



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Spesialpedagogikk - Masterstudium

Vårsemesteret, 2012

Åpen

Forfatter: Elisabeth M. Thorsen

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Thormod Idsøe

Tittel på masteroppgaven: Læreres opplevelse av angstbegrepet, angstens påvirkning på læring og tilrettelegging.

Engelsk tittel: Teachers' perception of anxiety, anxiety's influence on learning and intervention.

Emneord: Angst

Læring

Sosial støtte

Regulering

Autonomi

Sidetall: 85

+ vedlegg/annet: 7

Stavanger, 16.05.2012

Forord

Personlig og faglig har jeg alltid hatt stor interesse for elever med innagerende vansker, og denne interessen ble forsterket da jeg begynte på spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Arbeidet med oppgaven har vært en lang og til tider svært krevende prosess, men har i tillegg vært spennende, interessant og lærerik. Gjennom litteraturen og teorien jeg har lest på området har jeg tilegnet meg mye kunnskap både om elever med angst og om Barbers tre læringsmiljødimensjoner sosial støtte, regulering og autonomi. Dette har gitt meg en bedre forståelse og gitt meg større evne til å se helhetsbildet.

Det er mange som fortjener en takk for at denne oppgaven skulle bli mulig å gjennomføre.

Først og fremst en stor takk til min veileder Dr. Psychol. Thormod Idsøe, som med stort engasjement og iver har bidratt med utrolig god veiledning. Takk for raske, gode og konstruktive tilbakemeldinger som har åpnet for at jeg har kunnet se hva som skal til for å løfte oppgaven. Gjennom utsøkt veiledning har jeg fått svar på alle mine spørsmål og blitt beroliget i de mest stressende fasene av oppgaven.

Tusen takk til informantene som tok seg tid til å stille opp på intervju i deres ellers stressede og travle hverdag. Uten dere ville jeg ikke kunnet gjennomføre denne oppgaven.

En stor takk til min kontorsamboer Grethe, for at du, både i glade og frustrerte øyeblikk har holdt ut gjennom hele prosessen og jeg hadde nok ikke klart det uten all humor og latter vi har hatt. Uten deg som moralsk støtte og samtalepartner hadde det ikke blitt en tid jeg kan se tilbake på med så stor glede og minner om morsomme øyeblikk.

Sist, men ikke minst, en stor takk til familie og venner som har støttet meg og oppmuntret meg når det har sett håpløst ut og som har sørget for at jeg har hatt et sosialt liv utenom studiene. En spesiell takk til min mor, Margrete, som har brukt mye tid og energi på å korrekturlese oppgaven. Jeg vil også takke mine brødre for hjelp med tekniske problemer underveis, og for at de har fungert som min IT-hjelpdesk gjennom hele perioden. En spesiell takk til min samboer, Daniel, for tålmodighet, støtte og forståelse gjennom hele prosessen.

Stavanger, mai 2012

Elisabeth Thorsen

Sammendrag

Tema i oppgaven er læreres opplevelse av elever med angst i skolen i forhold til de tre læringsmiljødimensjonene sosial støtte, regulering og autonomi. Hovedfokuset var på hva lærere tenker om angstbegrepet, hvordan de tenker at angst kan påvirke læring og hva lærere kan gjøre for å legge til rette for elever med angst på skolen. Forskning har vist at sosial støtte, regulering og autonomi har innvirkning på barns utvikling og mentale helse. Jeg ønsket å få mer kunnskap om hva lærere tenker om angst og hvordan man på best mulig måte kan legge til rette skoledagen for engstelige elever. Problemstillingen er som følger:

Hva er læreres opplevelse av angstbegrepet, hvilken betydning mener lærere at angst kan ha for læring og hva kan lærere gjøre for å legge til rette for elever med angst?

Jeg benyttet kvalitativ forskningsmetode ved semi-strukturerte intervjuer av fem lærere. Resultatene kan ikke generaliseres, men danner et grunnlag for drøfting i lys av den valgte teori. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert, kodet og analysert manuelt.

Resultatene er presentert i prosaform. Resultatene viser at lærere er reflekterte over og interesserte i begrepet angst, og at de opplever det å arbeide med denne elevgruppen som interessant, spennende og givende arbeid. I tillegg viser resultatene at det er stor enighet omkring hva angst innebærer idet frykt, redsel og panikk var de begrepene som ble brukt for å beskrive angst. Samtidig var det stor enighet om at det å arbeide med elever med slik problematikk er en lang og ofte saktegående prosess. Stor grad av enighet var det også om at angst har innvirkning på læringsutbyttet for eleven. Betydningen av sosial støtte, regulering og autonomi ble beskrevet som det som må ligge til grunn for å kunne arbeide med engstelige elever, og at det i hovedsak er balansen mellom disse tre dimensjonene som må være i fokus. Resultatene viste også at betydningen av medelever, for alle tre dimensjonene, var svært viktig. Medelevers betydning var i følge utvalget i denne studien viktigere enn jeg på forhånd hadde antatt. På tiltaksdelen kom det tydelig frem at skolen per dags dato har for lite ressurser til å kunne legge til rette på best mulig måte for engstelige elever. Samtidig var det tydelig at noe av det viktigste var å få minket antallet elever per klasse, for på den måten å lettere kunne ta individuelle hensyn. Andre tiltak er å legge til rette for utedager, ulike gruppesamlinger og studieverksteder. Resultatene samsvarer godt med teori og forskning på feltet. Implikasjoner for praksis og videre forskning blir foreslått.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
1. Innledning	6
1.1.1 Tema og bakgrunn for studien	6
1.1.2 Studiens formål	7
1.1.3 Disposisjon.....	7
1.2 Angstbegrepet	8
1.2.1 Definisjon.....	8
1.2.2 Ulike typer angst	8
1.3 Forekomst	9
1.4 Årsaker til angst.....	10
1.5 Angst i skolen	12
1.5.1 Konsekvenser for læring	12
1.6 Tidligere studier og forskning	13
1.7 Tilrettelegging i skolen.....	15
2. Teoretisk rammeverk	18
2.1 Overbyggende teori og modell – person og miljø	19
2.1.1 Miljøfaktorer	20
2.1.2 Personfaktorer	21
2.2 Sosial støtte, regulering og autonomi	21
2.2.1 Sosial støtte (Connection)	23
2.2.2 Regulering (Regulation).....	27
2.2.3 Autonomi (Autonomy).....	28
2.2.4 Medelevers betydning	30
2.2.5 Testangst	31
2.3 Tiltak.....	33
3. Metode	37
3.1 Perspektiv	37
3.2 Utvikling av problemstilling.....	37
3.3 Design.....	38
3.4 Utvalg	40
3.4.1 Valg av informanter	41

