadi & Yazdkhasti, 2017, s. 129).

Emosjonsregulering er den prosessen der individet modifierer sine følelser eller de situasjonene som framkaller følelsene. Hvis overveldende følelser blir dårlig regulert vil psykiatriske symptomer kunne utvikle seg over tid (Braet et al., 2014, s. 493). Barn i tidlig alder er kapabel ovenfor å regulere sine følelser. Allerede i førskolealderen 3-5 år vil barn kunne utvikle et stort sett av atferds strategier som de kan benytte seg av for å håndtere stemningen sin. Noen barn viser en manglende evne til å kunne regulere sine følelser. Disse barna benytter seg som regel av ineffektive emosjonsreguleringsstrategier som kan føre til blant annet angstsymptomer på sikt (Braet et al., 2014, s. 494). Når det gjelder å regulere følelser, ser man at personer med sosial angstlidelse vil kunne ha et begrenset slike strategier. I tillegg til å ha et emosjonsunderskudd som vil være viktig for å utvikle emosjonell kompetanse (Jazaieri et al., 2015, s. 2). Tidlig i barndommen fungerer foreldre som en viktig støtte for barns emosjonsregulering. Etter hvert som barna blir eldre, vil foreldre gradvis trengs mindre for å støtte rundt deres emosjonelle utvikling. Det kan derfor være viktig at de i skolen inkluderer foreldre aktivt. Foreldre skal lære barna sine de grunnleggende opplæring rundt hvorvidt de emosjonene (Salisch, 2001, s. 311)

For at barn skal fungere godt i skolen, vil det være viktig å forstå egne emosjoner og andres. I tillegg er viktige punkter slik som empati, og emosjonsregulering svært viktig (Richard et al., 2021, s. 690). En type form for aktivitet for å øke sosiale og emosjonelle ferdigheter er gjennom å sette seg inn i imaginære verdener gjennom lek og dramatisering gjennom

rollespill (Goldstein & Lerner, 2018, s. 2) I disse aktivitetene kan elevene engasjere seg gjennom ikke ekte handlinger, og gjemmer seg bak ulike karakterer de skal spille og hvilke følelser og handlinger de forskjellige karakterene skal ha (Goldstein & Lerner, 2018, s. 2). Målet med å la elever lære om de følelsene de har, er Ifølge Haugen og Haugen (2021, s. 145) at slik vil elever som kan slite med angst få vite at eller får vite at følelser er noe alle har. Ved å lære om følelsene kan man også ufarliggjøre det å reagere med positive, men også negative følelser. I en slik undervisning kan man også få vite at andre står i samme situasjon, og det er mulig å bearbeide før det er for sent (Haugen & Haugen, 2021, s. 145).

3.7 Lærer-elev relasjon

En god relasjon mellom lærer og elev er helt avgjørende for at elever skal lære og trives i skolen (Øverland & Bru, 2016, s. 56). Øverland og Bru (2016, s. 57) fremhever at en god lærer-elev relasjon er viktig for å hjelpe de engstelige elevene. Hvis en lærer har en god relasjon med sine elever, vil det naturligvis kunne være lettere å tilpasse undervisningen for elevene. Det siden at læreren kan kjenne til ulike elementer som kan hemme undervisningen for enkelte elever. For eksempel vil en lærer kunne gjenkjenne når en utviser unngåelsesatferd, eller når en annen elev som er l. Stray og Stray (2014, s. 66-67) mener også relasjonen har mye å si for elever som er mer tilbaketrukne i klasserommet. Elever som er mer tilbaketrukne vil kunne trenge at læreren fungerer som en støtte i skolehverdagen. Den viktigste delen av denne støtten er ifølge (Stray & Stray, 2014, s. 67) at læreren kan oppdage det sjenanse og hvordan dette påvirker barnet både på sosial og faglig plan. Læreren må kunne adressere unngåelsesstrategiene som Øverland og Bru (2016, s. 57) nevner som kan hemme undervisningen for disse elevene. Læreren vil ifølge Stray og Stray (2014, s. 67) ha et videre ansvar å gi elever som er litt mer tilbaketrukne i klasserommet, sosiale utfordringer. Dette betyr at man ikke lar eleven gjemme seg, men man tar heller å løfter fram eleven og gir eleven synlighet i klasserommet.

Elever som har mer tilbaketrukken atferdstil og sjenanse vil kunne ha urealistiske tanker om seg selv, og vil da kunne bli møtt med positive forventninger ovenfor hva man skal mestre i skolen. Her må læreren gå inn å gi bekreftelse ovenfor eleven. Videre blir det forklart at man skal ikke redusere krav i klasserommet, men i stedet fokusere på å gi en eleven en liten «push» for å selv klare å tro på sine egne evner. Man må overbevise eleven om at dette kan hen få til, selv om man enda ikke tror det selv (Stray & Stray, 2014, s. 67).

Ved at læreren klarer å skape positive relasjoner med elevene, vil det ifølge Drugli (2012, s. 69) kunne føre til et bedre klassemiljø som kan gi en positiv effekt på elevens læring. Dette siden de emosjonelle, sosiale og faglig behov blir ivaretatt. Hvis en elev utviser sosiale eller emosjonelle vansker, vil det naturligvis kunne oppstå utfordringer med å fungere godt i læringssituasjoner. Hvis en elev utviser tristhet eller virker bekymret, fordi det er noe som engster eleven, vil det kunne hjelpe at en lærer for eksempel gir en klem, eller snakker med eleven om det som plager den. Når læreren møter eleven sine emosjonelle behov, mener (Drugli, 2012, s. 69) at det er lettere å få full oppmerksomhet rund læringsaktiviteter.

Drugli (2012, s.49) mener en positiv lærer-elev relasjon består av en rekke faktorer som må være på plass for at en slik relasjon kan oppstå. Anerkjennelse er en faktor som spiller en stor rolle i relasjonen og krever et likeverdig og gjensidig forhold mellom begge partene som er i relasjonen. Løw (2009, henvisst i Drugli, 2012, s. 49) mener at en anerkjennende lærer bør kunne lytte til eleven og besitte ferdigheter som forståelse, aksept og bekræftelse. Lærer og elev har ulike roller i skolen, men det er uansett viktig å anerkjenne begge parter. Hvis en lærer utviser negative tilbakemeldinger og gir elevene lite anerkjennelse kan det ifølge Drugli (2012, s. 51) føre til at elevene får en negativ oppfatning av seg selv. (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 155) mener at i noen tilfeller kan de være hensiktsmessig å ignorere den uønskede atferden som eleven utviser. Læreren bør bevisst legge vekt på å vise at alle i klassen hører hjemme der. Det kan gjøres gjennom å gi noen enkle daglige kommentarer som: «Godt å se deg». I andre tilfeller kan også en klapp på skulderen være noe som eleven vil sette pris på (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 155).

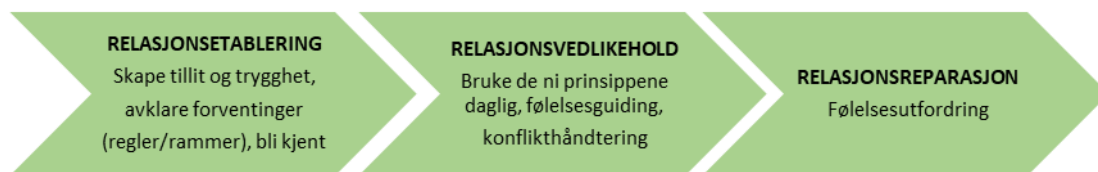
Ifølge Drugli (2012, s. 51) er tillit en viktig faktor for å skape en god lærer-elev-relasjon. Tillit handler om tiltro til en annen persons pålitelighet. Det betyr at man skal kunne stole på den man fester sin tillit til. Tillit skapes gjerne gjennom et positivt samspill og individene får en følelse av at den andre parten kan stoles på. Skjervheim (1995, henvisst i Drugli, 2012, s. 51) nevner at tillit er noe man ikke kan kreve fra en annen person, men man må gjøre seg fortjent til, og som man får av den andre parten i en relasjon. Drugli (2012, s. 45) fremhever at lærerens relasjonskompetanse også har en påvirkning på relasjonen mellom lærer og elev. Røkenes og Hanssen (2002, henvisst i Drugli, 2012, s. 45) mener begrepet relasjonskompetanse består av å kunne forstå og samhandle med andre mennesker på en god måte. De mener at for å få til en slik relasjon, bør man benytte seg av den andres part sine

interesser for å skape en god relasjon. Samtidig mener Juul og Jenssen (2002, henvist i Drugli, 2012, s. 45) at relasjonskompetanse også handler om lærerens egen evne til å klare å se den enkelte elev på elevenes egne premisser. Dette innebærer at læreren er den som må tilpasse sin atferd ovenfor eleven.

Personer med sosial angst opplever gjerne mange av de mest fryktede og unngående situasjonene i skolemiljøet. (Weymouth & Buehler, 2018, s. 5) forklarer at når lærere hjelper tenåringer med å navigere sine jevnaldrende forhold og sosiale interaksjoner så kan det gi dem en form for trygghet i skolehverdagen. Det blir spesielt trukket fram med at overgangen mellom barn og ungdomsskole kan være vanskelig. Dette kan tenkes kan være vanskelig for de elevene som skal gå fra barnehage over til barneskolen også. (Weymouth & Buehler, 2018, s. 5) forklarer at ved at læreren utviser varme, engasjement og respekt ovenfor elevene så kan dette bidra til å redusere symptomer som kan føre til sosial angst. Dette siden læreren kan fungere som en trygghet som kan bidra til at eleven unngår å bli eksponert for en rekke negative utfall. Dette blir støttet av studien til (Buhs et al., 2015). Hvis lærere er bevisste og sensitive ovenfor deres interaksjon med sine elever i klasserommet og skaper et støttende klasserom, kan det redusere problemene i relasjonen mellom elev-elev. I tillegg kan det ha en effekt på tilbaketrukkenheten til barn med sjenanse (Buhs et al., 2015, s. 13).

Fallmyr (2020, s. 42) mener at relasjonsbygging kan skje gjennom tre faser: etableringsfasen, vedlikeholdsfasen og reparasjonsfasen (se figur 2). I etableringsfasen er hovedfokuset på å skape trygghet og tillit til eleven så raskt som mulig. Fallmyr (2020, s. 42) Dette kan gjøres gjennom å benytte seg av de ni prinsippene som kan skape gode relasjoner. Det første prinsippet fokuserer på at man i starten av en relasjon forteller at man ønsker å bli bedre kjent med personen eller at man tror denne relasjonen skal bli gøy for begge. Det andre prinsippet er å påpeke positive ting eleven sier eller gjør i skolehverdagen. Det tredje prinsippet er å snakke om hobbyer eller styrker. Dette mener Fallmyr (2020, s. 42) kan skape en trygghet, ved at man snakker rundt ting som er kjent for begge partene i relasjonen. Det fjerde prinsippet går ut på å spørre eleven om hva den liker og ikke liker. Det femte prinsippet handler om å fortelle elevene at de må si ifra hvis de ikke forstår det du sier eller oppgaver. Med dette kan man skape trygt miljø for at det ikke skal være galt å stille spørsmål hvis man er usikker ovenfor noe. Det sjette prinsippet omhandler at læreren benytter seg av ufarlig humor, som gjerne kan omhandle læreren selv, som kan ufarliggjøre situasjoner. Det syvende

prinsippet innebærer at man validerer elevenes følelser. Prinsipp nummer åtte er å tydeliggjøre rammer og forventinger. Det niende og siste prinsippet er involvere elevene i å lage konkrete felles regler og retningslinjer for klassen (Fallmyr, 2020, s. 42). I vedlikeholdsfasen av relasjonen bør hovedfokus være å benytte de ni prinsippene som nevnt tidligere aktivt hver eneste skoledag (Fallmyr, 2020, s. 43). I reparasjonsfasen av en relasjon er det viktig å bygge opp relasjonen hvis den har blitt ødelagt eller har oppnådd en svekkelse (Fallmyr, 2020, s. 43).



Figur 2: Relasjonsbyggingens tre faser (Fallmyr, 2020, s. 42).

Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 95) trekker fram at støttende lærere kan bidra til at elever er mer engasjert i skolearbeidet, utviser en høyere interesse ovenfor skolearbeidet og tar mer initiativ i det faglige på skolen. Ved emosjonelt støttende lærere betyr det at lærerne klarer å oppmuntre elevene og oppleves som varme lærere som viser en form for varme og respekt ovenfor elevene. Emosjonell støtte betyr at lærerne konstruerer en form for atmosfære som gjør at elevene opplever klasserommet som en trygg plass å være og hvor man kan få en optimal læring, samt utvikling.

3.8 Læringsmiljø

Læringsmiljø kan defineres som: «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes helse, trivsel og læring» (Danielsen, 2017, s. 5).

Skolen skal ha et raust og støttende læringsmiljø (Befring, 2019, s. 168). Ved å ha et slikt miljø kan det skape en positiv kultur der elevene oppmuntres og blir stimulert både på faglig og den sosiale utviklingen. Skolen skal prøve å fremme barns sosiale kompetanse siden den har en stor betydning ovenfor elevens sosiale læring. Læring innenfor sosial kompetanse kan gi et godt grunnlag for at elever besitter empati og skaffer vennskap. Dette kan videre føre til at føler en tilhørighet og blir en forebyggende faktor ovenfor aktuelle risikofaktorer (Befring,

2019, s. 168-169). Nordahl (2010, s. 120) trekker frem at det eksisterer en rekke faktorer som kan være avgjørende for et godt læringsmiljø som blant annet: «*relasjonen mellom elev og lærer, relasjoner mellom elever, sosial kompetanse i læringsmiljøet*» (Nordahl, 2010, s. 120).

I tillegg har skolen et ansvar for at elevene har mulighet til å utvikle kunnskap og kompetanse som er med på å fremme god psykisk helse. Et godt skolemiljø vil være helt sentralt for elevenes psykiske helse. Ved at et dårlig skolemiljø kan føre til psykiske helseutfordringer på både kort og lang sikt. Det ved at man eksempelvis blir mobbet, føler et stort stress eller føler seg utfroset av jevnaldrende. Et godt skolemiljø kan på den andre siden bidra til at elevene trives, får oppleve mestring og kan virke helsefremmende og forebyggende ovenfor psykiske vansker senere i livet (Meld. St. 23 (2022-2023), s. 25). Ifølge (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) skal et læringsmiljø være noe som er raust og støttende, som gir et grunnlag for en positiv kultur i klasserommet som gjør at elevene blir oppmuntret. Dette kan så bidra til faglig og sosial utvikling. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 16) understreker at utrygge elever kan bidra til å hemme læring. Derfor må det etableres og opprettholdes trygge læringsmiljøer for elevene med voksne som er både tydelige klasseledere og evner å vise omsorg ovenfor elevene. Rundt mestringsbegrepet nevner Kunnskapsdepartementet (2017, s. 17)

Å jobbe i grupper kan være vanskelig for elever med sjenanse. Lærere benytter seg gjerne av læringsgrupper. Dette kan naturligvis skape vanskeligheter for elever med sjenanse. (Nyborg et al., 2022, s. 653) i studien til Nyborg et al. (2022, s. 653) forklarte en av lærerne at man prøver å plassere eleven med sjenanse sammen med personer man tror personen er trygg ovenfor. Relasjonen mellom elever i klasserommet kan være vanskelig for elever med sosial angst, dette grunnet at de gjerne stenger ute vennskap. De har gjerne problemer med å rette oppmerksomhet mot andre barn. I tillegg vil deres eget ubehag ta mye av fokuset i hverdagen og mye av krefter brukes på å holde andre barn utenfor oppmerksomhetsradiusen sin. Slik mener Flaten (2015, s. 120) at disse barna vil trenge mye støtte for å ta en del i fellesskapet.

Øverland og Bru (2016, s. 53) belyser en rekke områder som kan bidra til å hjelpe de engstelige elevene. Å etablere et læringsmiljø som fungerer som en støtte for de engstelige elevene er sentralt. Dette siden de engstelige elevene ofte vil ha en lav selvfølelse, som kan resultere i at de har negative tanker om seg selv, inkludert vil de kunne gi seg selv destruktive

selvinstruksjoner. De kan komme i form av å si til seg selv at de ikke får til det de skal lære eller at det de skal gjøre må til enhver tid være perfekt. Ved å ha et læringsmiljø som føles trygt og forutsigbart vil det oppfordre eleven til å teste sine grenser både faglig og sosialt.

4 Metode

Hensikten med denne masteroppgaven er å diskutere og besvare problemstillingen: «Hvordan kan grunnskolelærere forebygge sosial angst på småtrinnet?». To forskningsspørsmål er formulert med hensikt å innhente relevant empiri som kan anvendes. De to forskningsspørsmålene er:

- «Hvordan gjenkjenner grunnskolelærere sjenanse blant elever på småtrinnet, og hvordan tilrettelegger de opplæringen for disse elevene?».
- «Hvordan gjenkjenner grunnskolelærere elever på småtrinnet med lav mestringstro, og hvordan tilrettelegger de opplæringen for disse elevene?».

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for forskningsdesignet som er utviklet og forskningsprosessen som er gjennomført for å kunne drøfte mine to forskningsspørsmål. Jeg vil starte med å presentere studiens forskningsdesign og rekrutteringsprosessen min. Deretter vil jeg ta for meg hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen og analyseprosessen. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvordan jeg har ivaretatt studiens forskningsetikk og studiens kvalitet.

4.1 Kvalitativ studie

I samfunnsvitenskapelig forskning skilles det mellom to ulike tilnærminger: kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ forskning er best egnet for å adressere problemer hvor man ikke kjenner til variablene og trenger mulighet til å utforske problemet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 40). For å drøfte studiens to forskningsspørsmål har jeg tatt i bruk en kvalitativ forskningstilnærming, da jeg ønsket å ha en utforskende tilnærming. I følge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17) har kvalitativ metode en stor form for fleksibilitet og kan gi forskeren en større naturlig form for interaksjon og tilpasning underveis med deltakeren. Hensikten med dette studiet er å innhente fire læreres erfaringer og kunnskap rundt hvordan man kan forebygge sosial angst på småtrinnet. En kvalitativ metodisk

tilnærming gir mulighet til å undersøke interessante funn underveis som kan bidra til å svare på forskningsspørsmålene.

For å drøfte studiens forskningsspørsmål har jeg anvendt en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken vektlegger at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan forstås på flere nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). Ved å benytte seg av en hermeneutisk tilnærming, rettes fokuset mot at det ikke eksisterer en egentlig sannhet. Studien min kan plasseres innenfor et sosialkonstruktivistisk syn på virkeligheten. Et slikt perspektiv på virkeligheten innebærer at kunnskap konstrueres i sosiale praksiser, og ikke er gitt en gang for alle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-50).

4.2 Utvalg og rekruttering

Mitt utvalg bestod av fire kontaktlærere som ble rekruttert gjennom et strategisk utvalg. Strategisk utvelgning omfatter at informantene er valgt med grunnlag i egenskaper som er hensiktsmessig for studiens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54). Med bakgrunn i forskningsspørsmålene satte jeg som kriterium at informantene var kontaktlærere på enten første eller andre trinn, og at de hadde jobbet minimum fem år på småtrinnet. På denne måten fikk jeg sikret at alle informantene hadde opparbeidet seg erfaring med å arbeide med elever på småtrinnet med ulike bakgrunn og forutsetninger. Videre ønsket jeg at de fire lærerne skulle arbeide på ulike skoler slik at de ikke var preget av samme skolekultur. Ifølge Thagaard (2018, s. 59) bør antall deltakere ses i lys av hvor omfattende analysen skal være med tanke på ressurser og tid. Med grunnlag i studiens omfang valgte jeg å rekruttere fire lærere, fordelt på første og andre trinn. På denne måten fikk jeg mulighet til å gå i dybden på flere læreres erfaringer med forebygging av sjenanse og lav mestringstro på småtrinnet.

Samtidig som at utvalget var strategisk ved at informantene hadde relevante egenskaper, var rekrutteringen også basert på at informantenes tilgjengelighet. I rekrutteringsprosessen hadde jeg fokus på at intervjuene kunne gjennomføres fysisk uten at det krevde veldig mye reising og kostnader. Jeg valgte derfor å kontakte lærere som arbeidet på skoler i Troms fylke gjennom e-post der jeg informerte om hva masterprosjektet handlet om. Dette kan knyttes til det Gleiss og Sæther (2021, s. 218) beskriver som et ikke-sannsynlighetsutvalg, som er en kombinasjon av et strategisk utvalg og et tilgjengelighetsutvalg. Etter en stund ble jeg kontaktet av fire kontaktlærere fra forskjellige barneskoler, der to underviser på første trinn og

to underviser på andre trinn. Informant 1 underviser på 1. trinn og har arbeidet som lærer i 23 år. Informant 2 underviser på 1. trinn og har arbeidet som lærer i 9 år. Informant 3 underviser på 2. trinn og har arbeidet som lærer i 11 år. Informant 4 underviser på 2. trinn og har arbeidet som lærer i 30 år.

4.3 Intervju

Ved bruk av intervju som metode kan man få kjennskap til hvordan mennesker opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2018, s. 53). Jeg valgte å benytte meg av intervju for å kunne innhente data om fire læreres tanker og erfaringer rundt lav mestringsstro og sjenanse på småtrinnet. Et kvalitativt forskningsintervju kan gi intervjupersonen mulighet til å stille spesifikke spørsmål som gjør at man får ut det nødvendige informasjonen som er ønskelig for problemstillingen. Først vil jeg beskrive og reflektere rundt valg jeg gjorde i forkant av datainnsamlingen. Deretter vil jeg ta for meg selve intervjusituasjonen og refleksjoner jeg har gjort meg i etterkant av innsamlingen.

4.3.1 Utvikling av intervjuguide

Som tidligere nevnt ønsket jeg å ha en mer utforskende tilnærming der jeg kunne undersøke interessante funn underveis i studien. Jeg så det derfor som mest passende å gjennomføre et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju går ut på at man har formulert et utvalg av spørsmål i forkant, samtidig som det er rom for å endre hvilke spørsmål som blir stilt underveis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). På denne måten fikk jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hvis det var temaer som jeg ville gå mer i dybden på, samtidig som det var en viss struktur som jeg kunne følge. Et semistrukturert intervju kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) bidra til at man kan innhente beskrivelser fra deltakernes livsverden, samt gjerne fortolkning av fenomenet og temaene som blir beskrevet.

Før intervjuprosessen kunne starte, utformet jeg en intervjuguide med spørsmål som jeg ønsket å stille lærerne (se vedlegg 2). For å kunne gjøre dette opplevde jeg det som nødvendig å se nærmere inn på tidligere forskning og teori om rundt temaet sosial angst. Innledningsvis valgte jeg å utforme spørsmål knyttet til lærernes utdannings- og arbeidsbakgrunn. Disse spørsmålene ble valgt som en slags oppvarming for at informantene skulle føle seg tryggere i intervjusituasjonen. I neste del av intervjuguiden utformet jeg flere spørsmål om lærernes erfaringer med sjenanse på småtrinnet og deres tanker om forebygging av sjenanse. På denne

måten kunne spørsmålene bidra til at jeg kunne belyse mitt første forskningsspørsmål. Deretter hadde jeg spørsmål om lærerne har erfaringer med elever på småtrinnet som har lav mestringsstro og hvordan de møtes disse elevene. Slik kunne jeg innhente data som kunne bidra til å belyse mitt andre forskningsspørsmål. Videre hadde jeg spørsmål relasjonsbygging og læringsmiljø. Dette gjorde jeg med bakgrunn i teori om temaet. Avslutningsvis utformet jeg spørsmål rundt sosial og emosjonell kompetanse De to siste delene i intervjuguiden var formulert med tanke på å belyse både første og andre forskningsspørsmål.

Gleiss og Sæther (2021, s. 83) fremhever at informanten ikke bør oppleve intervjuet som en test. Jeg hadde derfor fokus på å utforme spørsmålene slik at lærernes egne erfaringer ble vektlagt, og at det ikke skulle føles ut som jeg var ute etter en fasit. Blant annet formulerte jeg ikke spørsmål som: «Hva er et godt læringsmiljø på første og andre trinn?». I stedet stilte jeg spørsmål slik: «hva tenker du er viktig for å skape et godt læringsmiljø på første og andre trinn?». Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 83) er det også viktig at spørsmålene stilles slik at informantene forstår hva de blir spurt om. I forkant av studien gjennomførte jeg derfor en pilotstudie for å undersøke om spørsmålene ble stilt på en forståelig måte. Læreren som jeg rekrutterte til pilotstudien, var en bekjent av meg. Her inkluderte jeg krav om at det var en lærer på første eller andre, men ikke at læreren hadde arbeidet i mer enn fem år. Ifølge Cohen et al. (2018, s. 136) kan en pilotstudie være nyttig for å vurdere studiens effekt. Gjennom pilotstudien kom det frem at jeg hadde flere spørsmål som kunne blitt formulert på en mer forståelig måte. I tillegg fikk jeg trening i å gjennomføre intervju, noe jeg har hatt lite erfaring med tidligere. Slik bidro pilotstudien til å minimere feilkilder i intervjuet og på denne måten styrke studiens pålitelighet.

4.3.2 Intervjusituasjonen

Intervjuene ble gjennomført i løpet av tre dager, der hvert intervju varte mellom 50-70 minutter. Tre av fire intervju ble gjennomført på slutten av arbeidsdagen. Ingen av informantene sa noe om at de følte seg sliten eller lignende, men tidspunktet for intervjuene kan ha preget svarene jeg fikk da en arbeidsdag kan gjøre at man er mer sliten. I utgangspunktet er det et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant siden forskeren styrer samtalen og fortolker informasjonen som blir innhentet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). For å motvirke et asymmetrisk forhold med informantene tydeliggjorde jeg derfor i starten av intervjuet at det var en test, men at jeg ønsket å få et innblikk i lærernes

tanker og erfaringer om temaet. Christoffersen og Johannessen (2012) mener at intervju er mer enn bare spørsmål og svar, og at man bør konstruere en god dialog for å komme fram til best mulig forståelse av deltakerne. Jeg startet derfor intervjuene med å presentere meg selv og mitt liv, i tillegg til å forklare litt om hvorfor jeg har fattet en interesse for temaet selv. Slik kunne informantene bli litt bedre kjent med meg som person, noe som kunne føre til at de ble mer trygge på meg som person. Gleiss og Sæther (2021, s. 93-94) fremhever at tillit mellom informant og intervjuer kan bidra til at informanten i større grad åpner seg og dermed vil gi et rikere datamateriale.

Til tross for pilotstudien og en del forberedelser i forkant av intervjuene opplevde jeg at informantene hadde utfordringer med å forstå noen av spørsmålene som jeg stilte. Gleiss og Sæther (2021, s. 83) fremmer at en årsak til uklarhet i intervju kan knyttes til spørsmål som består av flere underspørsmål. Dette gjorde jeg i noen tilfeller, noe som førte til at informantene spurte om jeg kunne gjenta spørsmålet. I andre tilfeller kan det ha bidratt til at informantene har blitt usikre og derfor ha svart litt utenfor det jeg egentlig var ute etter å få svar på. En fordel i disse situasjonene var at jeg hadde et semistrukturert intervju, som ga meg mulighet til å stille flere uplanlagte spørsmål som ga svar på det jeg lurte på. Samtidig erfarte jeg at det var vanskelig å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis, noe som tyder på at det hadde vært nyttig å gjennomført flere intervju i pilotstudien.

Under intervjuenseansen påpeker Gleiss og Sæther (2021, s. 96) at det kan komme store mengder ny informasjon, og at det derfor kan være lurt å benytte seg av lydopptak eller notater for å huske innholdet. Til innsamling av data tok jeg i bruk UiO sin diktafonapp. Diktafonappen gjorde det mulig for meg å fokusere på å det informanten fortalte, noe som ga meg en bedre mulighet til å stille mer gjennomtenkte oppfølgingsspørsmål underveis. Gleiss og Sæther (2021, s. 96) understreker at lydopptak kan også bidra til at man får ordrette sitater fra informantene som kan være svært viktig for besvarelsen. Diktafonappen var koblet opp mot et nettskjema som ble konstruert. Jeg benyttet meg også av en diktafon som jeg fikk lånt fra universitetsbiblioteket på UiT. Denne fungerte i hovedsak som reserve, i tilfelle mobilappen fra UiO skulle slutte å fungere. Slik kunne jeg i større grad være sikker på at ingen data skulle gå tapt.

4.4 Tematisk analyseprosess

Analyseprosessen er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 170) en aktiv prosess som omhandler å dele opp datamaterialet over i mindre deler som har noen av de samme fellestrekkene. Disse delene blir som regel kalt kategorier og kan gi meg forskeren mulighet til å fremhente nye aspekter. I min studie har jeg startet induktiv siden jeg har en semistrukturert intervjuguide der jeg har brukt teori til å utvikle intervju spørsmål som leder i en retning. Samtidig ønsket jeg som tidligere nevnt å ha et utforskende blikk, både ved innsamling og analyse av datamaterialet. En slik tilnærming kan knyttes til en abduktiv analysemetode, som innebærer at man koder med grunnlag i både teori og empiri (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174).

En modell som jeg har vektlagt i min analyseprosess er den refleksive, tematiske analysemodellen til (Braun et al., 2022). Modellen viser fram hvordan datamaterialet kan analyseres, samt hvordan temaer kan identifiseres gjennom seks faser. De seks ulike delene er: *bli kjent med datamaterialet, generere innledende koder, søk etter temaer, vurdering av temaer, definering og navngivelse av temaer og produsere en sluttledende rapport*. Tematisk analyse er en metode for å kunne identifisere, analysere og rapportere inn temaer innen datamaterialer. Refleksivitet er en sentral komponent for å gjøre en refleksiv tematisk analyse (Braun et al., 2022, s. 22). Dette bygger på en tanke om at kunnskapen som dannes alltid vil bli påvirket av forskerens antagelser og valg. Refleksivitet omhandler derfor å reflektere kritisk ovenfor egne verdier, antakelser, forventninger og valg gjennom hele forskningsprosessen. Videre i kapitlet vil jeg redegjøre for analyseprosessen for å gjøre studien mest mulig transparent.

4.4.1 Bli kjent med datamaterialet

Braun og Clarke (2006, s. 87) understreker at det første forskeren bør gjøre, er å gjøre seg kjent med datamaterialet som er innhentet. I nettskjemaet til diktafonappen fikk jeg intervjuene overført til tekstformat. Det gjorde prosessen med å transkribere mye lettere, ved at jeg kunne gå over intervjuet i sin helhet og bare rette småfeil på tekstformatet fra appen. Totalt ble det transkribert fire lydfiler som resulterte i 48 A4 sider med tekst. Braun og Clarke (2006, s. 87) mener det er en fordel å lese gjennom datamaterialet en rekke ganger. Slik vil det være mulig å utvikle ideer og se mønstre som oppstår. Jeg satte derfor av god tid til å bli kjent med datamaterialet slik at jeg fikk lest gjennom det flere ganger. Etter flere gjennomlesinger skrev jeg en sammenfatning av mitt helhetsinntrykk.