3.5	Prosedyre ved datainnsamling	41
3.5.1	Prosedyre	41
3.5.2	Datainnsamling	42
3.5.3	Utvikling av intervjuguide	42
3.5.4	Intervjuprosessen	43
3.6	Transkribering	44
3.7	Analyseprosessen	45
3.8	Kvalitetsvurderinger	46
3.8.1	Troverdighet og overførbarhet	46
3.8.2	Anonymisering	46
3.8.3	Etiske retningslinjer	47
4.	Resultater og drøfting	49
4.1	Innledning	49
4.2	Læreres opplevelse av angstbegrepet	49
4.3	Lærerens kunnskaper	53
4.4	Hvilken betydning kan angst ha for læring?	54
4.4.1	Påvirker angst læringsutbyttet for eleven?	54
4.4.2	Akademisk vs. Sosial læring	55
4.5	Betydningen av sosial støtte, regulering og autonomi	56
4.5.1	Sosial støtte (connection)	57
4.5.2	Regulering	61
4.5.3	Autonomi	66
4.6	Medelevers betydning	71
4.7	Tiltak	74
4.8	Metodologiske betraktninger	78
5.	Konklusjon, oppsummering, videre forskning og implikasjoner for praksis	80
5.1	Begrepet angst	80
5.2	Lærerens kunnskaper	80
5.3	Hvilken betydning kan angst ha for læring?	81
5.4	Betydningen av sosial støtte, regulering og autonomi	81
5.5	Medelevers betydning	83
5.6	Tiltak	83
5.7	Implikasjoner for praksis	84

5.8 Videre forskning	85
Litteraturliste	86
Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD	91
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	92
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	93
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	94

1. Innledning

1.1.1 Tema og bakgrunn for studien

Angst og depresjon er en av de hyppigste lidelsene i barne- og ungdomsårene.

(Mathiesen, Karevold, & Knudsen, 2009, s. 17)

Som dette utsagnet antyder er angst en av de vanligste diagnosene hos barn og unge, og sier noe om hvor viktig det er å inneha oppdatert kunnskap på feltet. Siden angst er svært utbredt blant barn og unge er det derfor viktig at man undersøker hva som kan føre til angst, hvem som er særlig utsatt, hvordan man kan oppdage at et barn lider av angst og ikke minst hva man kan gjøre for å legge til rette for disse barna i skolen. Tema for denne studien er hvordan lærere oppfatter angstbegrepet og hva de mener kan gjøres for elever med angst i skolen. Dette vil jeg se på i forhold til læringsmiljøfaktorene sosial støtte, regulering og autonomi. Innagerende atferd har ikke blitt like mye forsket på som utagerende atferd (Ogden, 2009). Kanskje kan dette ha sammenheng med at utagerende atferd ofte er lettere å legge merke til fordi det påvirker hele læringsmiljøet. Innagerende atferd derimot, er ofte vanskeligere å oppdage, og vil vanligvis ikke påvirke andre enn den enkelte elev som sliter med slik problematikk.

Psykisk sykdom påvirker selvsagt barnet eller ungdommen og dens nærmeste familie og venner. I tillegg til dette kan psykiske sykdommer få innvirkning på et helt samfunn. For barnet selv kan psykiske lidelser som angst føre til økte somatiske plager, påvirke personlige forhold og sosial funksjonsevne og kan ofte føre til økonomiske og sosiale påkjenninger for familien (Nes & Clench-Aa, 2011). For samfunnet for øvrig vil slike psykiske lidelser påvirke antallet sykemeldinger og arbeidsledige. I Danmark har man regnet ut at flere ulike typer angst koster det danske samfunn minst 6,3 milliarder kroner i året i form av blant annet sykemeldinger, førtidspensjonering og behandling (Gerlach, 2008). I Norge er det ikke blitt gjort en slik vurdering, men man kan kanskje anta ut fra at prosentandelen av nordmenn og dansker som sliter med psykiske lidelser er nokså like, at tallene for kostnadene i Norge ikke vil være veldig ulike de danske. Altså er psykiske lidelser som angst svært kostbare, både for barnet eller den unge selv, og for samfunnet for øvrig både når man ser på hva barnet går glipp av i sin oppvekst og skolehverdag, og når man ser på den økonomiske siden ved saken. Det er derfor viktig å sette fokus på dette problemet og forsøke å finne måter å oppdage angst på, så vel som fruktbare behandlingsmåter. Dersom man kan oppdage elever med angst tidlig,

kan man også tidligere sette inn tiltak, noe som er til det beste for både barnet eller den unge og det øvrige samfunnet.

1.1.2 Studiens formål

Formålet med denne studien er å få et innblikk i læreres forståelse av angstbegrepet for i det videre å bedre kunne legge til rette skoledagen for elever med angst. Det er svært viktig å få mer kunnskap om hva lærere tenker om angst, slik at man kan bygge videre på dette for at disse barna skal oppleve skolehverdagen som overkommelig. For å kunne gjøre dette må lærere ha den kompetansen som er nødvendig for å oppdage angst og sette inn tiltak som fungerer. I tillegg til dette vil jeg intervjuere lærerne om hvilken betydning de mener angst kan ha for læring og hva de kan gjøre for å legge til rette skoledagen for elever med angstproblematikk. Gjennom intervjuene håper jeg å få innsikt i læreres tanker, meninger og holdninger til angst hos barn og unge, se hvilken kompetanse lærerne har i forhold til dette og hvilke tiltak som kan iverksettes for barn med denne typen innagerende atferd. På grunnlag av dette har jeg kommet frem til min problemstilling:

Hva er læreres opplevelse av angstbegrepet, hvilken betydning mener lærere at angst kan ha for læring og hva kan lærere gjøre for å legge til rette for elever med angst?

1.1.3 Disposisjon

I kapittel 1 redegjøres det for oppgavens tema og bakgrunn. Forekomsten og alvorlighetsgraden av angstproblematikk blir behandlet som et viktig tema og blir sentralt i dette første kapittelet. I tillegg defineres angstbegrepet og mulige årsaker og tiltak tas opp. I kapittel 2 brukes sosialiseringsteori som omfatter de tre faktorene sosial støtte, regulering og elevinnflytelse. Denne teorien vil danne grunnlaget og utgangspunktet for oppgaven og har hovedvekt på Barber og Olsens (1997) forståelse av kritiske dimensjoner i barn og unges sosialiseringssprosess, og Lazarus (1984) modell som fokuserer på samspillet mellom individ og miljø. Kapittel 3 vil bestå av beskrivelse av forarbeid til datainnsamling, gjennomføring og etterarbeid, samt valg av forskningsmetode og etiske refleksjoner. I kapittel 4 vil resultatene av studien presenteres og diskuteres i sakprosaform samtidig som de vil drøftes i lys av den valgte teori og relevant forskning på feltet. Til slutt vil funnene oppsummeres, og implikasjoner for skolene og aktuelle tiltak vil presenteres og tanker om videre forskning legges frem.

1.2 Angstbegrepet

Angst er et begrep som ofte brukes i dagligdagse sammenhenger, og ofte tenker man ikke over hva det egentlig vil si når man bruker ordet i hverdagen. Angstbegrepet har altså blitt et mindre alvorlig ord, og ofte misbrukes begrepet om hendelser eller følelser som lagt ifra handler om ekte angst.