I forkant av transkriberingen måtte jeg bestemme meg for hvordan jeg skulle gjennomføre det slik at alle intervjuene ble transkribert på samme måte. Gleiss og Sæther (2021, s. 98) mener man må tidlig bestemme seg for hvordan man skal forholde seg til eventuelle småord, slik som «ja», «hmm», og hvorvidt man skal inkludere pauser, latter eller kroppsspråk. I denne studien valgte jeg å inkludere småord, pauser og latter når jeg transkriberte. Dette er vanlig å ta i bruk i muntlig tale, og kan bidra til å utdype det informanten sier. Beskrivelser av kroppsspråket ble ikke inkludert, da jeg ville rette all min oppmerksomhet til å lytte til informantene og stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Gleiss og Sæther (2021, s. 98) trekker frem at småord kan være forstyrrende i skriftlig tekst, i tillegg til at det sjeldent er nødvendig å inkludere alle slike ord. Jeg valgte derfor å fjerne en del småord etter analyseprosessen som jeg syntes var forstyrrende. Videre falt valget på å transkribere intervjuene på bokmål da jeg opplevde det som lettest å lese i ettertid.

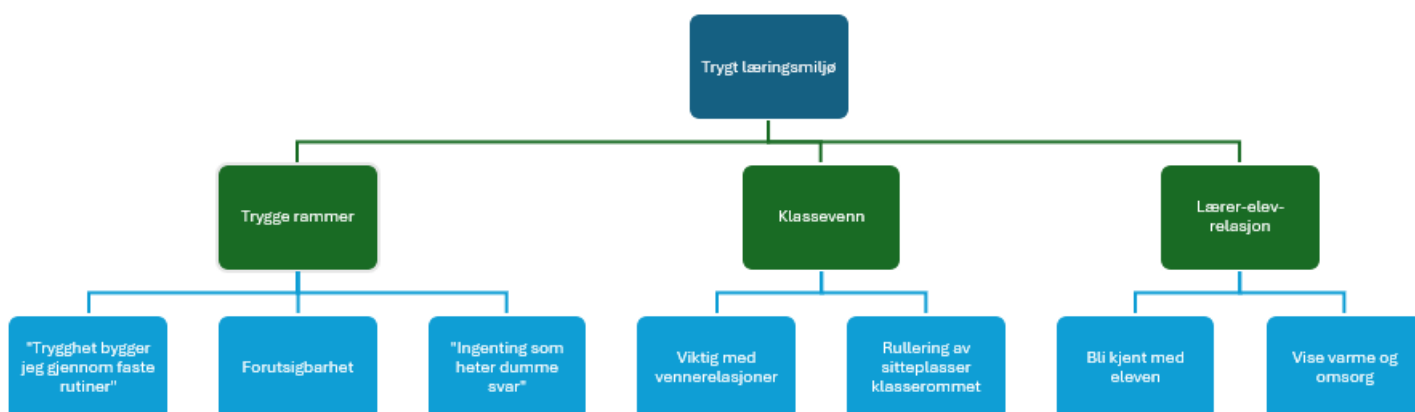
4.4.2 Generering av koder og temaer

Etter jeg hadde blitt kjent med datamaterialet og skrevet ned de mest viktige punktene, gikk jeg videre til neste fase. I denne fasen er fokuset på å genere innledende koder. Jeg startet kodingen med å markere setninger ut fra datamaterialet som jeg så som relevante for å kunne besvare forskningsspørsmålene mine. Markeringen av datamaterialet ble gjennomført gjennom ulike fargekoder, for lett å kunne skille temaene. Dette gjorde det lett og oversiktlig å finne fram i materialet. Etter prosessen var gjennomført for hånd valgte jeg å legge inn utdragene som var relevant for forskningsspørsmålene i et eget dokument, slik Braun og Clarke (2006, s. 88) anbefaler. Under prosessen med å legge inn kodene i et eget dokument, ble kodene sett over på nytt. Det førte til at en rekke koder ble endret. Her er et eksempel på noen av kodene og utdragene som tilhørte.

Koder:	Utdrag:
Tilbaketrukkethet	De vil ikke stikke seg frem, vil si minst mulig og egentlig bare være usynlig .
Trygt læringsmiljø	Har du ikke trygghet i klasserommet , da har du heller ingen læring. Det må man begynne med tidlig, at de får erfaring med at de blir sett og trygge.
Mestringsrettet undervisning	At man tar dem i det de har interesse eller er gode til. Og så si høyt. Du som kan mye om katter. Kan ikke du si noe om det her? Det å bruke styrkene deres er viktig .

Figur 3: Eksempler på koder fra transkripsjon.

Ved å legge kodene og utdragene i en tabell fikk jeg en større oversikt over datamaterialet. Deretter gikk jeg over til den tredje fasen i Braun & Clarkes (2006, s. 89) tematiske analyse som retter fokuset mot å sortere kodene inn i potensielle temaer. Braun og Clarke (2006, s. 89) anbefaler at man tar i bruk en form for visuell representasjon for å skaffe en oversikt over kodene man har dannet. En slik visuell representasjon kan bidra til at man kan se eventuelle forhold mellom koder og temaer. Jeg dannet meg derfor organisasjonskart for hvert tema.



Figur 4: Utdrag av temaer og koder underveis i analyseprosessen.

Etter å ha dannet potensielle temaer gikk jeg over til fase fire i den tematiske modellen. Braun og Clarke (2006, s. 91) mener denne fasen er viktig for å kunne skille ut de temaene som ikke er like relevante for forskningsspørsmålene. For å kunne skille ut de temaene, valgte jeg å lese

over hele datasettet på nytt slik Braun et al., (2022, s. 32) mener kan være nyttig å gjøre for å la deg bli blind og skli ut fra forskningsspørsmålet. I denne fasen ble noen temaer endret, da jeg opplevde at de ikke svarte på studiens formål. I den femte fasen i analyseprosessen er fokuset rettet mot å definere og avgrense temaene (Braun & Clarke, 2006). Etter den femte fasen sto jeg igjen med fire fokusområder:

- Tidlig gjenkjenning
- Trygt læringsmiljø
- Sosial og emosjonell kompetanse
- Mestringsrettet undervisning

Analysen av disse fokusområdene vil jeg beskrive i kapittel 5 og drøftingen vil gjøre rede for i kapittel 6.

4.5 Forskningsetikk

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har konstruert en rekke forskningsetiske retningslinjer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Retningslinjene omhandler tre ulike typer hensyn som de mener en forsker må tenke på under forskningsprosessen. Den første delen er *Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi*. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). De aktuelle informantene fikk selv bestemme ovenfor deres deltakelse. Det ble registrert samtykke gjennom et skriftlig samtykkeskjema, og nødvendig informasjon, slik som va prosjektet krever av informanten. Det ble også informert at man kan trekke seg til på hvilket som helst tidspunkt, uten å informere om grunn eller at det fører til konsekvenser for informanten.

Den neste delen omhandler *forskerens plikt til å respektere informantens privatliv*. For å ivareta informantenes private informasjon, anonymiserte jeg alt av informasjon som kunne identifisere vedkommende. Eksempler på dette kunne være hvis informanten nevnte skole, ulike navn, eller navn på prosjekter som er identifiserbare til den aktuelle skolen. Under informert samtykke belyser Kvale og Brinkmann (2015, s. 105) det krever en nøye vurdering ovenfor hvor mye informasjon jeg velger å dele. Det å finne en viktig balanse mellom å ikke dele for mye om prosjektet, samtidig som at man ikke delte for lite, slik at informantene hadde for lite informasjon å gå etter. Jeg valgte å gi litt informasjon på forhånd, grunnet temaet er svært bredt. Det ble informert om de mest overordnede temaene for besvarelsen, slik

som sosial angst, sjenanse, mestringstro, relasjon mellom lærer-elev og sosial og emosjonell kompetanse. Dette for at de skal kunne tenke litt på forhånd hvis de ønsker rundt hvordan de jobber rundt disse temaene i skolen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 105) mener at man kan miste den spontane oppfatningene rundt temaet og kan risikere å lede informanten mot spesifikke svar hvis for mye informasjon kan bli delt. Derfor prøvde jeg å finne en balansegang, slik at jeg kunne få så gode og virkelighetsnære svar som mulig.

Den siste delen omhandler *forskerens ansvar for å unngå skade*. For å gjøre dette reflekterte ble det reflektert rundt de eventuelle konsekvensene for deltagerne i studien. Jeg la vekt på å unngå å legge opp til spørsmål som kunne sette informanten eller dets arbeidsplass i et mulig negativt lys. I stedet fokuserte jeg på å legge vekt på å fordeler som deltagerne kunne få ut fra å delta i mitt studie, og hva jeg kan eventuelt kan stå igjen med. Kvalitativ forskning kjennetegnes ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) som en åpen og intim prosess. Derfor kan det være mulig at deltagerne kan gi ut informasjon som de senere kan angre på ble gitt. det blir derfor viktig at jeg tenker over slike mulige situasjoner der det kan være sensitiv informasjon.

4.6 Studiens kvalitet

For å vurdere forskningskvaliteten tar man ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 201) utgangspunkt i validitet og reliabilitet. Reliabilitet kan knyttes til studiens pålitelighet. Validitet kan knyttes til studiens gyldighet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201).

Reliabilitet omhandler studiens kvalitet i forskningsprosessen og om undersøkelsen kan stoles på. Gleiss og Sæther (2021, s. 202) forklarer at de eksisterer to spørsmål som er vanlige å stille for å vurdere reliabiliteten for et forskningsprosjekt. Det første er: «Hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på?». Og det andre er: «Kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere?». I metoddelen har jeg prøvd å redegjort for hvordan jeg har gått fram i prosessen, for å sikre en høyere grad av reliabilitet. I tillegg har jeg redegjort og reflektert rundt forskningsprosessen, hvor jeg har tatt for meg utfordringer under intervjuprosessen. Hvis andre ville ha gjennomført den samme forskningen som jeg har gjennomført, vil det være stor sannsynlighet for at man får andre resultater enn meg. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 203) kan det oppstå et forskningsbias. Dette er noe jeg selvsagt har prøvd å minimere. Til tross for dette kan prosessen påvirkes av mine måter å

stille spørsmål på, eller at mitt datamaterialet blir påvirket av min subjektive mening slik Gleiss og Sæther (2021) beskriver.

Jeg har gjennom studien benyttet meg av refleksivitet i analyseprosessen. Ifølge Braun et al. (2022, s. 22) kan refleksiviteten gi forskeren en form for kvalitetskontroll over materialet, ved at det kan gi et rom for å stille spørsmål for hvordan man kan kontinuerlig forbedre analysen. Kodene og temaene jeg fikk, gikk jeg gjennom en rekke ganger for å forsikre meg at alle funn var med for å øke validiteten. Ved å forske kvalitativt vil jeg heller kunne komme fram til et fasitsvar i denne studien. Det vil være vanskelig å si om svarene jeg fikk fra disse lærerne, kun vil være gyldig for dem, eller om man kan generalisere resultatene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Studien vil selvsagt ha begrensinger grunnet antall lærere involvert og at lærerne underviste kun på første og andre trinn. Slik vil antall lærere påvirke overførbarheten til studien. Lærerne var også alle stasjonert innenfor den samme kommunen, noe som kan bidra til at det er mye av det samme regelverket de må følge, noe som kan bidra til at jeg ikke får noe store forskjeller i data på enkelte områder når det gjelder den organisatoriske biten.

5 Presentasjon av resultat

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene av analysen og svare på studiens to forskningsspørsmål:

- Hvordan gjenkjenner grunnskolelærere sjenanse blant elever på småtrinnet, og hvordan tilrettelegger de opplæringen for disse elevene?
- Hvordan gjenkjenner grunnskolelærere elever på småtrinnet med lav mestringstro, og hvordan tilrettelegger de opplæringen for disse elevene?

Inndelingen av temaene ble styrt av forskningsspørsmålene og funnene. Først vil jeg beskrive hvilke kjennetegn på sjenanse som ble beskrevet av de fire lærerne jeg intervjuet. Deretter vil jeg presentere hvordan de tilrettelegger for disse elevene gjennom temaene «trygt læringsmiljø» og «plan for sosial og emosjonell kompetanse». Videre vil jeg presentere kjennetegn på elever med lav mestringstro på 1. og 2. trinn. Til slutt vil jeg se på tilrettelegging for disse elevene gjennom temaene «Medelev som trygghet» og «

5.1 Hvordan gjenkjenner grunnskolelærere sjenanse blant elever på småtrinnet, og hvordan tilrettelegger de opplæringen for disse elevene?

5.1.1 Tilbaketrukkenhet

Sjenanse var noe samtlige hadde opplevd hos elever på første og andre trinn. Informant 3 forklarer det slik: «Jeg tror ikke jeg har hatt en eneste klasse i min karriere der de ikke har vært representert» (informant 3). Informant 1 trekker frem at hun ofte kan oppdage de med sjenanse tidlig i skoleløpet. Det blir lagt fram slik:

I førsteklassen har de jo et sånt bli kjent treff på skolen der de kommer og møter oss lærere. Og veldig ofte allerede da, så ser jeg jo hvem som er veldig frem på, og hvem som er mer tilbaketrukken. (informant 1)

Kjennetegnene på tilbaketrukkenhet som ble trukket fram på ulikt vis. Likevel var det to merkbare kjennetegn som gikk igjen hos de fire lærerne. Kjennetegn ved tilbaketrukkenhet blir beskrevet av informant 2 slik:

Bruker lang tid i garderoben og vil ikke at foreldrene skal gå. Det har vært en gjenganger. Og at de har vært forsiktige og har litt lav selvfølelse virker det som. Liten tro på at de får det til, men alle de har egentlig vært skoleflinke. De har hatt evner, men veldig typisk er at de ikke tror på det. (Informant 2)

Informant 3 trekker frem disse kjennetegnene ved sjenanse: «De vil ikke stikke seg frem, si minst mulig og egentlig bare være usynlig» (informant 3). I intervjuet med informant 1 blir det snakket om første skoledag der en jente «sto og var forknytt og beskjeden. Og foreldrene hadde hun med i handen, og jeg gikk i møte med henne» (informant 1).

Informant 4 beskriver sjenanse slik:

Veldig ofte så kommer det til synet i at de sier ikke så mye, synes det er vanskelig å rekke opp hånden, og synes kanskje det er vanskelig å være den eleven som mange forventer at du skal være når du går på skolen. (Informant 4)

Informant 3 trekker frem flere situasjoner der tilbaketrukkenhet kan vise seg: «[...] for eksempel hvis de skal ha et fremlegg der de skal fortelle noe eller vise noe. Det slår seg

kanskje spesielt ut hvis de får litt frie tøyler, hvem de skal samarbeide med» (informant 3).

Informant 4 beskriver også flere situasjoner i skolen der elever kan utvise sjenanse:

Det kan være i et gruppearbeid. Det kan være i lek. Der har jeg også opplevd at det kan være kjempevanskelig for enkelte å delta, fordi at du har kanskje ikke vært vant til å leke så mye, fordi at sjenansen har begrenset deg en del. [...] situasjoner der du tenker at eleven skal bidra med noe. De synes det kan være vanskelig, fordi det er en kombinasjon med at de er veldig usikre på seg selv og tenker at det de bidrar med ikke er godt nok. (Informant 4)

5.1.2 Trygt læringsmiljø

Læringsmiljøet var noe alle informantene fremhevet som viktig med tanke på å tilrettelegge opplæringen for elever med sjenanse. Informant 1 presenterer det slik:

Læreren er veldig viktig fordi det er du som setter mye av premissen i klasserommet. [...] Har ikke du trygghet i klasserommet, da har du heller ingen læring. Det må man begynne med tidlig, at de får erfaring med at de blir sett og trygge. For det vil de ta med seg videre i skoleløpet. (Informant 1)

Her blir trygghet nevnt av informant 1 som en komponent for å etablere et godt læringsmiljø.

Trygghet er noe informant 4 også vektlegger i sitt klasserom:

Har du et trygt, godt læringsmiljø der klasselederen klarer å balansere både at vi har det gøy sammen, vi flirer og at det er sånn for da skal vi gjøre det sånn. Jeg tror det er alfa omega det. Det er jo da du kanskje blomstrer, lærer og har utvikling. (Informant 4)

Videre forklarer informant 4 at læringsmiljø kan ha en innvirkning på sjenanse slik: «Et utrygt læringsmiljø vil jo også fremme mer sjenanse enn et trygt læringsmiljø hvor du da har mulighetene å utvikle deg» (Informant 4). Viktigheten av å ha et trygt læringsmiljø for de elevene med sjenanse er noe også informant 2 bemerker seg:

[...] det kan påvirke veldig negativt hvis det er en gruppe som har mye normbrytende adferd, hvis det er mye uro. Eller for eksempel, det kan skape mye redsel hvis elever som er sjenerte og forsiktige ser dette. Det behøver ikke å gå ut over dem direkte

fysisk eller verbalt. Men hvis de ser at andre snakker stygt til hverandre eller at andre dytter bort til hverandre for eksempel kan det skape frykt hos engstelige elever å bare observere det. (informant 2)

Informant 3 legger det fram slik: «Hvis du ikke klarer å lage et godt læringsmiljø, et godt arbeidsmiljø i klassen, så er det de sjenerte, svake og tilbaketrukne som taper mest på det» (informant 3).

For å lage et trygt læringsmiljø var trygge rammer noe som kommer fram som et viktig begrep. Informant 3 beskriver det slik: «Trygghet bygger jeg gjennom faste rutiner og rammer forutsigbarhet. Så det blir ikke noen overraskelser på dagen i dag hva vi skal gjøre. Så det er kjent, trygt og vant» (informant 3). Informant 4 trekker frem å forberede elevene som en prioritet for å skape trygge rammer slik:

Så er det prioritet nummer en å forberede elevene på det vi skal gjøre. Neste time eller i morgen. Da skjer følgende. Det er kanskje grunnleggende. At du er forberedt. Og spesielt ustrukturerte ting, timer og dager. Det er kjempeviktig at man forbereder elevene. (informant 4)

Underveis i aktivitetene i klasserommet prøver også informant 4 å støtte opp rundt eleven for å sikre en trygghet. «Selvfølgelig støtte underveis i aktiviteten vil skal inn i. Forberede at det skal vi gjøre og det å lage en avtale med eleven. Har vi en avtale? Tenker du det er greit?» (Informant 4)

Informant 1 legger fram viktigheten av at alle som vil skal få svare slik:

kjempeviktig at alle som vil, får svare. Det her med å tvinge noen som du vet er sjenert, eller ikke liker å prate høyt. For det har jeg jo. Jeg har jo flere elever som ikke liker å prate høyt. En som ikke liker det. Mens de andre, selv om hun er beskjedne, så liker hun å svare. Så det er sånn tosidig der. Men jeg tvinger dem aldri. Jeg stiller spørsmål, og så av og til svarer vi kor. Når jeg sier 1, 2, 3, så sier dere. Ikke sant? At det ikke bare skal være de som rekker opp hendene. Sier i kor. Okei, det er kanskje ikke sånn at hun hører vi sier feil hvis vi sier i lag. Prøve å variere måten. Og noen ganger er det jo bare til meg. Ikke sant? Hvis jeg spør deg om et svar, eller. Så det tvang, tenker jeg, funker dårlig. (Informant 1)

Å skape en trygghet i klasserommet der alle føler de kan si noe er noe informant 3 nevner: «Å skape en trygghet og ro for at det er ingenting som heter dumme svar. Det er bare dumme spørsmål. Det er lov å si feil. Det er kult å si feil. Det kan vi alle sammen lære av» (Informant 3).

For å tilrettelegge opplæringen for elever med sjenanse ble lærer-elev-relasjonen trukket frem som en faktor. Informant 4 trekker frem at et: «nært og tett samarbeid med elevene» (Informant 4) kan bidra til en mer trygg og forutsigbar hverdag. Informant 2 belyser dårlig lærer-elev-relasjon som negativt for elever med sjenanse slik: «hvis det er dårlig relasjon til voksne, for eksempel ustabilitet, mye vikarer. Hvis barnet ikke føler seg forstått eller sett» (Informant 2. Informant 1 utdyper viktigheten av å møte barna og vise at de blir sett i starten så tidlig som mulig. Det gjør hun slik «Jeg vet at det veldig ofte kan det være vanskelig for noen. Jeg er forberedt på det når jeg møter. Jeg er forberedt på at det kommer kanskje en voksen i lag med barnet» (Informant 1). Ved å gjøre slik førte det til at barnet ble trygg. Hun slapp mora og var kjempetakknemlig for den starten på skolen. Moren var takknemlig og roset måten h*n møtte barnet på.

Informant 4 beskriver relasjonsbygging slik:

Det er ferskvare å bygge relasjon så det er noe du må jobbe med hele tiden. Å bygge relasjoner der vedkommende stoler på deg gjør jeg ofte gjennom lek og mye uformelt prat i garderoben og når det er ledig tidspunkt. Har vi noen felles bekjente, kjenner jeg noen, så tar jeg alle små halmstråene som går an å bygger på for at eleven kjenner en tillit og trygghet til meg som lærer. (Informant 4)

Informant 1 dro fram at det h*n mener er viktig for å skape en relasjon er gjennom å aktivt å tilby hjelp. Informant 1 forklarer det slik:

Når jeg har samtale med dem så spør jeg bestandig: Er det noe jeg kan gjøre for at du skal ha det bedre, eller enda bedre på skolen? Det er vanskelig for en første/andreklassing å svare på, men bare å bli spurt det tenker jeg er viktig. (Informant 1)

Å være en varm voksen er noe som blir påpekt av informant 2 som kan bidra til at man klarer å skape en god relasjon med elevene. Ved å ikke oppnå varme i klasserommet mener informant 2 at mye er tapt i klasserommet. H*n forklarer det slik:

For eleven må på en måte skjønne at du liker dem og føle på kroppen at du faktisk liker dem. Men så er det jo viktig å være strukturert og ha respekt. Det er jeg veldig opptatt av. Hvis du klarer å opparbeide deg både respekt mens du har varme, så har du klart mye. (Informant 2)

Informant 3 fokuserer i likhet med informant 1 og 2 mye på det å skape varme, trygghet og en forutsigbarhet i klasserommet. Samtlige informanter fremhever at skole-hjem samarbeidet er en viktig faktor for relasjonen mellom lærer og elev. De foresatte er de som bør kjenne barnet best og vite hva som skjer utenfor skolen. De sitter derfor med noe informasjon som lærerne ikke har.

Informantene hadde alle et fokus på at elevene skulle skape gode relasjoner med hverandre i skolehverdagen. Informant 3 forklarer viktigheten av å fungere som en god klassevenn slik:

Alle skal ha en relasjon i form av at de skal kunne fungere som en god klassevenn, en læringsvenn med hvem som helst. Når det er fritt valg hvem man vil leke med, så er det som med voksne. Noen matcher du med, og noen matcher du dårligere med. Men en relasjon, ja, det må man ha. (Informant 3)

Informant 3 forklarer at en klassevenn skal du kunne samarbeide med, behandle skikkelig og kunne diskutere ulike ting med. Informant 4 forklarer viktigheten med gode relasjoner slik:

Vi jobber kjempemasse med det for det er veldig viktig med vennerelasjoner. Det vet vi voksne at er det som ligger i bunn for trivselen og at du har et godt liv. Så det vi gjør er å masse typer aktiviteter hvor de settes sammen par og grupper. Vi har masse tid på leking for eksempel. Sånn som nå har vi uteskole hver fjerde uke og så har vi vennegruppe. Da setter vi dem sammen i grupper og så skal de leke. (Informant 4)

Informant 1 og 2 fokuserer på å rullere på hvem man sitter med i klasserommet, der informant 1 forteller at de bytter plasser etter 6 uker, mens informant 2 bytter plasser etter to uker. Informant 2 begrunner at hen gjør det slik for å sikre at alle sitter med alle.

5.1.3 Sosial og emosjonell kompetanse

Samtlige informanter forklarte at de hadde en plan for sosial og emosjonell kompetanse for å tilrettelegge opplæringen for elever med sjenanse på småtrinnet. Det er likevel noe ulikheter i aktiviteter og hvilke mål man benyttet seg av for å trene på dette.

5.1.3.1 Sosial plan

Informant 1 forklarer at de har sosiale mål på skolen. Et eksempel på et sosial mål kan være slik: «[...] jeg sier takk når jeg får noe hos noen, eller noen hjelper meg» (Informant 1).

Informant 2 forklarer at de på skolen benytter seg av en sosial plan: «[...] vi har jo en sosial plan som går over hele skoleåret. Med hovedområdene empati, selvhevdelse, og så videre» (informant 2). Sosial plan er noe informant 3 også har på sin skole. Det jobbes med sosiale mål gjennom ulike temaer. Hen legger det fram slik:

Vi har fastsatte sosiale mål som du skal jobbe med fra 1-7 gjennom ulike tema. Det kan være empati, ansvarlighet og trivsel. Det er forskjellige temaer som vi skal følge. Det er en sånn plan som du kan «shoppe» litt ut fra hvilken elevgruppe du har.
(Informant 3)

Sosial plan er noe også informant 4 har på sin skole og forklarer at de arbeider med den slik:

Cirka hver fjerde-femte uke så starter vi med et nytt tema. Vi har fem ulike tema. Det er ansvarlighet, selvkontroll, samarbeid, empati og selvhevdelse. Det er litt ulikt fra småtrinnet til mellomtrinnet, men på hver plakat så står det masse mål. Og så i en periode med for eksempel på ansvarlighet, så er det la oss si det er ti mål. Så i en periode så jobber vi med fire av de målene. Vi tar ett mål i uka vi. Og så går vi på neste plakat. (Informant 4)

Videre forteller informant 4 at hen prøver å trekke dem med inn i undervisningen slik:

En gang i måneden er det et klassetrinn som har ansvar for en samling nede i gymsalen. Og da er det også målet at det skal synliggjøres på de samlingen, hvilken av de sosial kompetanse målene vi har jobbet med. (Informant 4)

5.1.3.2 Elevaktiv undervisning

Skuespill og rollespill ble lagt fram som en måte å jobbe med elevers sosiale og emosjonelle ferdigheter. Informant 3 legger fram viktigheten av skuespill slik: «Skuespill er veldig bra for de går inn i en rolle, og det blir litt sånn ufarliggjort fordi det egentlig ikke er dem.»

(Informant 3). Rollespill er noe informant 2 benytter seg av for å øve på forskjellige situasjoner i klasserommet. Informant 2 forklarer det slik:

[...] jeg har øvd med elever på hvordan man kan henvende seg til andre. Sånn konkret hva kan man si? Hvordan burde man svare hvis noen spør om å være med? Eller hvis du ser noen står alene, hvordan kan du prøve å hjelpe? Så jeg har øvd litt. Jeg har hatt det med mitt forrige trinn. I hvert fall hadde vi ganske mye rollespill hvor vi hadde ulike caser som de øvde på.

(Informant 2)

Informant 2 oppfattet at dette var noe elevene synes var gøy å gjøre i undervisningen. Å jobbe med barns følelsesliv og hvordan man er med andre medelever er noe informant 3 også har fokus på i undervisningen. Hen legger det fram slik:

Jeg står der med to ark. Det er blanke, fine ark som jeg kan bruke til hva jeg vil. De er så fine, og de minste lever seg inn i det og de synes jo det er helt flott. Og så sier jeg noe stygt til det ene arket, og krøller det arket til en ball foran dem. Og det er sånn, nå ødela du arket. Jeg sier unnskyld til arket og så begynner jeg å slette det ut. Jeg får brettet ut, men du ser jo at det er ikke så fint lenger. (Informant 3)

Slik prøver informant 3 å koble de to arkene opp mot hvordan vi mennesker har det inni oss og hvilke konsekvenser det kan føre til. Informant 3 benytter seg også av billedgjøring for å lære om følelseslivet som hen forklarer slik:

[...] på de minste, bruker vi ofte bilder. Spørre dem da om hva de tror dette barnet tenker. Vise eksempler. Spørre dem om de har noen eksempler der de har følt det. Lei seg eller glad. Kanskje dele litt fra eget liv. (Informant 3)

Som støtte for å snakke om følelser med elevene benytter informant 4 seg av «Link til livet» og forklarer at de jobber med ulike deltemaer som tristhet og glede. Ressursen «Link til livet» er noe både informant 1 og 3 også benytter seg av i skolehverdagen.

Informant 4 fremhever at det krever en del av læreren å komme inn på de rette spørsmålene og få til de gode samtalene. Informant 3 og 4 forteller begge at de forsøker å ha mindre grupper når de skal snakke om følelser og ha skuespill. Informant 3 trekker frem mulighet til å kunne uttrykke seg på ulike måter slik:

Noen er det åpne og prater lett i en sånn læringsmiljøtime som pratetime, for eksempel. Mens andre igjen har ikke så lyst til å prate, eller er ikke muntlig sterk, men har kanskje mer lyst til å tegne det, eller skrive det. Så det handler om at du gir dem flere valgmuligheter. Hvordan de har lyst til å uttrykke det, hva de liker, hva de synes er vanskelig, eller hva de synes er bra. (Informant 3)

5.2 Hvordan gjenkjenner grunnskolelærere elever på småtrinnet med lav mestringstro, og hvordan tilrettelegger de opplæringen for disse elevene?

5.2.1 Usikkerhet hos elever

Informantene fremhever at usikkerhet er et kjennetegn på lav mestringstro.

5.2.2 Unnvikende blikk

Informant 1 mener dette kan være noen av dem:

De som bruker lang tid og er litt unnvikende i blikket. Det er jo et tegn. Og så kan du ha de som går ofte på do. Det kan være et tegn. [...] Da kan de si at de ikke får det til, men det er sjeldent de sier det i første eller andre klassen. Men det kan hende at de har erfart etter hvert at de ikke får det til. (Informant 1)

Siden de som regel ikke vil si det til læreren, kan det være viktig å se etter kjennetegnene.

Informant 2 forklarer at de ulike kjennetegnene kan være forskjellig. Disse legger h*n fram som viktige å bemerke seg:

Noen elever kan være litt sånn at de underpresterer litt, blir litt usikre når de skal skrive for eksempel. Eller har viskelæret veldig hyppig med, selv om de egentlig kan. Er veldig nøye. Rekker ikke opp hånda så mye eller ingenting kanskje. Man kan jo si at de verger seg for blikkontakt. En klassiker som jeg kjenner meg igjen i selv er jo at når læreren spør om noe så ser du bare ned. Eller at de kanskje sier noe og så trekker de det tilbake. (Informant 2)

Informant 3 deler noen av de samme kjennetegnene som både informant 1 og 2 her:

[...] blir sittende apatisk som melder seg ut når man har felles gjennomgang. Den kan melde seg ut hvis du har en-til-en-forklaring. Du har selvfølgelig alle de strategier som skal trekke ut tiden. Drikke vann, spisse blyanter, gå på do, må hente noe. Alle de her er for å få tiden til å gå. (Informant 3)

Informant 4 forklarer videre at man oppfatter gjerne elevgruppen som todelt ved at en del av gruppen rekker opp handen med en gang og forstår at de trenger hjelp. Til forskjell fra den andre gruppen som gjerne kan bli sittende og ikke gjøre noe. Sistnevnte trenger også gjerne mye respons på hvordan arbeidet skal gjøres og er usikker på mye av det som gjennomgås, noe som gjør det vanskelig å komme i gang. Informant 3 trekker fram at man gjerne kan se at dette variere fra fag til fag.

5.2.3 Støtte fra medelever

Det å benytte seg av støtte fra medelever ble sett på av informantene som en måte for å tilrettelegge opplæringen for elever med lav mestringstro.