1.2.1 Definisjon

Angst defineres av Folkehelseinstituttet som når ...*barnet viser engstelse som er atypisk for alderen, oppleves skremmende intens, forårsaker mye ubehag og påvirker barnets funksjon hjemme, på skolen og/eller blant venner.* (Mathiesen, mfl., 2009, s. 17). Det er vanlig å dele inn angstbegrepet i flere underkategorier, og forskjellige forfattere bruker ulikt antall underkategorier. Jeg vil her ta utgangspunkt i Nasjonalt Folkehelseinstitutt (Folkehelseinstituttet) inndeling, der de benytter syv kategorier for angstlidelser. Disse kategoriene er: separasjonsangst, spesifikke fobier, generalisert angstlidelse, sosial angstlidelse, panikkangst, tvangstanker og tvangshandlinger og posttraumatisk stresslidelse (Mathiesen, mfl., 2009).

1.2.2 Ulike typer angst

Separasjonsangst kan betegnes som unormal angst for å skilles fra, eller forventningen om å skilles fra hjemmet eller nærmeste familie. Slik oppførsel kalles separasjonsangst når det er unormalt for barnets mentale og utviklingsmessige alder. Den vanligste formen for separasjonsangst er ekstrem redsel eller bekymring når barnet er borte fra omsorgspersoner (Thambirajah, Grandison, & De-Hayes, 2008).

Spesifikke fobier kjennetegnes ved at barnet eller den unge har ekstrem redsel eller frykt for bestemte objekter eller hendelser. Eksempler på slike objekter eller hendelser kan være frykt for mørket, ulike dyr eller naturkatastrofer (Appleton, 2008).

Generalisert angstlidelse omfatter ofte mer enn ett område. Barnet eller den unge er ofte opptatt av at alt skal gjøres på den riktige måten, og små feil kan fort tolkes som total fiasko (Morris & March, 2004). Barn med denne typen angstlidelse kan ofte være rastløse, irritable, ha problemer med å få sove og oppleve problemer med muskelspenninger (Mathiesen, mfl., 2009). Barn med generalisert angstlidelse vil ofte rette oppmerksomheten mot enkelte ubehagelige hendelser og tillegge disse mye større betydning enn de virkelig har. Tiden går ofte med til å bekymre seg for fremtidige hendelser og forsøke å forutse hva som kan gå galt (Gerlach, 2008).

Sosial angstlidelse gjør at barnet eller den unge er ekstremt sjenert i sosiale situasjoner, og særlig i møtet med nye mennesker. Barnet vil forsøke å unngå situasjoner der det får mye oppmerksomhet, og situasjoner der det befinner seg mange ukjente mennesker. Barnet er veldig oppmerksom på at det i sosiale situasjoner blir betraktet og at det man sier blir bedømt, og ofte antar barnet at andre vil vurdere han eller henne negativt (Gerlach, 2008).

Panikkangst er en spontan opplevelse av redsel eller panikkanfall som gjentar seg (Mathiesen, mfl., 2009). Bakgrunnen for panikkangst kan være at barnet eller den unge mistolker somatiske plager og antar at det er verre enn det i virkeligheten er. Barn med denne typen angst vil ofte overtolke slike plager til å være tegn på fysiske sykdommer og at de kommer til å bli alvorlig syke (Morris & March, 2004).

Tvangstanker og tvangshandlinger innebærer angstvekkende tanker og besettelser som fører til handlinger som barnet tenker skal nøytralisere de påtrengende tankene (Appleton, 2008). Ofte blir disse handlingene repetert et visst antall ganger eller gjøres på en helt bestemt måte.

Posttraumatisk stresslidelse (PTSD) oppstår når barnet har gjennomgått en traumatisk opplevelse. Barnet kan gjenoppleve denne hendelsen i etterkant, og triggere kan være mennesker, lukter, lyder eller liknende som var tilstede da hendelsen inntraff. Mange barn med denne diagnosen vil vise unngåelsesatferd og forsøke å holde seg borte fra steder eller situasjoner som kan assosieres med traumet (Appleton, 2008). Det er vanlig blant barn eller unge som lider av PTSD at de opplever uvanlige og fragmenterte gjenopplevelser av den traumatiske hendelsen (Raundalen & Schultz, 2006).

1.3 Forekomst

Undersøkelser viser at i de fleste land utvikler mellom 10 og 17% av alle barn en angstlidelse som er så alvorlig at den påvirker deres evne til å fungere normalt i samfunnet og som i stor grad påvirker deres hverdag både på skolen og hjemme (Gerlach, 2008). Gerlach (2008) hevder også at mesteparten av disse barna i tillegg vil ha andre problemer eller mer enn en type angst. En annen internasjonal studie viser i følge Folkehelseinstituttet at 10-15% av ungdom i alderen 13-18 år utvikler en angstlidelse (Mathiesen, mfl., 2009). Tallene varierer altså litt, men det er tydelig at forekomsten av angst hos barn og unge er mer eller mindre lik i de fleste land.

I Norge er tallene omtrent de samme som for resten av Europa. Man opererer med ulike tall ut fra ulike undersøkelser, men Folkehelseinstituttet hevder at mellom 15% og 20% av alle barn

og unge i Norge utvikler psykiske plager som har innvirkning på deres funksjonsnivå (Folkehelseinstitutt, 2008). For ungdommer er den vanligste psykiske lidelsen angst. I ungdomsalderen er 2/3 av de som opplever psykiske lidelser jenter, og 1/3 er gutter (Folkehelseinstitutt, 2008).

Når man vet hvor mange barn og unge som utvikler angstlidelser, er det også naturlig å se på hvordan dagens skole fungerer, og ikke minst om den i det hele tatt fungerer for elever med angst, og hvordan dette påvirker deres læringsutbytte. Flere faktorer kan spille inn når det kommer til elever som sliter med angst i sin skolehverdag, kanskje flere enn for elever uten spesielle problemer. Barn og unge med angstlidelser kan ofte være mer sårbare enn andre elever (Bru, 2011) og kan derfor ofte trenge større grad av oppfølging og tilrettelegging.

1.4 Årsaker til angst

Hvilke årsaker som ligger til grunn for angst er nokså usikkert per dags dato, men antakeligvis forårsakes angst av flere faktorer som må sees i en sammenheng. Slike faktorer kan være biologiske, psykologiske og miljømessige påvirkninger, og man snakker ofte om beskyttelses- og risikofaktorer. Anlegg for å utvikle angst er arvelig, og ytre faktorer som miljø, familiepåvirkning og oppvekstvilkår kan være avgjørende for om man utvikler angst eller ikke. Lazarus (1999) modell om stress og mestring fremhever samspillet mellom person- og miljøfaktorer som virker sammen og påvirker individets evne til å mestre stress.

Når man snakker om biologiske årsaker til angst, antar man at barn blir født med ulik grad av usikkerhet og engstelse. Noen er altså fra fødselen av mer sårbare enn andre for å utvikle ulike typer innagerende atferd enn andre barn (Gerlach, 2008). Forskning tyder på at angst har en viss sammenheng med deler av hjernen, og særlig det limbiske system som har betydning for barnets regulering av følelser og hukommelse. Det ser ut til at de mennesker som lever med angst, har forstørret amygdala, og mindre hippocampus enn det som er vanlig (Gerlach, 2008). Hippocampus er viktig for hukommelsen og kan forsterke eller redusere negative tanker og påvirke prosesser i amygdala som kan føre til angst (Gerlach, 2008).