5.2.3.1 Læringsvenn

For å legge til rette for elever i opplæringen med lav tro på egen mestring kom begrepet læringsvenner fram i intervjuet med informant 1 slik:

Når de sitter i lag, enten på gruppe eller 2-2, er de læringsvenner. Og det betyr at hvis man trenger hjelp, så skal de kunne spørre den de sitter med. Og da har du ikke lov å si nei. De skal hjelpe hverandre. (Informant 1)

En slik tilnærming med læringsvenner mener informant 1 kan bidra til at ingen enkeltelever bestandig er sist, men at man fungerer som et lag. Elevene kan støtte seg på hverandre og få en bedre følelse av å aldri komme alene siste med en oppgave. Det å ha denne tryggheten i medelev er noe informant 2 også belyser:

[...] det er viktig å koble de opp med elevene jeg vet de er trygge på. Hvert fall i starten. Da tenker jeg at det er en kjempeviktig faktor at de kanskje sitter i lag med en medelev jeg ser at er bra for dem. (Informant 2)

5.2.3.2 Gruppearbeid

Gruppearbeid ble trukket fram under læringsvenner. Informant 2 legger det fram slik: «Da kunne hun bidra med det hun kunne, men slapp å ha hovedansvaret og føle at la oss si at det kom et nederlag. Eller noe som ble ikke bare på henne. Det var bare veldig fint å se» (Informant 2). Denne tryggheten i medelev kunne bidra til eleven kan unngå å tenke på kommende nederlag, siden man deler det sammen med noen andre. Slik beskriver informant 2 følelsen en eleven satt igjen med etter slik undervisningsmetode: «[...] gikk fra å være veldig forknytt med hendene foran ansiktet til å ta dem bort, bidra og faktisk smile til slutt» (Informant 2). Informant 2 belyser dette: «[...] det er viktig, synes jeg, at de allerede i første trinn får en følelse av at de har en plass, og at de betyr noe. Og at deres egenskaper er fine for fellesskapet og verdsatt» (Informant 2)

Informant 3 er også inne på at det å gjennomføre ulike prosjekt eller gruppeoppgaver der alle må bidra for å løse oppgaven kan være viktig. Informant 3 legger det fram slik:

Det kan være en enkel oppgave som å bygge tårn av så og så mange kopper. Hvem klarer å bygge det høyeste tårnet? Og hver elev på gruppa får ut seks kopper som de skal plassere selv. Så hvert bidrag betyr like mye. Og de får en følelse at vi er på et team, vi må hjelpe hverandre. [...] det de ser at det de sier betyr noe, at de føler seg som e viktig del av fellesskapet. Og at hvis de er borte en dag så blir de faktisk savnet, vil bli lagt merke til om de kommer tilbake etter sykdom. (Informant 3)

5.2.4 Mestringsrettet undervisning

Alle informantene dro fram viktigheten av mestringsrettet undervisning for å tilpasse opplæringen for elever med lav mestringstro på ulikt vis.

5.2.4.1 Elevforutsetninger

Informant 3 legger det fram slik: «Det er så mange forskjellige, og du må vite egenskapene og dyrke egenskapene til hver enkelt, og ta hensyn til dette når du jobber. Og følelsen av uten den og den fargen, så er ikke skrinet ditt komplett» (Informant 3). Slik som informant 3 forklarer ovenfor så er alle elever forskjellige og vil kreve ulik tilnærming. Dette ble i stor grad trukket fram av de andre informantene også. Informant 4 knytter tilpasset opplæring til mestringstro slik: «Det er tilpasset både mengde og tilpasset type oppgave som vil gjøre at de

styrker tro på egen mestring» (Informant 4). Videre beskriver hun konsekvensen med å ikke tilpasse slik:

Typisk når oppgaven ikke er tilpasset. Det er enten for at det er for stor mengde, eller det er feile oppgaver. Så opplever man at dem ikke får det, blir sittende fast og ikke kommer i gang med noe. (Informant 4)

Informant 2 fremhever viktigheten med tilpasset opplæring slik:

Det er jo ingen som har helt lik matematisk forståelsen. Ingen er helt like i sin leseutvikling. Du har jo variasjoner. Så når du gir dem en oppgave, da bør du også ha tenkt gjennom, eller være såpass erfaren at du vet at der kan jeg tilpasse oppgaven til deg og der kan det bli litt vanskelig for deg. Gir du ungene for vanskelige oppgaver, da gjør du noe med mestringsopplevelsen. (Informant 2)

Dette ble støttet av informant 3 og 4 som trekker frem at hvis oppgaver er for vanskelig eller lite tilpasset kan man skape lav mestringstro. Eksempler på for vanskelige oppgaver mener informant 3 kan være oppgaver som eleven aldri føler de klarer å mestre på egenhånd.

Å tilpasse oppgaven er noe informant 2 kan gjøres slik: «Jeg ser jo blant annet det at når du gjør oppgaver som er kjempemotiverende, som er i deres interessefelt for eksempel. Oppgaver som kanskje ikke har noen store svar. Du skal bruke litt, kanskje fantasien litt» (Informant 2).

5.2.4.2 Åpne spørsmål

For å tilrettelegge for mestring blant elevene dro informantene fram hvordan man stiller spørsmål som en viktig faktor. Informant 2 legger det fram slik:

[...] stille litt spørsmål direkte, og variere. Slik at alle i lyttekroken kan faktisk ha sagt noe før de går derifra, men å stille til det sjenerte, veldig «basic» ting som jeg vet de kan. Kanskje bare sånn, hvis jeg sier i går var det mandag, hvordan dag er det idag? Veldig lett, som jeg vet at den personen kan svare på. Eller å repetere litt. Husker du hva du sa i går? Legg opp til å åpne spørsmål som jeg vet går bra. (Informant 2)

Informant 3 trekker fram andre måter å stille spørsmål på slik:

Åpne spørsmål uten et fasitsvar. Gjerne spørsmål som alle kan svare på ut fra egne erfaringer og interesser. Det kan være hva man liker å gjøre eller noe som er helt kjent. Det er det ikke er et svar som er feil eller rett. Det er lettere å prate ut fra sin forutsetning uten at du trenger å huske et fasitsvar på hva det var. (Informant 3)

5.2.4.3 Arbeidsoppgaver under prestasjonsnivå

I tillegg til det prøver informant 3 å legge opp til oppgaver som er på et litt lavere nivå for å bidra til mestringsfølelse hos elevene. Informant 3 legger det fram slik:

Sliter du med lesing, så er det bedre å lese en tekst fra Haukstad som er så enkel at du avkoder det trygt gjennom og klarer å levere. Slik får du følelsen av at du mestrer enn å legge lista så høyt at du føler at du feiler, feiler, og feiler. (Informant 3)

Å tilpasse stoffet på et lavere nivå er noe informant 2 forklarer:

«vi tar en runde i klassen, det kan jo være litt tøft for noen, men at de skal for eksempel si en ting hver, som er kjempelett, at alle skal si en ting hver. La oss si favorittfargen din for eksempel, inkludere den bare sånn lett, det tror jeg er kjempeviktig. (Informant 2)

Utfordringen de dro fram er rundt balansepunktet av oppgavelagingen. Ved at man ikke konstruerer for lette oppgaver, men samtlige ikke for vanskelige oppgaver. Det å konstruere enten for lette eller for vanskelige oppgaver kan føre til manglende mestring.

5.2.4.4 Positiv tilbakemelding

Informant 2 fremhevet i intervjuet at man må likevel tørre å gi elevene form for eksponering i skolehverdagen. Informant 2 forklarer det slik:

Ved eksponering for eleven er det muligheter for at det kan oppstå nederlag. Informant 3 trekker fram hvordan h*n støtter elever gjennom slike utfordringer:

Jeg påpeker alt jeg kan. Og trekker frem alt den eleven er flink til. Se her hva du har gjort, og husker du den gangen, og det her fikk du jo til fint på forrige side, husker du når vi skulle tegne eller lage det i et prosjekt? Jeg har en plakat hengende på klasseromsdøren min, der det står at ingen kan alt, men alle kan noe. (Informant 3)

Når eleven opplever nederlag kan informant 2 tilby eleven mulighet til å ta en prat der den sitter eller at man kan gå ut av klasserommet. Hun forklarer det ved at noen elever kanskje ikke er like glade å gå ut for å snakke, for det kan oppfattes som enda flauere for eleven. Informant 2 poengterer videre at man må ha en balansegang i slike situasjoner slik: «[...] det er jo ikke alltid man trenger å si sånn jo, da det gikk kjempebra, for da anerkjenner du egentlig ikke helt følelsen til den ungen heller» (Informant 2).

Informant 2 forklarte videre at man må snakke om at det er normalt at noen ganger så går det ikke like bra, og h*n bruker seg selv som eksempel i slike situasjoner. Informant 2 fremhever at fremsnakk er noe som hun har god erfaring med ovenfor elever som

En ting jeg elsker, det å fremsnakke en elev foran hele gruppa er jo veldig fint, men det kan jo være veldig tøft for en eleven hvis den er veldig engstelig, og synes det er veldig vanskelig, men jeg har egentlig god erfaring med det, på en tilpasset måte, i riktig dose, og løfte elever som har lite tro på seg selv foran klassen. (Informant 2)

5.2.4.5 Ufarliggjøre feil

Informant 4 forklarer at det kan være lettere å oppdage manglende mestring, når man kjenner eleven godt. I tillegg kan det være lettere å tilpasse seg ovenfor eleven, hva eleven vil kunne trenge av tilnærming i skolehverdagen. Dette ble støttet av informant 1 som mener man må være i stand til å se uttrykkene elevene gir, siden alle elever har forskjellige uttrykk. Læreren må kunne identifisere dette og snakke rundt om hva det kan være. Informant 1 legger det fram slik:

At du faktisk er i stand til å se at du fikk en reaksjon, det kan være veldig forskjellig, fra at noen slår blikket ned, til at noen tårer seg opp *kan gråte til at noen blir sint, til at noen går, til at noen bare sitter, ikke sant? Alle har forskjellige uttrykk. Så det er jo din oppgave å prøve å identifisere det, og si, jeg vet ikke om jeg har rett, men det så ut som at du ble litt lei deg nå, eller var det litt dumt, vil du ... Altså at man snakker om det. (Informant 1)

Hvis eleven ikke ønsker å prate om situasjon så presser ikke informant 1 dem, men heller viser at h*n har sett eleven og er der for dem når det trengs. Informant 1 forklarer videre at h*n prøver å gi eleven en ny løsning eller en annen måte å håndtere ting på. Informant 1

forklarer hvordan h*n snakker med elever når mestring gjerne uteblir: «[...] jeg blir jo også skuffet, og opplever jo også nederlag som voksen. Men har laget noen strategier, at det går greit for det. Verden raser ikke under. Men ungene skal jo bygge opp den robustheten» (Informant 1).

Å oppleve nederlag som voksen er noe også informant 2 går inn på. H*n forklarer elevene at voksne også opplever å feile noen ganger, og det er normalt. Ved å forklare det slik, mener informant 2 det er for å prøve å validere elevens følelser, men også for å oppmuntre til å prøve igjen. Informant 1 mener det er viktig å modellere at vi alle er mennesker og gjør feil. Informant 1 kan i situasjoner der h*n gjør feil påpeke dette med for eksempel å si: «[...] nei, gurrimalla, så dere hva jeg gjorde». (Informant 1)

Informant 3 har også fokus på å ufarliggjøre det at man ikke nødvendigvis vet alt eller at man iblant tar feil. H*n legger det fram slik: «Jeg har en plakat hengende på klasseromsdøra mi, der det står at ingen kan alt, men alle kan noe» (Informant 3).

Informant 3 ønsker å normalgjøre det å gjøre feil iblant og ikke kunne alt. Men det skal vi finne ut ilag. Informant 3 forklarer at «hadde vi visst alt, så hadde vi ikke trengt å være her».

Informant 4 forklarer at det er viktig å stå i vanskelige situasjoner og prøve å komme seg gjennom uten å gi opp. Noen ganger vil da eleven kunne trenge backing fra læreren på sidelinjen slik som informant 3 belyser. Her mener informant 4 at man må aktivt være der for eleven og gi ulike alternativer. Et eksempel på dette som informant 4 belyser kan være: «Jeg ser at dette ble for vanskelig, skal vi prøve sånn?» (Informant 4).

Informant 4 fremhever viktigheten av tilpasning av aktiviteten i klasserommet. Det kan gjøres ved å legge opp til flere måter å komme frem til et svar på. Informant 4 forteller at motivasjon er et viktig punkt. H*n mener hvis en elev har motivasjon for å gjøre noe, så presser man seg lenger. Er ikke motivasjonen stor nok, så gir man gjerne opp når det begynner å bli vanskelig.

Å ta utgangspunkt i elevens interesse i undervisningen, var noe som informantene påpekte var viktig for elever med lavere mestringstro. Informant 3 legger det fram slik: «Komme litt under huden på dem og bli, jeg skulle ikke si venn med dem, men kjenne dem privat om interesser og utfordringer, hva de liker og hva de ikke liker, hva er de redd for» (Informant 3).

Å vite og ta utgangspunkt i elevens interesse er noe informant 1 også fremhever. H*n legger det fram slik:

Hva er det de er gode til? Hvis de liker å danse. Ha en fredag hvor du spør, er det noen som har lyst til å vise noe for klassen. Ja kanskje hun danser da. At man tar dem i det de har interesse eller er gode til. Og så si høyt. Ja, du som kan mye om katter. Kan ikke du si noe om det her. Så det å bruke styrkene deres er viktig. (Informant 1)

For å få tak i informasjon rundt interessene til elevene tar informant 2 samtaler på tomannshånd. Hen forklarer det slik:

Spør dem litt om fritiden og hva de har gjort i helgen. Når man er kontaktlærer over fire år som jeg har vært, så kan man egentlig til slutt utrolig mye om livet til hver person. Så da vet man jo ofte når de har treninger og diverse ting. Så man kan dagen etter spørre litt om hva det bra i går på, det du var på. Det tror jeg er viktig. Og så tror jeg det er også kjempeviktig at de kan stole på deg (Informant 2).

6 Drøfting av funn

I denne delen vil jeg drøfte min problemstilling opp mot mine funn av forskningsspørsmålene og relevant teori og forskning. Problemstillingen er: «Hvordan kan grunnskolelærere forebygge sosial angst på småtrinnet?».

På bakgrunn av funnene fra de kvalitative intervjuene og den teoretiske forankringen vil det kunne gi et bilde av hvordan grunnskolelærere forebygger for sosial angst på småtrinnet. Drøftingene tar utgangspunkt i funnene i forhold til hvordan kan grunnskolelærere forebygge sosial angst på småtrinnet.

6.1 Fokusområde 1: Tidlig gjenkjenning

Analyseresultatene fremhever tilbaketrukkethet er en tidlig faktor som kan peke mot sosial angst. De ble gjenkjent gjennom at de var litt forsiktige og ønsket ikke å bli sett. En slik beskrivelse deles av Chavira et al. (2002, s. 586), som trekker fram de viktigste tidlige kjennetegnene er redusert øyekontakt og at man til enhver tid ønsker å unngå sosial situasjoner med andre personer. Denne tilbaketrukketheten ble sett på som noe som var relativt lett å oppdage fra lærernes side. Flaten (2015, s. 51) har en oppfatning at sosial angst er noe som er

betydelig vanskelig å oppdage og barnet vil gjøre mye holde dette skjult. Flaten (2015, s. 51) trekker fram at støttepersonene rundt barnet, som i dette tilfellet er lærerne er de som må klare å oppfatte de små signalene, slik at eleven kan få tidlig hjelp. At det er vanskelig å oppdage fremkom ikke i funnene fra analysen. Her blir det lagt fram at det var relativt lett å oppdage. Dette kan skyldes grunnet lærernes lange fartstid i skolen som kan ha gitt god erfaring rundt temaet og kjennetegn man skal se etter. Det å oppdage denne tilbaketrukketheten mener Weeks et al. (2009, s. 965) er viktig siden sosial angst er linket med tidlig sjenanse og tilbaketrukket atferd. En sosial angstdiagnose kan stilles pålitelig ifølge McNeil og Randall (2014, s. 18) så tidlig som i seks års alderen, derfor er det sentralt at lærerne kan se kjennetegn som nevnt ovenfor tidlig, for å drive forebyggende arbeid tidlig med fokus på sosial angst. Ved å kunne se kjennetegn tidlig, kan det gjøre barnet en stor tjeneste Flaten (2015, s. 52). Flaten (2015, s. 52) legger mye av ansvaret over på læreren siden barnene i denne alderen gjerne ikke har utvikle et veldig velutviklet språk. Det kan tenkes at barn vil da slite med å kunne belyse sin egen angstproblematikk før det kanskje angstproblematikken har fått et stort omfang. Kalutskaya et al. (2015, s. 151) påpeker at lærernes påvirkning på sjenanse hos eleven avhenger av deres bevissthet rundt problemet. Noe som var gledelig at lærerne viste stor kjennskap til problematikken.

Analyseresultatene knytter en kobling mellom kjennetegn på lav mestringstro og sjenanse. Resultatene fra analysen fremhever at det er variasjoner i hva som kjennetegner elever med lav mestringstro, men at kroppsspråket deres gjerne avslører det noe tidlig. Analyseresultatene fremhever at elever med lav mestringstro viser tegn på usikkerhet og unnvikende atferd. Det kom frem i analysen at unnvikende elevene gjerne unngår blick, samt prøvde å dra seg unna situasjoner ved å benytte seg av ulike unngåelsesstrategier som å gå på do, eller å drikke vann. Disse strategiene blir bekreftet av (Sharma-Bakkevig, 2023, s. 28), som identifiserte unngåelse av øyekontakt som et sentralt trekk. Mens slike strategier som nevnt ovenfor kan virke tryggere på kort sikt, kan de ha alvorlige konsekvenser for elevers livskvalitet på lang sikt, da de kan hindre eksponering og mestring. Derfor er det avgjørende at lærere er oppmerksomme på tidlige tegn og kan intervenere for å hjelpe elevene med å utforske alternative mestringsmetoder (Sharma-Bakkevig, 2023, s. 28). Sosial angstlidelse er ofte knyttet til lav mestringstro hos elever (Gaudiano & Herbert, 2007, s. 211).

Befring (2019, s. 168-169) belyser at overgangen fra barnehagen til skolen var være vanskelig for noen, og kanskje spesielt for elever som kan utvikle sosial angst. Det kan oppfattes som noe brått og man møter et helt annet miljø enn tidlige, hvor læring vil kunne stå mer sentralt. Analyseresultatene trakk fram at sjenanse kan utvikle seg spesielt i enkelte situasjoner. Det kan gjerne være situasjoner hvor det forventes at de skal prestere, eller de vil bli sett. Dette er gjerne situasjoner som gruppearbeid, lek og ta ordet i klasserommet som peker seg mest fram. Dette var grunnet at de gjerne er litt usikre på seg selv og føler deres bidrag ikke er godt nok. Resultatet fra analysen trekker fram at man ikke er like vant med å leke, grunnet sjenanse har preget allerede i barnehagealder. Det kan tenkes at overgangen fra barnehagen til skolen vil kunne føre til at man møter helt nye situasjoner som gjør at disse situasjonene kan ta lengere tid å beherske.

Analyseresultatene trekker frem en enighet om at elevene med en lavere tro på egen mestring kan melde seg litt ut av det som skjer i klasserommet, og deler mye av de samme kjennetegnene som elever med sjenanse. De trekker seg litt tilbake og kan når læreren spør om noe, unngå blikkontakt. Dette kan skyldes at eleven ikke mestrer noe og må stadig bevege seg videre, noe som kan føre til mangel på motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21). (Bandura, 1994, s. 2) mener det skal ikke mye feiling til for at barnet kan miste mye av sin tro på egne evner. Som igjen gjør barnet sårbar ovenfor emosjonelle vansker (Bandura, 1994, s. 2). Viktigheten av å kjenne de ulike strategiene de benytter for å unngå slike situasjoner vil kunne være sentrale.

Sosial angstlidelse er assosiert med lav mestringstro blant elever (Gaudiano & Herbert, 2007, s. 211). Lærerne forklarer at det er en rekke individuelle forskjeller ovenfor hva som kjennetegner elevene med lav mestringstro. Det blir trukket fram at de kan være lette og lese ved deres kroppsspråk tidlig, noe som gjør det lettere å oppdages. Etter hvert kan personer med personer med sosial angst utvikle noe bevisste strategier som kan prøve å redusere angsten eller unngå den (Sharma-Bakkevig, 2023, s. 28). Unngåelsesstrategier er noe lærerne har hatt erfaring med. De ulike unngåelsesstrategiene som blir trukket fram kan være å gå på do ofte, eller unngå å møte blikket til læreren. Dette blir støttet av Sharma-Bakkevig (2023, s. 28), som trekker fram å unngå blikkontakt er en sentralt kjennetegn. I tillegg kan andre unngåelsesstrategier være å unngå sosiale situasjoner. (Sharma-Bakkevig, 2023, s. 28). Noe som gjerne kan slik være å dra på do når det blir for belastende i klasserommet. Ifølge

Sharma-Bakkevig (2023, s. 28) vil slike unngåelsesstrategiene på kort sikt virke trygt og godt for eleven. På lengere sikt vil det kunne påvirke livskvaliteten i stor grad, ved at man unngår eksponering. Derfor er det viktig at lærerne er oppmerksomme ovenfor de tidlige tegnene og kan bryte inn og få eleven til å teste andre metoder.

Funn fra analysen viser at kjennetegn på lav mestringstro var noe som ikke var like mye til stede tidlig i skoleløpet. For øvrig fremkommer det at man gjerne ser lav mestringstro senere i skoleløpet. Funnene fra analysen forklarer at senere i skoleløpet når den lave mestringstroen utvikler seg, så fremkommer det tydelig at disse elevene strever med å mestre. Det gjennom at elevene selv forklarer problemene de har og er tydelige ovenfor sin manglende mestring. Bandura (1994, s. 2) påpeker at det skal ikke mye til av feiling uten hjelp før elevene kan miste helt troen på evnene sine. Derfor vil det være viktig å ta grep tidlig.

6.2 Fokusområde 2: Trygt læringsmiljø

Som tidligere nevnt er et godt læringsmiljø er det som kan bidra til at elever trives i skolen. Som igjen kan føre til å oppleve mestring og forebygge ovenfor andre psykiske plager senere i skoleløpet som for eksempel sosial angst (Meld. St. 23 (2022-2023), s. 25). I funnene fra analysen blir det trukket fram at læreren har en sentralt rolle for å skape dette. Å ha en trygghet og varme i klasserommet var noe som blir satt fokus på. Å ha trygge rammer er noe (Flaten, 2015, s. 100) fremhever for å bygge en trygg lærer-elev relasjon for å skape et trygt miljø. Funnene fra analysen understreker betydningen av å bygge en god relasjon mellom lærer for å fremme et positivt læringsmiljø. Drugli (2012, s. 49) påpeker at lærere bør besitte ferdigheter som forståelse, aksept og bekreftelse, noe som støttes av Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 94), som hevder at støttende lærere bidrar til økt engasjement blant elever.

(Fallmyr, 2020, s. 42) fremhever betydningen av å etablere trygghet og tillit tidlig i relasjonsbyggingen mellom lærer og elev. Funnene fra analysen legger vekt på å være varme og skape en trygg atmosfære i klasserommet var noe som var rettet stort fokus på. Angående varme og trygghet er dette noe Drugli (2012, s. 69). Det kommer fram at det å ha en varmheter og trygghet i klasserommet er noe lærerne foretrekker. Det ble brukt god tid fra lærerne sin side for å skape en god følelse for barnet. Slik at barnet føler at læreren virkelig liker eleven. For å skape denne gode relasjonen blir bruken av humor fremhevet som et effektivt verktøy. Å ha det gøy og tøyse litt i klasserommet ble sett på som viktig, samtidig som man

oppretholde respekt og verdighet for alle de involverte. Dette prinsippet støttes av det sjette prinsippet under etableringsfasen til (Fallmyr, 2020), som fokuserer på å benytte en lett humor som ikke går på bekostning av elevene. For å benytte seg av den humoren kan man dra den mot seg selv, noe som (Fallmyr, 2020, s. 42) mener læreren kan gjøre. Dette kan tenkes ufarliggjøre enkelte situasjoner hvis læreren kan ta i bruk eksempler fra sitt dagligliv, som for eksempel man har gjort en feil eller lignende. På denne måten kan man si til elevene at man iblant kan gjøre feil og det er helt greit. Slik er en måte å unngå at eleven kan stadig utvikle et mer negativt selvbilde og mislykkes enda mer.

Fase 6 i Fallmyr (2020, s. 42) modell innebærer å innhente informasjon om eleven og bruke denne informasjonen sammen med deres interesser og styrker undervisningen. Resultatet fra analysen viser at lærerne var svært oppmerksomme på å ta i bruk elevenes interesser, noe som kan bidra til økt engasjement og motivasjon blant elevene. Det å rette fokuset mot elevenes interesser er noe for øvrig Røkenes og Hanssen (2002, henvist i Drugli, 2012, s. 45) også belyser er sentralt for å få en god relasjon med elever. Resultatet fra analysen viser at lærerne har et fokus på å være en aktivt del av relasjoner, med andre ord at læreren tar ansvar for å starte relasjonen. Juul og Jensen (2002, henvist i Drugli, 2012, s. 45) understreker at læreren er den som må tilpasse sin atferd ovenfor eleven, samt klarer å se eleven på elevens egne premisser og ikke lærerens. Resultatet i analysen viser at man aktivt spør eleven, gjennom å stille spørsmål som tar utgangspunkt i å la eleven å ta en aktivt del av relasjonen. Det blir påpekt at dette gjerne kan være et vanskelig spørsmål å svare på, likevel understrekes det at det er viktig å bare få sjansen til å bli spurt.

Resultater fra analysen viser at en dårlig relasjon kommer til uttrykk gjennom blant annet når det er en dårlig relasjon mellom elev og voksen i hovedsak. I tillegg er andre faktorer som ustabilitet, som kan knyttes til mye vikarbruk eller hvis barnet ikke føler seg sett i skolehverdagen. Når det gjelder å skape en god relasjon mener Drugli (2012, s. 49) at man må skape et anerkjennende forhold mellom lærer og elev, hvor eleven vil kunne føle at man er en aktiv del av relasjonen. Det vil kreve at læreren klarer å lytte til eleven og gi en aksept eller bekreftelse. Dette er spesielt viktig i forebyggingsarbeidet ovenfor sosial angst siden dette kan ifølge Drugli (2012, s. 51) føre til at elevene vil kunne få en følelse av negativ oppfatning ovenfor seg selv. Ved å skape en god relasjon tidlig kan man unngå at sosial angst utvikler seg gjennom å ha opplevd noe ubehagelig sosial med for eksempel en voksenperson, som

eleven gjerne kan konstruere en negativ assosiasjon med situasjonen (Inam et al., 2017, s. 32), som i dette tilfellet kan være relasjonen med læreren.

Relasjonen mellom elevene var noe som framkom i analysen. Resultatene fra analysen viser at for å ha et godt læringsmiljø så må man la alle elever sitte med alle i klasserommet, dette for å utvikle en vennerelasjon med hverandre. Slik sikret det alle til å bli kjent i en viss grad i klasserommet. Derimot understrekes det i studien til Nyborg et al. (2022, s. 653) at man som lærer bør sette elever med sjenanse sammen med elever som de er mest trygge på. Ved kun å tenke slik å kun plassere elever med sjenanse sammen med de dem er trygge med, kan det tenkes at eleven kun trekkes mot den man er trygg på. Det understrekes i analysen at det er det samme som med voksne, noen har man en god match med, mens noen har man en svakere match med. Likevel skal man kunne fungere som en klassevenn. En viktig del av å forebygge sosial angst er å bygge positive vennskap og videreutvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter (Barrett & Cooper, 2014, s. 319). Derfor kan det tenkes at når lærerne lar eleven teste seg sammen med de jevnaldrende i klassen være en fin måte å utvikle vennskap og trygghet. Flaten (2015, s. 54) understreker på sin side at en av de beste måtene for å kunne trene på de mest sentrale sosiale ferdighetene er gjennom å tilbringe sammen med de man går i klasse med. Det kan være vanskelig å komme seg inn i fellesskapet når man ikke aktivt prøver å delta. Dette viser seg spesielt ut når barna blir eldre, da vil de kunne være større krav til hvordan man fungerer på den sosiale arenaen Derfor kan det å la dem rullere på dem man er med i klassen, kan bidra til å skape en trygghet.

6.3 Fokusområde 3: Forebygge gjennom sosial og emosjonell kompetanse

I funnene fra analysen kom det fram at det var et stort fokus på undervisning som har som mål å utvikle elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. (Barrett & Cooper, 2014, s. 314) fremhever at sosial og emosjonell kompetanse er en viktig faktor for å forebygge sosial angst. Det vil være viktig å ta en del av det sosiale fellesskapet tidlig, slik at man ikke faller ut. Det vil kunne tenkes at det er vanskelig å komme inn i fellesskapet når man ikke har vært der på lang tid. (Flaten, 2015, s. 55) mener det vil oppstå større krav når barnet blir eldre og møter sosiale arenaer enn det vil være i grunnskolen. Derfor er det viktig at man tar tak i dette tidlig og ser på hvordan disse kan jobbes med. Skolen skal forsøke å forsterke barns sosiale kompetanse, siden den sosiale kompetansen er viktig for at man besitter viktige ferdigheter

som empati, som andre viktige faktorer (Befring, 2019, s. 168-169). Derfor kan det være viktig at lærerne har en sosial plan for dette arbeidet. Resultatet fra analysen viser at en sosial plan var noe lærerne hadde stort fokus på. De sosiale planene var alle relativt like, men hadde noen ulikheter i innhold, som for eksempel temaer man skulle følge. Empati var noe som kom fram i analysen som et fremtredende begrep i disse sosiale planene lærerne følger. Innen sosial kompetanse som tidligere nevnt, er begrepene empati og rolletaking sentrale. Det å ikke kunne sette seg inn i andres følelsesliv og kunne fungere i sosiale settinger vil gjerne hindre den sosiale fungeringen til personer (Angélico et al., 2013, s. 16). Som tidligere nevnt ifølge (Barrett & Cooper, 2014, s. 319) vil gjerne personer som utvikler sosial angst ha svakere sosioemosjonelle ferdigheter. Funnene fra analysen trakk fram at skuespill og rollespill, er en måte lærerne kan trene slike ferdigheter. Det samsvarer med (Goldstein & Lerner, 2018), som trekker fram at rollespill kan være en fin måte å sette seg inn i en imaginær verden og jobbe med slike ferdigheter. Det som ble trukket fram i analysen er at skuespill og rollespill er en fin måte for å la elevene spille en rolle som de normalt ikke vil ha i klasserommet. For eksempel gjennom å spille noen som er stygg mot andre, eller erter noen. Slik får elevene kanskje en rolle de selv ikke liker. Funn fra analysen trekker fram at ved å gjøre slik kan eleven få se verden fra andre perspektiver. Personer med sosial angstlidelse vil ifølge (Jazaieri et al., 2015, s. 2) kunne ha svært begrenset reguleringsstrategier. Ved å øve på ulike roller slik som beskrevet ovenfor kan det tenkes at dette kan bedre deres strategier og gi disse elevene et økt repertoar. Barn har evne til å regulere sine følelser allerede i tidlig alder. Noen barn vil likevel ha en manglende kunnskap rundt å regulere sine egne følelser (Braet et al., 2014, s. 493). Ifølge Braet et al. (2014, s. 494) er det derfor viktig at lærerne aktivt er inne å hjelper disse elevene, slik at de ikke benytter seg av like effektive emosjonsreguleringsstrategier som bidrar gjerne til sosial angstsymptomer på sikt.