Psykologiske årsaker til angst henger sammen med de biologiske årsakene. Man mener at alle risikofaktorene for å utvikle angstlidelser må sees i en sammenheng, og den arvelige delen av risikoen for å utvikle angst må sees i sammenheng med den psykologiske. Den psykologiske og den biologiske delen av angst vil kunne påvirke hverandre gjensidig med ulikt utfall fra et individ til et annet (Gerlach, 2008). For barn og unge er forutsigbarhet, stabilitet og kontroll viktig for deres videre utvikling som mennesker og som aktive deltakere i den sosiale verden.

Dersom barnet vokser opp i et ustabil og uforutsigbart miljø vil barnets psykologiske utvikling påvirkes i negativ forstand. Mangel på kontroll og forutsigbarhet i hjemmet kan gjøre barnet mer utsatt og sårbart for angst og depresjon (Gerlach, 2008; Merrell, 2001). Barnet er dermed ikke rustet til å takle de utfordringer og oppgaver det møter senere i livet. Tilknytningsteori fokuserer på at evnen til å skape varige emosjonelle bånd med andre mennesker er grunnleggende i menneskets natur. God tilknytning til omsorgsgivere vil derfor påvirke hvordan barnet forholder seg til andre mennesker senere i livet, og er viktig for dets mentale helse (Bowlby, 1994; Merrell, 2001). Barn som har opplevd eller opplever traumer kan være særlig utsatt for å utvikle angstlidelser. Trusselopplevelser som vold, overgrep, ulykker eller krig vil kunne øke risikoen for angst. Slike situasjoner vil kunne fremkalle en følelse av stress og angst hos barnet. Utfallet av ulike faktorer som kan fremkalle angst hos barnet er avhengig av dets evne til mestring (Haugdal, 2010). I tillegg vil barn som vokser opp i familier der en eller begge foreldrene lider av angst, se og lære av foreldrenes måte å takle hverdagen på, og kopiere dette atferdsmønsteret (Merrell, 2001). Barn som lever med foreldre med angst har større risiko for selv å utvikle angstlidelser (Merikangas, 2005). Barn som lever i familier der ekstrem redsel og utrygghet er tilstedeværende er mer sårbare for utvikling av angstfylte og usikre reaksjoner på vanlige situasjoner (Merrell, 2001). Panikkangst er den angsttypen som har størst sammenheng med familiær påvirkning (Merikangas, 2005). Totalt sett er familiære påvirkninger og arvbarehet bare en liten del av årsakene til at barn og unge utvikler angst. Merikangas (2005) anbefaler derfor at man også ser på andre faktorer som kan spille inn, som for eksempel miljømessige faktorer.

En av de største miljømessige faktorene som kan forårsake innagerende vansker som angst er mobbing. Mobbing oppfattes som regel som *...negativ atferd, der hensikten er å skade mobbeofferet på en eller annen måte* (E. Roland, 2007, s. 23). Mobbing handler om maktbruk, der mobberen utøver makt og der mobbeofferet ikke kan forsvare seg. Angsten for å bli mobbet på skolen kan føre til somatiske plager som hodepine, magesmerter eller kvalme, samt mentale problemer som å bli sosialt passiv, ensom, selvkritisk, få dårlig selvtillit, bli deprimert og engstelig (Csóti, 2003). Det å bli mobbet over lengre perioder skaper frykt for mobberen hos mobbeofferet. Denne frykten kan også overføres til andre enn selve mobberen, og barnet kan utvikle frykt for å omgås med andre barn, og barnet kan også utvikle generell angst (E. Roland, 2007). Mobbing påvirker den mentale helsen til mobbeofferet i form av at mobbeofferet ikke har kontroll over situasjonen, noe som kan føre til at eleven ikke føler seg i stand til å takle situasjonen. I tillegg kan uforutsigbarheten ved når man blir mobbet neste

gang påvirke eleven ved at han eller hun bruker all energi på konstant å gå rundt og være engstelig (Csóti, 2003). For elever som allerede har problemer med angst kan dette utgjøre store skader, både fysisk og psykisk.

1.5 Angst i skolen

På grunn av den relativt store utbredelsen av angst og depresjon i barne- og ungdomsalderen, vil lærere i den norske skolen mest sannsynlig i løpet av sin karriere, komme i kontakt med barn som tilhører disse gruppene. Det er derfor viktig at ansatte i skolen, og spesielt lærere, har kunnskap om og kompetanse til å legge til rette skolehverdagen, med alt det den innebærer for disse elevene, slik at de får best mulig utbytte av lærings situasjonene. Disse barna trenger i sitt møte med skolen at de blir sett og ivaretatt og at skolens ansatte har kompetanse til å håndtere de utfordringene de blir stilt ovenfor. Barn med angst får ofte ikke diagnosen eller behandling for dette, og det kan være vanskelig å oppdage angst hos barn fordi de ikke utgjør særlige problemer i lærings situasjonene i forhold til utagerende barn (Atkinson & Hornby, 2002; Kendall, 1994). En av konsekvensene for at angst hos barn ikke blir oppdaget og behandlet er at de fort kan bli isolerte, som videre kan føre til at de får problemer både sosialt, emosjonelt og kognitivt (Atkinson & Hornby, 2002). Det er derfor viktig at lærere har kunnskap om hvilke signaler og symptomer man bør se etter for å oppdage angst hos barn, og hva man kan gjøre for å hjelpe dem. I følge Kunnskapsløftet (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006) skal opplæringen gjøre elevene i stand til å ta del i det øvrige samfunnet:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, s. 2).

For at opplæringen skal kunne fungere slik for elever med innagerende vansker som angst, må skolen sette inn tiltak som fungerer, ha kompetente ansatte, se viktigheten av å ta tak i problemene tidlig, og sette fokus på forebyggende arbeid for å fremme barn og unges mentale helse.

1.5.1 Konsekvenser for læring

Konsekvensene av internaliserende vansker som angst kan være svært omfattende i skolesammenheng. For elever med internaliserende vansker vil skolearbeidet kunne bli

problematisk, særlig dersom de opplever at angst eller depresjon gjør at de får søvnevansker, konsentrasjonsproblemer eller vansker med å opprettholde energinivået (Merrell, 2001). Dårlig selvbilde kan være en konsekvens som også kan få følger for skolearbeidet fordi elever med dårlig selvtillit lettere enn andre, kan undervurdere sine egne evner og kunnskaper. Dette gjelder generelt for internaliserende vansker, deriblant angst. Jo mer disse vanskene øker, jo dårligere selvtillit vil barnet få (Merrell, 2001). Elever med internaliserende vansker som har dårlig selvtillit vil ofte kunne skyldes på indre faktorer, som for eksempel svake ferdigheter, når de misslykkes med en oppgave, og på ytre faktorer, som flaks, snill lærer eller lette oppgaver dersom de lykkes. Slike forklaringer vil kunne føre til at eleven velger å unngå utfordringer og oppgaver som ser vanskelige ut og som igjen kan føre til negativ faglig utvikling hos eleven (Bru, 2011). For engstelige elever er ofte dette forbundet med at eleven ikke tror at han eller hun klarer oppgaver som er tilpasset elevens behov, og derfor må gjøre oppgaver som er lettere. Det å velge oppgaver som er passelig vanskelige, der eleven også får noe å strekke seg etter, kan være problematisk for engstelige elever (Bru, 2011). Disse oppgavene velges ofte bort, fordi de innebærer en risiko for å misslykkes. Ofte vil de engstelige elevene da velge oppgaver som er alt for lette eller alt for vanskelige, slik at de enten vil klare dem uansett, eller at de vet at nesten ingen andre i klassen klarer oppgavene og at det da ikke gjør noe at man ikke får dem til. Læringsutbyttet vil da selvsagt ikke være optimalt når eleven benytter en slik strategi for oppgavevalg (Bru, 2011).