Skuespill var en måte å jobbe med disse ferdighetene, for øvrig ble andre arbeidsmåter trukket fram som for eksempel å benytte seg av billedgjøring med de minste. Dette var noe lærerne trakk fram som en fin arbeidsmåte for å gi elevene kunnskap om ulike emosjoner og koble disse sammen. I en slik time kan for eksempel læreren presentere et bilde som viser en emosjon. Videre kan man benytte bildet til å spørre rundt denne aktuelle emosjoner. For eksempel gjennom å spørre om de har følt seg glad, eller for eksempel lei seg. Ifølge Barrett og Cooper (2014, s. 319) er det en fin måte for å skape en bevissthet rundt elevens egne følelse, men også de andre elevene i klasserommet. Ved å gjøre slik kan man ifølge Barrett og

Cooper (2014, s. 319) skape en bevissthet rundt elevens egne følelser, men også de andre elevene i klasserommet sine. Det kan trekkes fram som et universalt forebyggende tiltak for sosial angst ovenfor hele klasserommet (Barrett & Cooper, 2014, s. 317). Lærerne kan få elevene til å øve på ulike situasjoner som blir trukket fram som hvordan man henvender seg til andre medelever, og hvordan man inkluderer andre inn i lek. Ved å bedrive slik kan det tenkes at det kan får øvd i trygge rammer, som gjør at elever kan få teste grenser, uten at det fører til noen form for konsekvenser.

6.4 Fokusområde 4: Mestringsrettet undervisning

Siden lav mestringstro er ifølge Gaudiano og Herbert (2007, s. 211) linket til sosial angst, vil det være nyttig å se på dette området for å forebygge sosial angst. Mestringsrettet undervisning kan bidra til de elevene med lav mestringstro kan få en følelse av å mestre stoffet. Ifølge (Utdanningsdirektoratet, 2022) betyr det å tilpasse opplæringen at man kan tilrettelegge ved å benytte seg av varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle elever vil kunne få et godt utbytte av opplæringen. Det blir trukket fram fra analysen at det var et fokus på at man må ta hensyn og vite egenskapene, og dyrke disse videre. Det kommer frem at man må tilpasse oppgavene som gjør at man styrker troen på at dette kan man klare å mestre. For å ta dette hensynet og dyrke egenskapene vil det kunne være sentralt å kjenne eleven. Funnene fra analysen støtter Nordahl (2010, s. 191) beskrivelse ovenfor at lærerens kjennskap og forståelse for eleven er sentralt for å utvikle en følelse av mestringstro i skolen.

Å besitte mestringstro i skolen vil kunne være særlig viktig for individer med sosial angst, dette på grunn av frykten for negative evalueringer. Individer med sosial angst kan gjerne etter et nederlag grave seg helt ned og miste helt troen på seg selv. Derfor er det viktig at de opplever former for mestring og har støttende lærere rundt seg i denne prosessen. Det vil kunne trenge at barnet får bygget opp selvtilliten sin gjennom ulike oppgaver, som kanskje gjerne er litt enklere, for så gradvis bygge på. Med tanke på at elevene tilbringer mye tid på skolen, så vil lærerne ha en viktig rolle ovenfor barns mestringstro. (Bekkehus, 2008, s. 155) nevner tidligere at læreren fungerer som en veileder ovenfor barna som sliter. De må kunne legge til rette for alternative måter å oppnå mestring på. Funnene fra analysen stemmer overens med forskning om hvordan man bør tilrettelegge oppgaven i skolen for å fremme mestring. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 21) påpeker viktigheten av å gi eleven utfordringer i

skolen. Funnene fra analysen viser et behov for å tilrettelegge lette oppgaver for elever med lav tro på egen mestring. Samtidig advares det mot å gjøre oppgavene for rutinepregede, da dette kan føre til motsatt effekt ved at elevene ikke opplever mestring til tross for oppgavens enkelthet. Dette gjenspeiles i Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 21) som mener oppgaver krever tilpasninger som både er realistiske og mulige å gjennomføre.

I analysen blir det fremhevet viktigheten av å tilby oppgaver og spørsmål som er relevante innenfor elevens interessefelt. Oppgavene blir beskrevet som åpne og utforskende, samt lagt til rette ovenfor elevens erfaringer. Stubbe (2006, s. 33) mener det å benytte seg interesser er en fin måte for å bidra til økt motivasjon i undervisningen for de elevene som har litt lavere tro på egen mestring. Man kan få en slags ekspertrolle i den aktuelle skoletimen som gjør at man føler man kan bidra med noe. Ved å gjøre slik kan lærerne bygge opp motivasjonen og til eleven, og de kan få en følelse ovenfor at dette kan de få til. Man kan gjøre slik over en periode belyser, for så å prøve å bevege seg videre til nye utfordringer, slik mener Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 21) at man kanskje kan unngå følelsen av å mislykkes med enkeltoppgaver. Dette er noe som kan tenkes kan bidra til forebygging ovenfor sosial angst, grunnet elever som står i fare for å utvikle sosial angst gjerne føler de stadig vil mislykkes. Det vil være vanskelig å få barnet ut av en slik ond sirkel av å mislykkes (Iancu et al., 2015, s. 166)

Bandura (1997, s. 80) understreker at det er viktig at elever opplever tidlig suksess for slik å bygge videre på en tro ovenfor at man mestrer noe i skolen. Funnene fra analysen viser en bevissthet blant lærerne om å gi elevene med lav mestringstro opplevelser av mestring. Dette ble implementert ved å tilby lette og tilgjengelige oppgaver, som for eksempel ved å gi bøker som var relativt lettleste. I stedet for å gi tekster som kan være over elevens nivå for tidlig. Noe som kan resultere at man vil plages videre. Resultatet fra analysen fremhever at det er en balanse mellom å gi elevene enkel suksess og å utfordre dem. Å bare tilby en enkel suksess kan føre til økt utålmodighet blant elevene. På den andre siden kan utfordrende oppgaver føre til redusert motivasjon og forventning. Denne balansen ble fremhevet som utfordrende ovenfor lærerne, men som lærer må man tørre å eksponere elevene for utfordringer. Dette samsvarer med Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 21) som mener at det kan føre til at de vil kunne miste motivasjon og forventning ovenfor å lære seg nye ting i skolen. På en annen side nevner Bandura (1997, s. 80) at man kan ikke bare gi elevene enkel suksess i starten uten å gi noen form for utfordring. Ved slik tilnærming kan det føre til at elevene vil kunne være mer

utålmodig og vil ha suksess med en gang. Denne balansegangen var noe funnene fra analysen trakk fram som vanskelig, Funnene viser at man likevel som lærer må kunne tørre å gi disse elevene eksponering i skolen.

Først og fremst på grunn av at man ser at elever med sosial angst benytter seg av unngåelsesstrategier. Noe som gjør at de prøver å unngå de situasjonene der man opplever mindre form for mestring. Når disse elevene benytter seg av slike teknikker, vil de gjerne føle en reduksjon i deres angstfølelse, og dermed kunne benytte seg av dette i fremtiden (Kaepler & Erath, 2017, s. 373). Dette må naturligvis ønskes å unngås slik at dette ikke blir normale reaksjoner på situasjoner som gir manglende mestring. (Bandura, 1999) trekker fram at man kan styrke mestringstroen til eleven gjennom en verbal overtalelse. Funnene fra analysen viser at lærerne har et fokus på å verdsette kompetansen til eleven. I tillegg blir det lagt vekt på å gi en følelse ovenfor at eleven har en viktig plass i klasserommet. Gjennom en slik måte, kan det ifølge Bandura (1999, s. 47) føre til at eleven kan vise mer innsats og stå mer i følelsene. Slik at man skaper en motstand ovenfor følelsen av å ikke mestre. Funnene fra analysen viser at å styrke mestringstroen gjennom verbal overtalelse å vise at eleven er en viktig brikke i klasserommet, uten denne brikken vil ikke puslespillet være komplett. Konkrete strategier fra lærerne var for eksempel å påpeke hvis eleven har vært borte, og vise at de faktisk var savnet i denne perioden.

Kaepler og Erath (2017, s. 373) fremhever at man gjerne unngår situasjoner hvor man liten tro på at man vil mestre. Funn fra analysen viser at det å jobbe i grupper er noe lærerne benytter seg av for de elevene som har lav tro på egen mestring. Begrepet læringsvenner var noe som ble dratt frem. Å være en læringsvenn går ut på at den man har som læringsvenn skal kunne gi hjelp hvis man blir spurt, og har ikke muligheten til å nekte å gi hjelp. Ved å ha en læringsvenn, kan eleven få støtte av medelev. I funnene fra analysen fremheves det å ha en læringsvenn gir en form for trygghet som gjør at man unngår å tenke på nederlag som kan måtte komme. Det kan være viktig at læreren har et fokus på hvem man setter sammen som læringsvenn. Dette siden Bandura (1994, s. 3) belyser at jo større likhet det er mellom dem man samarbeider med, jo mer overbevisende vil effekten kunne være. På en annen side er det viktig at man unngår å sette sammen grupper med personer som kanskje er litt for høyt ovenfor elevens utviklingsnivå. Dette mener Bandura (1994, s. 3) ikke gir en like høy effekt i mestringsarbeidet.

7 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å se på hvordan grunnskolelærere kan forebygge sosial angst ved å jobbe med ulike faktorer i skolen. Gjennom intervju med fire grunnskolelærere har det gitt økt kunnskap om hvordan disse jobber med faktorer som kan forhindre sosial angst senere i skoleløpet. På bakgrunn av teori og forskning rundt sosial angst, kom det fram at punkter slik som tidlig sjenanse, lav mestringstro og sosiale og emosjonelle problemer er noe som påvirker sosial angst. Derfor ønsket jeg å høre læreres erfaring og kunnskap på dette området, og hvordan deres arbeidsmåter var koblet til hvordan teori og forskning beskriver at man skal jobbe med disse. På grunn at dette ble det utformet følgende problemstilling: *«Hvordan kan grunnskolelærere forebygge sosial angst på småtrinnet».*

For å forebygge ovenfor sosial angst framkom det en rekke temaer som man kan ha fokus på innenfor funnene fra analysene: *«Tidlig gjenkjenning, trygt læringsmiljø, sosial og emosjonell kompetanse og mestringsrettet undervisning».* Jeg vil presentere kort de viktigste funnene nedenfor.

Det første fokusområdet konkluderer at tidlige kjennetegn som eksempelvis tilbaketrukkethet, unnvikende atferd også videre som er tidlig kjennetegn på sosial angst. For å kunne forebygge sosial angst på småtrinnet, vil det være viktig å disse tidlige kjennetegn slik at man er oppmerksom. Resultatet fra analysen viser at lærerne deler mye av det forskning og teori er kjennetegn på sjenanse og lav mestringstro som er store faktorer for å utvikle sosial angst. Tilbaketrukkethet og forsiktighet var noe som ble trukket fram som helt sentrale kjennetegn, og som vil kunne trenge å ha et ekstra fokus på. Likevel var det noe ulikheter ved at funnene fra analysen trakk fram at det var relativt lette å oppdage, til forskjell fra teorien som forklarte at dette kunne være mer problematisk.

Det andre fokusområdet forklarer gjennom å fokusere på et trygt læringsmiljø. Å inkludere og skape en atmosfære av trygghet og aksept i klasserommet er viktig, hvor lærerne tar et aktivt ansvar for å bygge en positiv relasjon med elever. Lærere som tar hensyn til elever interesser og styrker kan bidra til å fremme et positivt læringsmiljø og kan redusere risikoen for sosial angst. Det å samhandle med forskjellige elever og skape et klasserom der alle fungerer som en klassevenn kan være en nyttig strategi for å utvikle sosiale ferdigheter og trygghet.

Det tredje fokusområdet forklarer at ved å legge fokus på å utvikle sosial og emosjonell kompetanse blant elever på småtrinnet, kan lærere bidra til å forebygge sosial angst. Analyseresultatene understreker viktigheten av å integrere undervisning og aktiviteter som fremmer empati, rolletaking og emosjonsregulering i klasserommet. Dette kan gjøres gjennom ulike strategier som skuespill/rollespill, for å la elevene teste ulike følelsesmessige scenarioer og spille ulike roller og perspektiver. Bruken av billedgjøring kan også øke bevisstheten rundt emosjoner og oppmuntre til refleksjon rundt følelser hos individet, men også i fellesskapet som kan fungere som et universalt forebyggende tiltak. Elever som sliter med å regulere følelsene sine, vil kunne trenge støtte og veiledning for å utvikle effektive emosjonsstrategier, slik at man ikke benytter seg av lite strategiske som forverre problematikken.

I det fjerde fokusområdet kan det konkluderes gjennom fokus på mestringrettet undervisning kan grunnskolelærere bidra til å forebygge sosial angst på småtrinnet. Dette innebærer at man tilrettelegger opplæringen ved å benytte varierte aktiviteter som passer for ulike elever. Resultat fra analysen viser at lærerne har et fokus på å kjenne elevenes egenskaper og tilpasse oppgaver for å styrke deres tro på egen mestring. Dette kan innebære å tilby oppgaver som er relevante for elevenes interessefelt og som er litt mer åpne og utforskende. I tillegg viser resultatet fra analysen at man må balansere mellom å tilby enkel suksess, men samtidig også utfordre elevene. Nettopp for å opprettholde motivasjon og forventning til læring. Det fremkom at læreren har en stor rolle i å styrke elevenes mestringstro gjennom verbal overtalelse for å kunne motvirke unngåelsesstrategier og redusere følelsen av å mislykkes blant elever med lav tro på egen mestring. Avslutningsvis viser resultatet fra analysen at gruppearbeid, ved å benytte seg av læringsvenn kan være en måte for å gi elevene trygghet og en støtte for å gi dem tro på egen mestring og motvirke utviklingen av sosial angst.

7.1 Veien videre

Samlet sett viser disse fokusområdene lærerne har en viktig rolle ovenfor det å forebygge for sosial angst på småtrinnet. Lærerne viste god kjennskap til problematikken og viste til flere ulike måter man kan forebygge ovenfor dette. Det ville vært interessant å undersøke problematikken fra et elevperspektiv. Ved å få det fra et elevperspektiv vil jeg ha kunnet vite mer rundt barnets egne refleksjoner rundt tematikken. Kvalitative studier med intervju av ulike elever på barnetrinnet kan være hensiktsmessig for å få et mer helhetlig bilde over

temaet. Dette fører selvsagt med seg noen forskningsetiske spørsmål. Videre har jeg ved bruk av kvalitativ metode intervjuet fire informanter. Dette kan naturligvis oppfattes som et lite utvalg som ikke kan gjøre studiens generaliserbarhet noe svakere. På en annen side kan studien bidra til at fire ulike syn kan bli fremlagt og diskutert opp mot gjeldende teori og forskning på området på sosial angst. Informantene som deltok i studien, hadde en lang fartstid i skolen. Dette kunne bidra til at de har en del rutine på området. Derimot kunne det også vært interessant å få perspektivet fra lærere med mindre fartstid også.

For min egen del har den snart 1 år lange prosessen med studien bidratt sterkt til økt kunnskap rundt forebygging ovenfor sosial angst på de aller yngste elevene, noe som jeg vil ta med videre i arbeidslivet. Gjennom prosessen har jeg en følelse av å være mer kompetent rundt fagfeltet og har en sterk driv til å fortsette å belyse denne problematikken videre. Jeg håper denne studien kan bidra til at andre blir inspirert og tar stafettpinnen videre.

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Forebygging av sosial angst på småtrinnet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bidra til økt kunnskap om hvordan skolen kan forebygge sosial angst. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved UiT Norges arktiske universitet og tar en mastergrad i spesialpedagogikk. Gjennom mitt masterprosjekt i spesialpedagogikk ønsker jeg å undersøke hvordan lærere kan forebygge sosial angst på første og andre trinn.

Sosial angst debuterer i gjennomsnitt rundt 15 års alderen, men i flere tilfeller viser det seg i mye yngre barn ned i 5 års alderen. Sosial angst kan bygges opp i tidlig alder, og det kan ta mange år før de får profesjonell hjelp. Forskning viser at sosial angst ofte starter som sjenanse og engstelse i barndommen og kan utvikle seg til et angstproblem senere i livsløpet. Sosial angst kan påvirke elevenes skolegang og kan føre til tilleggsvansker som depresjon og andre angstlidelser hvis det ikke tas tak i. Barn bruker store delen av sin våkne tid på skolen. Derfor er det viktig å forebygge tidlig på den arenaen barn bruker stor delen av tiden sin. Her kan lærere ha en forebyggende faktor for disse engstelige elevene som står i feresonen.