1.6 Tidligere studier og forskning

Mye av forskningen som har blitt gjort på atferd har omhandlet utagerende atferd. Dette er ganske forståelig i og med at det er den utagerende atferden som oppfattes som truende for den pedagogiske funksjonen (Bru, 2011). Likevel er innagerende vansker et viktig tema fordi slike vansker kan føre til dårligere læringsutbytte for eleven, og i noen tilfeller store konsekvenser for skoleprestasjoner som igjen kan få en negativ innvirkning på videre skolegang og arbeidsliv (Bru, 2011). Jeg vil derfor gjennomgå noe av den forskningen og teoretiseringen som kan relateres til angstproblematikk i skolen.

Det finnes, som nevnt, mye forskning på utagerende atferd. Lund (2010) hevder at det finnes betydelig mindre forskning på innagerende atferd. Hun har studert de innagerende barna og kom i sin doktoravhandling frem til at lærere må gi barna veiledning på hvordan de skal bruke følelser på en konstruktiv måte for å se det positive i sosiale opplevelser i stedet for å se det negative. I tillegg fant hun at for å skape et godt og støttende klassemiljø var læreres kompetanse i klasseledelse særlig viktig (I. Lund, 2010). For elever med angst vil særlig

forutsigbarhet og voksne som ser barnet og har evne til å sette seg inn i barnets situasjon kunne være viktig for at de skal kunne delta som sosiale aktører i klassen.

Man kan tenke seg at klassestørrelse har betydning for elever med angstproblematikk. Antakeligvis vil små klasser være lettere å forholde seg til for denne gruppen elever. I Ogdens (1998) undersøkelse om elevatferd og læringsmiljø fant han at i klasser på mindre enn 20 elever var det færre elever med innadvendt og undervisningshemmende atferd. Dette kan man tenke seg at har særlig stor betydning for elever med sosial angst, men også for elever med andre typer angstlidelse. Få elever i klassen vil kunne føre til bedre relasjoner mellom elevene, men også mellom lærer og elever, og i tillegg får læreren mer tid til den enkelte elev.

Merrell (2008) er en amerikansk forsker som har skrevet en praktisk håndbok for lærere om hvordan de kan hjelpe elever å overkomme internaliserende vansker som angst og depresjon. I denne boken defineres fire begreper innenfor internaliserende vansker; depresjon, angst, sosial tilbaketrekning og somatiske plager. Merrell (2008) tar opp både årsaksforhold som kan ligge til grunn for atferden, og tiltak som kan iverksettes. Tiltakene er mangfoldige og svært brukervennlige da man kan velge å legge vekt på de metodene og tiltakene som er mest relevante for ens eget arbeid. Boken er særlig beregnet for å kunne brukes i skolesammenheng.

Haugdal (2010) studerte læreres kompetanse og betydningen av læringsmiljøfaktorene sosial støtte, regulering og elevinnflytelse for barn med innagerende atferd, og spesielt barn med angst og depresjon der hun har intervjuet terapeuter. Resultatene hun fikk i sin undersøkelse viste at terapeutene mente at kunnskapene om angst og depresjon hos lærere generelt sett var dårlige og at det bør fokuseres mer på dette i skolen (Haugdal, 2010). Hun fant at terapeutene mente at sosial støtte, regulering og elevinnflytelse hadde stor innvirkning på innagerende elever og at større fokus på disse dimensjonene kan bidra til å redusere og forebygge angst og depresjon. Noen av tiltakene som terapeutene mente kunne bedre situasjonen for disse barna var å få arbeide i stabile grupper med mye sosial støtte, sosiale treningsgrupper og individuell oppfølging (Haugdal, 2010).

Skaustein (2008) undersøkte hvordan Barber og Olsens (1997) tre læringsmiljøfaktorer påvirker elever med depresjon sett fra elevenes eget perspektiv. Hun fant at det var meningsfylt å dele støttebegrepet i to ulike dimensjoner; emosjonell støtte og akademisk støtte og at de fleste ungdommene opplevde god akademisk støtte, men dårlig sosial støtte fra lærer (Skaustein, 2008). I denne studien fant hun at den emosjonelle og akademiske støtten var den

viktigste av de tre faktorene for ungdommene, og behovet for å bli møtt og sett var det som gikk mest igjen hos informantene. I tillegg til dette var det stor enighet mellom informantene om at venner var særlig viktig i læringsmiljøet (Skaustein, 2008). Skaustein (2008) fant i likhet med Haugdal (2010) at elever med depresjon foretrekker å arbeide i sosialt støttende grupper.

1.7 Tilrettelegging i skolen

Barn med angstlidelser sliter ofte med vonde tilbakevendende tanker og følelser om enkeltforhold, eller mer generelt. Disse tankene som barna bekymrer seg for er i virkeligheten ikke noen grunn til engstelse, men oppfattes ofte av barna som troverdige og ekte trusler. Symptomene på angst kan til og med oppfattes som en trussel, for eksempel ved å svekke eller forverre prestasjonen eller at personen opplever symptomet som et tegn på en alvorlig sykdom. Jo mer engstelig barnet blir og jo mer alvorlig trusselen blir oppfattet, jo større er sjansen for at barnet responderer med mer primitive strategier som igjen kan føre til større trusler og mer fare (Beck, Greenberg, & Emery, 2005). Denne onde sirkelen vil man med kognitiv atferdsterapi forsøke å bryte. Innenfor kognitiv atferdsterapi vil man i samtale med pasienten forsøke å få personen til å tenke og reflektere rundt sine tanker og handlinger. Den kognitive atferdsterapien handler om å løse problemer og endre handlinger og tankemønstre før de negative emosjonene oppstår. I kognitiv atferdsterapi er det viktig at barnet selv blir bevisst på egne tanker og følelser, og ikke ser på disse som noe automatisk som dukker opp, og som det er umulig å gjøre noe med (Kendall, Martinsen, & Neumer, 2006). Barnet vil lettere kunne forstå sine egne følelser når det vet hvilke tanker som ligger til grunn. Det er særlig viktig at negative tankemønstre blir oppdaget og erstattet med nye, positive tankemønstre. Forskning viser at kognitiv terapi er effektiv for behandling av generalisert angstlidelse (Beck, mfl., 2005). I tillegg til kognitiv atferdsterapi er det viktig at barnet får økt tro på seg selv, bedre selvbilde og opplever mestring på flere arenaer. Det kan da være en nøkkelfaktor at barnet får støtte fra familie, venner og lærer. Læreren kan vise sin støtte gjennom å gi eleven beskjed om at han eller hun vet om problemene, og at eleven kan gi beskjed dersom han eller hun har en spesielt dårlig dag (Raundalen & Schultz, 2006). Familien kan hjelpe ved å delta på familieterapi og det at barnet vet at han eller hun ikke er alene om problemene. Ofte er det vanskelig for barn med angst å holde på vennene sine og å opprette nye vennskapsforhold, men de som allerede er venner med barnet kan hjelpe ved å stille opp når barnet føler seg ensomt eller i situasjoner som de vet er vanskelige. Selvsagt er det også en del medikamenter tilgjengelig for barn og unge som sliter med angstlidelser, og

disse kan hjelpe i de verste periodene, og dersom barnet sliter med søvnmangel. Dette er på den andre siden ingen ønskelig langvarig løsning, så en god behandling av angstlidelser vil kunne være en kombinasjon av kognitiv atferdsterapi, støtte fra de nærmeste og medikamenter. Barber og Olsen (1997) fremhever sosial støtte, regulering og autonomi som sentrale faktorer i barnets oppvekst- og læringsmiljø. Samspillet mellom disse tre faktorene i ulike kontekster gjør at barnet klarer seg bedre i sosialiseringprosessen (Barber & Olsen, 1997).

Et godt læringsmiljø og klassemiljø der elevene får autonomi og støtte fra læreren kan også ha betydning for elever i denne kategorien (Thuen & Bru, 2009). I klasser der det er lov å gjøre feil uten at man føler seg utsatt for latterliggjøring kan både klassemiljø og læringsmiljø være bedre enn i klasser der dette ikke er tilfellet. En stor del av ansvaret for å utvikle et godt lærings- og klassemiljø vil ofte falle på læreren, og hans eller hennes undervisningsmetoder og måten læreren behandler elevene på. I et positivt læringsmiljø er relasjonene eleven har til sine medelever og til læreren, trygghetsfølelse, mestringsopplevelser og trivsel noen sentrale faktorer (Raundalen & Schultz, 2006). For elever med angst kan forutsigbarhet og rutiner være særlig viktig (Bru, 2011), og dette er noe særlig læreren kan gi elevene. Det at eleven med angst vet hvordan skoledagen ser ut, og er forberedt på hvilke endringer som eventuelt har oppstått kan gjøre at eleven kan konsentrere seg om skolearbeidet, og ikke hva som skal skje etterpå. Barn og unge med angstlidelser vil ofte unngå utfordrende eller vanskelige situasjoner (Gerlach, 2008; Lazarus, Folkman, & Visby, 2006), noe som ofte kreves i skolen. I en klasse med et lite antall elever vil kanskje slike utfordringer virke mindre truende, og kan kanskje være gjennomførbare for eleven med angst. Lærerens oppgave med å forsøke å motivere eleven til å mestre slike utfordringer, uansett klassestørrelse, blir da meget sentral i arbeidet med elever med angstlidelser.

Angst kan også påvirke elevens sosiale deltakelse på skolen, som igjen vil kunne påvirke deres læringsutbytte ved at de ikke får utnyttet de sosiale læringssituasjonene (Bru, 2011). I tillegg til dårlig læringsutbytte kan sosial passivitet også gjøre at eleven ikke får vist sine kunnskaper og evner, og dermed får en dårligere karakter enn det den reelle kunnskapen til eleven tilsier at han eller hun skulle hatt (Bru, 2011). Selv om man kanskje ville anta at sosial passivitet og emosjonelle problemer som angst og depresjon har sterk sammenheng, viser de fleste studier at dette ikke er tilfelle (Bru, 2011). Det er derfor ikke nødvendigvis slik at de elevene som er sosialt passive har en slik sykdom. Lærere bør derfor se etter andre symptomer på angst, som for eksempel psykosomatiske plager, i tillegg til sosial passivitet.

Alle elever trenger en viss grad av sosial støtte, både emosjonell og instrumentell. For engstelige elever kan dette være spesielt viktig, fordi dette bidrar til å stimulere troen på seg selv og elevens akademiske og sosiale ferdigheter. Sosial støtte har vist seg å være viktig både for elevens grad av trivsel på skolen og mentale helse (Bru, 2011). En annen faktor som er viktig for elevers faglige og sosiale utvikling er lærerstyring eller regulering. Dette innebærer at lærere er konsekvente når det gjelder regler og rutiner i klassen. For barn med angst, kan det å forholde seg til en fast struktur og klare og tydelige regler være en lettelse (Csóti, 2003). Uten regulering eller lærerstyring i klasserommet vil man kunne anta at engstelige elever vil få problemer med å konsentrere seg om skolearbeidet, og heller fokusere på alt som kan skje, eller hva de skal gjøre i løpet av dagen. Forutsigbarhet er viktig for engstelige elever, og klare og tydelige regler i klassen kan fremme utvikling og læring (Barber & Olsen, 2004). Lærerens evne til å legge til rette for elevinnflytelse i skolearbeidet er viktig for elevenes utvikling av selvforståelse, identitet, selvregulering og ansvarsbevissthet. Når elevene får delta i avgjørelser som angår dem og deres utdanning, kan det gjøre dem mer bevisst på hva de interesserer seg for, hvordan de trives med å arbeide med oppgaver, sitt eget akademiske nivå og de kan føle et større ansvar for egen læring (Thuen, 2007). Et autonomistøttende læringsmiljø vil kunne påvirke både emosjonell og mental helse i positiv retning (Lazarus, 1999; Thuen & Bru, 2009), noe man kan anta vil ha betydning for elevens læringsutbytte og akademiske utvikling.

2. Teoretisk rammeverk

Lazarus (2006) hevder at kjernen i hans teori om stress og følelser er *vurderingsprosessen* og *mestringsprosessen* som dreier deg om hvordan man konstruerer personlig betydning av hendelser og hvordan man forholder seg til dette. Disse er følsomme for miljømessige påvirkninger og varierer med individets personlighet (Lazarus, mfl., 2006).

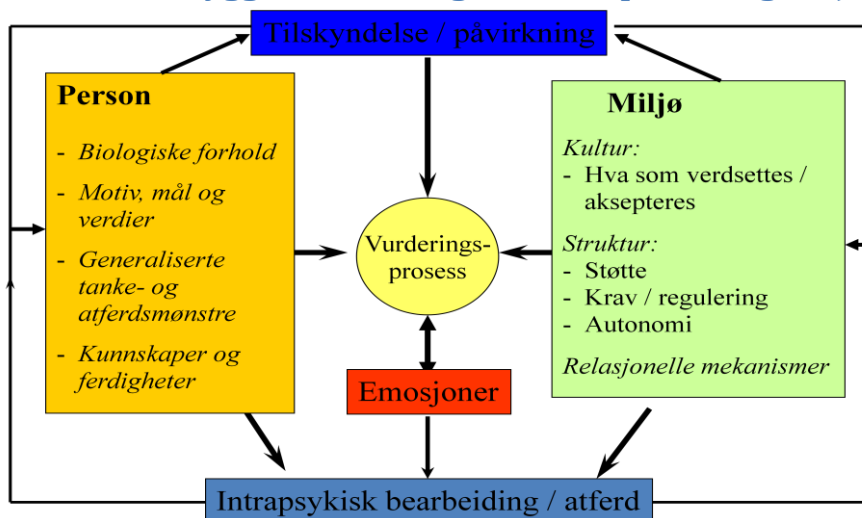
Altså påvirkes barnets vurdering og mestring av miljømessige faktorer som blant annet støtte, regulering og autonomi. I Lazarus (1999) kognitive mestringsteori har han utviklet en modell der han deler inn påvirkningsfaktorene for mestring i to kategorier; personlige påvirkninger og miljømessige påvirkninger. Innenfor miljømessige påvirkninger ligger kategoriene *støtte*, *krav/ regulering* og *autonomi*. Disse faktorene er viktige for alle barn og unge, men kanskje særlig viktige for barn og unge med angstlidelser. Støtte og regulering vil være viktige i forhold til å legge til rette skoledagen for barn med angst og vil kunne være det som hjelper dem gjennom hverdagen. Regulering innebærer, i skolesammenheng, at læreren styrer klassen med en viss grad av struktur og rammer, noe som kan føre til forutsigbarhet for elevene og som kan være spesielt viktig for elever med angst.