Min oppgave har som formål å se på forebyggende faktorer for sosial angst. Derfor vil jeg se på hvordan du som lærer opplever og erfarer å jobbe med elever som kan være engstelige og har lav tro på egen mestring. I denne sammenheng vil jeg ha fokus på relasjonsbygging mellom lærer og elever, og utvikling av elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. Dette er faktorer som kan bidra til å forhindre at elever utvikler sosial angst senere i livsløpet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er UiT Norges arktiske universitet/ Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, førsteamanuensis Yvonne Sørensen og masterstudent Jørgen Sandvik som er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å komme i kontakt med lærere som underviser på første/andre trinn og som har jobbet som lærer i minimum 5 år. Dette siden du kan besitte erfaring og kunnskap om faktorene som nevnt ovenfor.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er et kvalitativt prosjekt. For deg vil deltakelse i studien innebære å delta på et intervju for å innhente opplysninger som er relevante for prosjektets problemstilling. Jeg vil benytte meg av lydopptak og notater fra intervjuene. Lydopptak og notater vil lagres internt på universitetets maskinvare. Intervjuseansen antas å vare i omtrent 45 minutter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er meg og min veileder som vil ha tilgang til prosjektets data. Vi vil sikre at ingen andre kan få tilgang til personopplysninger gjennom anonymisering og bruk av en to-faktor-autentisert server. Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da personlige opplysninger ikke vil deles i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Veileder: Yvonne Sørensen, yvonne.sorensen@uit.no, 77644371
- Student: Jørgen Sandvik, jsa105@uit.no, 48288588
- Personvernombud ved UiT Annikken Steinbakk, 77646952/ 95730030, personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Jørgen Sandvik
(Forsker/student)

Yvonne Sørensen
(Prosjektansvarlig/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Forebygging av sosial angst på småtrinnet». Jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

1. Kan du fortelle litt om deg selv, og om din utdannelsesbakgrunn?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer på småtrinnet?

Sjenanse

3. Har du opplevd å ha elever på første/andre trinn som utviser sjenanse? Hvordan kunne du se dette på eleven?
4. Er det noen situasjoner som du føler kan forverre sjenansen til elever?
5. Hvordan legger du til rette for at elever med sjenanse kan delta i undervisningen? Har du et eksempel på en undervisningssituasjon der dette fungerte?
6. Hva gjør du i situasjoner der sjenanse preger skolefungeringen til elever?
7. Er det noen instanser har hatt kontakt med i slike situasjoner? Hva føler du de kan bidra med?
8. Hvordan adresserer du barnets sjenanse i møte med de foresatte. Hvordan bruker du hjemmet i arbeidet med forebygging av sjenanse?
9. Bruker du noen metoder eller strategier for å bygge tillit og skape en trygg atmosfære for de elevene som utviser sjenanse, eventuelt hvilke?

Mestringstro

10. Har du opplevd å ha elever på første/andre trinn som har lav tro på egne evner? Hvordan kunne du se dette på eleven?
11. Er det noen situasjoner som kan bidra til at elevene danner lav mestringstro?
12. Hvordan legger du til rette for at elever med lav tro på egne evner kan styrkes? -Har du et eksempel på en undervisningssituasjon der dette fungerte?
13. Hvordan håndterer du situasjoner der elever ser ut til å oppleve nederlag eller manglende mestring? Hvordan støtter du dem gjennom slike utfordringer?

Relasjoner

14. Hva mener du er viktig for å skape en god relasjon med dine elever?
15. Har du opplevd tilfeller der det har vært vanskelig å skape relasjoner? Hvordan kommer en dårlig relasjon til uttrykk?
16. Hvordan legger du til rette for at de elevene kan bygge relasjoner med de andre i klassen?
17. Hva tenker du er viktig for å skape et godt læringsmiljø på første/andre trinn?
18. Har du noen tiltak for å sikre at alle elever bygger relasjoner med hverandre?
19. Hvordan opplever du at elever med sjenanse påvirkes av læringsmiljøet?

Sosial og emosjonell kompetanse

20. Hvilket fokus har skolen din på sosial og emosjonell kompetanse? Har dere fastsatt plan for dette arbeidet?
21. Hvordan tilrettelegger du for at elevene dine kan snakke om følelser?
22. Hva tenker du er viktig for å styrke elevenes selvfølelse?
23. Hva mener du kan være faktorer som kan hemme elevers sosial og emosjonell kompetanse?
24. Opplever du at noen barn strever mer med sosial kompetanse enn andre barn? Hva kjennetegner dem?
25. Hvordan samarbeider du med foresatte om elevers sosiale og emosjonelle utvikling?
26. Hvilke arbeidsmåter og aktiviteter opplever du bidrar til å styrke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse?

Vedlegg 3. Vurdering fra Sikt.

07.03.2024, 21:51

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
393198

Vurderingstype
Automatisk

Dato
11.01.2024

Tittel

Masterprosjekt i spesialpedagogikk "Forebygging av sosial angst på småtrinnet"

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Yvonne Sørensen

Student

Jørgen Sandvik

Prosjektperiode

08.01.2024 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

8 Referanseliste

- Angélico, A. P., Crippa, J. A. d. S. & Loureiro, S. R. (2013). Social anxiety disorder and social skills: A critical review of the literature. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 7(4), 16.
- Bandelow, B. & Domschke, K. (2015). Panic Disorder. I (s. 31-48). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13060-6_2
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, In “VS Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of Human Behavior (Vol. 4, pp. 71-81)”, New York: Academic Press. Available at: <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control* Worth Publishers Inc., U.S.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality*, 2, 154-196.
- Barrett, P. & Cooper, M. (2014). Prevention and Early Intervention of Social Anxiety Disorder. I P. M. DiBartolo & S. G. Hofmann (Red.), *Social Anxiety: Clinical, Developmental, and Social Perspectives* (3 utg., s. 311-330). Academic Press.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring IE. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-195). Cappelen Damm Akademisk
- Bekkhuis, M. (2008). Mestring II. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg., s. 147-162). Kommuneforlaget
- Blöte, A. W., Miers, A. C., Heyne, D. A. & Westenberg, P. M. (2015). Social Anxiety and the School Environment of Adolescents. I (s. 151-181). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16703-9_7
- Braet, C., Theuwis, L., Van Durme, K., Vandewalle, J., Vandevivere, E., Wante, L., Moens, E., Verbeken, S. & Goossens, L. (2014). Emotion Regulation in Children with Emotional Problems. *Cognitive Therapy and Research*, 38(5), 493-504. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9616-x>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Davey, L. & Jenkinson, E. (2022). Doing Reflexive Thematic Analysis. I (s. 19-38). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-13942-0_2
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Universitetsforlaget
- Buhs, E. S., Rudasill, K. M., Kalutskaya, I. N. & Griese, E. R. (2015). Shyness and engagement: Contributions of peer rejection and teacher sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 12-19.
- Chavira, D. A., Stein, M. B. & Malcarne, V. L. (2002). Scrutinizing the relationship between shyness and social phobia. *Journal of anxiety disorders*, 16(6), 585-598.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag
- Clauss, J. A. & Blackford, J. U. (2012). Behavioral Inhibition and Risk for Developing Social Anxiety Disorder: A Meta-Analytic Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1066-1075.e1061.
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.002>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). Routledge.
- Colonesi, C., Nikolić, M., De Vente, W. & Bögels, S. M. (2017). Social Anxiety Symptoms in Young Children: Investigating the Interplay of Theory of Mind and Expressions of Shyness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(5), 997-1011.
<https://doi.org/10.1007/s10802-016-0206-0>
- Craighead, W. E., Miklowitz, D. J. & Craighead, L. W. (2017). *Social Anxiety Disorder* (1. utg.). <https://doi.org/10.1002/9781394258949>
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating Quantitative and Qualitative research* (6., Red.). Pearson
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø* Gyldendal
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm akademisk
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming* (2, Red.). Universitetsforlaget
- Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse* (2. utg.). Kommuneforlaget

- Gaudiano, B. A. & Herbert, J. D. (2007). Self-efficacy for social situations in adolescents with generalized social anxiety disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35(2), 209-223. <https://doi.org/10.1017/S1352465806003377>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk
- Goldstein, T. R. & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21(4), e12603. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: profesjonalitet i skolen* Gyldendal akademisk
- Haugen, V. D. & Haugen, R. (2021). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen* Cappelen damm
- Haugland, B. S. M., Wergeland, G. J., Bjåstad, J. F. & Thastum, M. (2017). COOL KIDS/Chilled- for å mestre den vanskelige angsten IJ. Kjøbli, H. Eng, S. K. Ertesvåg & I. Frønes (Red.), *Å mestre det vanskelige* (s. 20-42). Gyldendal akademisk
- helseoppslagsverk, N. I. (2021, 7. juli). *Sosial angst* <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/angstilstander/sosial-angst>
- Henderson, H. A. (2010). Electrophysiological Correlates of Cognitive Control and the Regulation of Shyness in Children. *Developmental Neuropsychology*, 35(2), 177-193. <https://doi.org/10.1080/87565640903526538>
- Heyne, D., Sauter, F. M., Van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R. & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *J Anxiety Disord*, 25(7), 870-878. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.04.006>
- Hitchcock, C. A., Chavira, D. A. & Stein, M. B. (2009). Recent findings in social phobia among children and adolescents. *Isr J Psychiatry Relat Sci*, 46(1), 34-44.
- Hoge, E. A., Ivkovic, A. & Fricchione, G. L. (2012). Generalized anxiety disorder: diagnosis and treatment. *Bmj*, 345.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapet skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen damm
- Iancu, I., Bodner, E. & Ben-Zion, I. Z. (2015). Self esteem, dependency, self-efficacy and self-criticism in social anxiety disorder. *Comprehensive psychiatry*, 58, 165-171.

- Inam, A., Mahjabeen, A. & Abiodullah, M. (2017). Causes of Social Anxiety among Elementary Grade Children. *Bulletin of Education and Research*, 39(2), 31-42.
- Jazaieri, H., Morrison, A. S., Goldin, P. R. & Gross, J. J. (2015). The role of emotion and emotion regulation in social anxiety disorder. *Current psychiatry reports*, 17, 1-9.
- Junttila, N., Vauras, M., Niemi, P. M. & Laakkonen, E. (2012). Multisource assessed social competence as a predictor for children's and adolescents' later loneliness, social anxiety, and social phobia. *Journal for educational research online*, 4(1), 73-98.
- Jystad, I., Haugan, T., Bjerkeset, O., Sund, E. R. & Vaag, J. (2021). School Functioning and Educational Aspirations in Adolescents With Social Anxiety—The Young-HUNT3 Study, Norway. *Frontiers in Psychology*, 12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.727529>
- Kaeppler, A. K. & Erath, S. A. (2017). Linking social anxiety with social competence in early adolescence: Physiological and coping moderators. *Journal of abnormal child psychology*, 45, 371-384.
- Kalutskaya, I. N., Archbell, K. A., Moritz Rudasill, K. & Coplan, R. J. (2015). Shy children in the classroom: From research to educational practice. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 149-157. <https://doi.org/10.1037/tps0000024>
- Kearney, P. D. C. A. (2010). *Silence is not golden: Strategies for helping the shy child*. Oxford University Press.
- Knappe, S., Beesdo-Baum, K. & Wittchen, H.-U. (2010). Familial risk factors in social anxiety disorder: calling for a family-oriented approach for targeted prevention and early intervention. *European child & adolescent psychiatry*, 19, 857-871.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen-overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. . utg.). Gyldendal.
- Leichsenring, F. & Leweke, F. (2017). Social Anxiety Disorder. *New England Journal of Medicine*, 376(23), 2255-2264. <https://doi.org/10.1056/nejmcp1614701>
- McNeil, D. W. & Randall, C. L. (2014). Conceptualizing and Describing Social Anxiety and Its Disorders IP. M. DiBartolo & S. G. Hofmann (Red.), *Social Anxiety: Clinical, Developmental, and Social Perspectives* (s. 3-26). Elsevier Science & Technology.

- Meld. St. 23 (2022-2023). *Opptrappingsplan for psykisk helse (2023-2033)*, . H. o. omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-23-20222023/id2983623/>
- Mollamohammadi, F. & Yazdkhasti, F. (2017). Effect of play therapy on reduction of social anxiety and increasing social skills in preschool children in Omidiyeh. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 3(2), 128.
- Moxnes, P. (2009). *Hva er angst*. Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A. & Crozier, W. R. (2022). Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: necessary, but insufficient? *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 643-658. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (3. utg.). Cappelen Damm.
- Repål, A. (2004). *Angst* Stiftelsen psykiatrisk opplysning.
- Richard, S., Baud-Bovy, G., Clerc-Georgy, A. & Gentaz, E. (2021). The effects of a 'pretend play-based training' designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old Swiss children. *British Journal of Psychology*, 112(3), 690-719. <https://doi.org/10.1111/bjop.12484>
- Rudy, B. M., Davis, T. E., 3rd & Matthews, R. A. (2012). The relationship among self-efficacy, negative self-referent cognitions, and social anxiety in children: a multiple mediator model. *Behav Ther*, 43(3), 619-628. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.11.003>
- Salisch, M. v. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 310-319.
- Schneier, F. & Goldmark, J. (2015). *Social Anxiety Disorder*. I (s. 49-67). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13060-6_3

- Sharma-Bakkevig, J. (2023). *Min vei ut av sosial angst*. Gyldendal.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget
- Solem, S., Nilsen, T. & Vogel, P. A. (2016). Angstlidelser. I R. Hagen & L. E. O. Kennair (Red.), *Psykiske lidelser* (s. 142-156). Gyldendal
- Stray, T. & Stray, I. E. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått: Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv IM. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 56-80). Cappelen Damm
- Stubbe, T. (2006). *Møt dem! Om å møte barn og unge i skolehverdagen*. Gyldendal
- Sørensen, Y., Johansen, M. D. & Pettersen, M. (2020). Livsmestring- arbeid med å styrke elevers selvoppfatning. I K. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom: for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 99-116). Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. v. (2019). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Thomasson, P. & Psouni, E. (2010). Social anxiety and related social impairment are linked to self-efficacy and dysfunctional coping. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(2), 171-178. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00731.x>
- Tsui, T. Y. L., Lahat, A. & Schmidt, L. A. (2017). Linking Temperamental Shyness and Social Anxiety in Childhood and Adolescence: Moderating Influences of Sex and Age. *Child Psychiatry & Human Development*, 48(5), 778-785. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0702-z>
- Vilaplana-Pérez, A., Pérez-Vigil, A., Sidorchuk, A., Brander, G., Isomura, K., Hesselmark, E., Kuja-Halkola, R., Larsson, H., Mataix-Cols, D. & de la Cruz, L. F. (2021). Much more than just shyness: the impact of social anxiety disorder on educational performance across the lifespan. *Psychological medicine*, 51(5), 861-869.
- Voci, S. C., Beitchman, J. H., Brownlie, E. & Wilson, B. (2006). Social anxiety in late adolescence: The importance of early childhood language impairment. *Journal of anxiety disorders*, 20(7), 915-930.
- Weeks, M., Coplan, R. J. & Kingsbury, A. (2009). The correlates and consequences of early appearing social anxiety in young children. *Journal of anxiety disorders*, 23(7), 965-972.

- Weymouth, B. B. & Buehler, C. (2018). Early adolescents' relationships with parents, teachers, and peers and increases in social anxiety symptoms. *Journal of Family Psychology*, 32(4), 496.
- Wright, M., Banerjee, R., Hoek, W., Rieffe, C. & Novin, S. (2010). Depression and Social Anxiety in Children: Differential Links with Coping Strategies. *Journal of abnormal child psychology*, 38(3), 405-419. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9375-4>
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* Universitetsforlaget