I følge Lazarus (1999) teori styres menneskets emosjoner i forhold til i hvilken grad ens behov, mål og ønsker tilfredstilles eller trues i ulike situasjoner (Bru, 2011). Angst oppstår hos alle mennesker i stressende situasjoner, og resultatet kommer altså an på hvordan man takler disse følelsene i den gitte situasjonen. Vanligvis vil en følelse av angst oppstå av at et behov blir truet, og man vurderer ofte flykt til å være den beste mestringsmekanismen for situasjonen. I tillegg vil man kunne oppleve at man ikke finner noen mestrings situasjoner som kan bedre situasjonen, noe som kan føre til tristhet og depresjon (Bru, 2011). Eleven vil velge stressmestringsstrategier ut fra de person- og miljøfaktorene som er tilstede for den enkelte elev. Angst handler om stressfølelser i forhold til personens følelse av trygghet, sikkerhet, spørsmål om liv og død og hvordan individet oppfatter verden (Lazarus, mfl., 2006). For elever med angst handler det altså om hvordan disse reagerer på trusler mot deres identitet og selvforståelse. Angst handler altså ikke nødvendigvis om de konkrete farer som oppstår, men kan bestå av usikkerhet og bekymring overfor de farer som kan komme til å oppstå. Hvordan man mestrer disse følelsene og det som utløser dem er sentralt i forhold til hvordan man vurderer situasjonen, og hva reaksjonen og utfallet av situasjonen blir. I Lazarus (1999) modell finner man på miljøsidan tre dimensjoner som er viktige for sosialiseringprosessen hos barn og unge. Disse tre er; sosial støtte, regulering og autonomi.

Barber og Olsen (1997) har gjennomgått forskning på familieprosesser, og fant at det var særlig tre miljøfaktorer som skilte seg ut og som antas å ha betydning for barn og unges sosialiseringssprosess. Han studerte deretter disse tre faktorene i andre settinger enn bare familien; skole, nabolag og vennekrets. Disse tre variablene er *connection*, *regulation* og *autonomy* og er nokså like de begrepene Lazarus bruker i sin modell. Barber og Olsen (1997) har ikke undersøkt disse faktorene direkte i forhold til angst, men de har sett på depresjon og antisosial atferd i forhold til sosial støtte, regulering og autonomi. De resultatene de fikk var blant annet at når elevene opplever å få sosial støtte og regulering på skolen, reduseres følelsen av depresjon og den antisosiale atferden (Barber & Olsen, 1997).

Lazarus (1999) kognitive relasjonelle teori om stressmestring blir i denne studien brukt som en overbyggende teori. Implisitt i begrepet stressmestring ligger det at teorien vektlegger betydningen som utfordringer, krav og belastninger har for elevens emosjonelle respons på ulike situasjoner og hendelser. Edvin Bru (2010) har forenklet Lazarus (1999) modell, der miljøvariabler og personvariabler blir brukt som hovedkategorier som interagerer og fører til en vurderingsprosess, som bestemmer utfallet. Dette betyr at både miljømessige forhold og personlige forhold påvirker hverandre og har begge betydning for elevens emosjonelle opplevelser og atferd. Miljøfaktorene består av kulturelle forhold, som verdier og normer, og forhold ved den sosiale strukturen, som for eksempel sosial støtte, trygghet og kontroll (Bru, 2011). Merikangas (2005) foreslår at en mulig årsak til at barn som lever i familier med lav sosioøkonomisk status har mer angst enn andre barn er at disse utsettes for mer eksponering for stressfremkallende faktorer.

2.1 Overbyggende teori og modell - person og miljø



Figur: Edvin Brus (2010) forenkling av Lazarus (1999) modell

Denne modellen viser hvordan miljøfaktorene fungerer sammen med individvariabler og forklarer elevens atferd. Den mening en person tilskriver en hendelse ligger til grunn for emosjoner og atferd. Det er individets oppfattelse og vurdering av hvor viktig stressfaktoren er for deres trygghet og helse, tolket i lys av individets utviklingshistorie og mål, som påvirker utfallet. Forholdet mellom individfaktorer og miljøfaktorer er det sentrale for hvordan man reagerer på ulike hendelser og påvirkninger og et viktig poeng er at mennesker oppfatter ulike hendelser og aktiviteter som stressende. Personfaktorene og miljøfaktorene fungerer i et samspill med hverandre, og påvirker hverandre gjensidig slik at miljøet påvirker personen, samtidig som personen påvirker miljøet. Emosjoner og atferd skapes av, og inngår i, komplekse samspill mellom biologiske, psykologiske og sosiale systemer. Det er altså ikke bare sider ved miljøet eller sider ved individet som påvirker hvordan eleven opplever læringsmiljøfaktorene, men et relasjonelt forhold mellom miljø og individ. En måte å se på relasjonene mellom individ og miljø på er å ta utgangspunkt i de krav og normer miljøet setter for så å se på hvilke ressurser individet har til å takle disse utfordringene. Dersom de ressursene individet har, ikke strekker til for å takle kravene og utfordringene fra miljøet, vil det oppstå et stressende forhold mellom individ- og miljøfaktorene. En ustressende relasjon mellom person og miljø vil finne sted når en persons ressurser er på lik linje med, eller større enn kravene fra miljøfaktorene (Lazarus, mfl., 2006). Når personen har liten eller ingen tro på sine egne ressurser til å takle kravene fra miljøet, vil angst med større sannsynlighet fungere som en stressfaktor. Denne angstfølelsen vil også kunne bli sterkere jo mindre tiltro personen har til sine egne mestringsevner. Dersom kravene blir for uoverkommelige vil det kunne føre til blant annet panikk og depresjon (Lazarus, mfl., 2006).

2.1.1 Miljøfaktorer

På miljøsidan i denne modellen vektlegges kultur, relasjonelle mekanismer og struktur – herunder, regulering, støtte og autonomi. Følelser, verdier, mål og mestringsstrategier kan variere mye innenfor hvert enkelt kultursamfunn. De meningene og tankene som ligger bak de ulike følelsene er i følge Lazarus (1999) de samme i alle kulturer. Noen av kravene som miljøet stiller til individer er blant annet at man skal følge de gitte reglene og normene, følge de sosiale konvensjonene, oppdra barna sine på en akseptabel måte, ta hånd om familien og ta ansvar på arbeid. Måten man takler disse kravene og utfordringene på, påvirker individets psykiske trivsel (Lazarus, mfl., 2006). Jeg vil i denne oppgaven rette fokus mot det som her kalles struktur, og ikke gå særlig inn på kulturaspektet, selv om dette også i en viss grad påvirker måten man takler stress og følelser på. I Brus (2010) forenkling av Lazarus (1999)

modell er strukturen en sentral del som tas i betraktning i vurderingsprosessen. Personen vil vurdere den enkelte situasjon som god eller vond ut fra relasjonene mellom de personlige egenskapene og ressursene individet har og de miljømessige kravene og utfordringene. Denne vurderingsprosessen vil føre til emosjoner som bestemmer atferden. Dersom personen vurderer kravene til å bli for voldsomme i forhold til hans eller hennes muligheter til å mestre disse, kan angst bli den dominerende emosjonen, og atferden vil gjenspeile dette. Med angst som emosjonell reaksjon på en situasjon vil personen kunne føle stor trang til å flykte fra situasjonen.

2.1.2 Personfaktorer

Motivasjon er en av de viktigste personvariablene og defineres av de personlige målene man setter seg. Uten et personlig mål eller ønske er det heller ingen fare for stress som følge av at målet ikke kan nås. Det er ikke før ens mål og verdier blir truet at man må vurdere hvilke av disse som er viktigst i hver enkelt situasjon (Lazarus, 1999). Forestillingene om en selv og ens plass i det gjeldende miljø vil forme hvordan man tenker både om miljøet og ens muligheter til å mestre de utfordringene man blir stilt ovenfor (Lazarus, mfl., 2006).

Personlige ressurser er alt det individet har, både fysisk og psykisk, som kan utgjøre en forskjell i vurderingsprosessen av en situasjon, og dermed også den følgende atferd. Intelligens, sosial kompetanse, utdanning, utseende, helse, støtte fra venner og familie, penger, bosted og empati (Lazarus, mfl., 2006) er eksempler på personlige ressurser som kan spille en rolle i vurderingsprosessen. Noen av de personlige ressursene blir så stabile hos enkeltindivider at de kan oppfattes som personlighetstrekk hos personen, og det lar seg da vanskelig gjøre å endre disse. Det er viktig for at mestringsprosessen skal fungere optimalt at hver enkelt person vet hva som fungerer og hva som ikke fungerer i stressende situasjoner. Elever med innagerende vansker, som angst og depresjon, kan ha en tendens til å legge skylden for at de misslykkes på seg selv, og motsatt, på miljøet når de lykkes. I skolesammenheng må man lære eleven å tenke positivt om seg selv, erkjenne sine egne ressurser, og forestille seg hvilke emosjonelle reaksjoner ulike hendelser og situasjoner vil kunne føre til.

2.2 Sosial støtte, regulering og autonomi

Sosialiseringsteori fremhever sosial støtte, regulering og autonomi som viktige faktorer innenfor sosialiseringprosessen og kommer inn under strukturen i den overordnede modellen. Disse tre faktorene er sentrale for en sunn utvikling hos barn og unge (Barber &

Olsen, 1997; Eccles, Early, Frasier, Belansky, & McCarthy, 1997; Thuen, 2007). Forskning har vist at det finnes grunnleggende sammenhenger mellom barns utvikling og miljøet i familien (Barber & Olsen, 1997). Det har vist seg at barn har det bedre når de opplever konsistente positive emosjonelle relasjoner til omsorgspersonene som står dem nærmest (som regel foreldre), rettferdige og konsistente regler og får muligheten til å utvikle og uttrykke egne meninger, tanker og verdier (Barber & Olsen, 1997).

Barber (1997; 2005b; 2004) har gjort en grundig gjennomgang av flere studier og forskning på familieprosesser, hvor han fant at de tre miljøvariablene støtte, regulering og autonomistøtte, gikk igjen og at disse antas å ha betydning for barn og unges sosialisering, som igjen kan påvirke deres psykiske tilstand. Han studerte deretter disse tre miljøvariablene i kontekstene skole, vennekrets og nabolag. Disse tre variablene som er sentrale innenfor relasjonsbegrepet er tilknytning til andre (connection), regulering av atferd (regulation) og tilrettelegging for selvregulering og selvstyring (autonomy). Disse empirisk studerte begrepene er nokså like de begrepene Lazarus (2006) bruker i sin modell. Det handler om at barnet trenger trygge og stabile voksenpersoner rundt seg som legger grunnlaget for hva som er akseptert atferd slik at barnet lærer de aksepterte normene i samfunnet, og at barnet selv får mulighet til å lære seg å regulere sin atferd i forhold til sine følelser og tanker. Det at barnet har en trygg base både på skolen og hjemme med gode relasjoner og klare regler og retningslinjer gjør at barnet kan bruke krefter og energi på å utvikle sin personlighet og identitet. Familien anses for å være den viktigste av de fire arenaene, fordi det er her barnet opplever de næreste båndene og tilbringer mest tid. Sosial støtte, regulering og autonomi er betingelser for sosialisering som er viktige for at barn og unge skal fungere i ulike sosiale settinger (Barber & Olsen, 1997). Disse tre dimensjonene innebærer at barn har det bedre når de opplever konsistente, positive emosjonelle relasjoner til andre som er viktige for dem, når de har rettferdige og konsistente grenser for atferd og når de får uttrykke egne følelser og tanker, som fører til et mer stabilt selvbylde og identitet (Barber & Olsen, 1997). Altså er disse tre dimensjonene sentrale i oppveksten til alle barn. Da kan det antas at disse er enda viktigere for barn som sliter med angst fordi at disse barna ofte har et ekstra stort behov for å vite at verden rundt dem er stabil og trygg. For barn og unge med angst er det ofte nettopp de nærmeste de bekymrer seg for. Med trygge og stabile relasjoner til de nærmeste, grenser og autonomi kan man kanskje dempe angsten eller lære barnet å takle situasjoner som vanligvis ville fremkalt angstfølelsen. Også i andre sammenhenger, som for eksempel i skolen, deltar barnet i sosialiseringprosesser der de gjør viktige erfaringer ved å

være sammen med andre voksne og barn (Barber & Olsen, 1997). Da er det viktig at lærere vet noe om hvordan de skal oppdage at elever sliter med angst, og at de vet hvordan de skal håndtere og legge til rette for disse barna. Det at barnet opplever positive relasjoner til voksne er kritisk for deres videre utvikling (Pianta, 1999) og kan fungere som beskyttelsesfaktor for utvikling av psykiske lidelser. Disse relasjonene kan også fungere som en risikofaktor dersom de er konfliktfylte og av dårlig kvalitet (Pianta, 1999).

Foreldres ønske om å kontrollere barnet kan skape problemer for barnet i dets relasjonsbygging. Barber (2002) bruker begrepet psykologisk kontroll, som handler om at foreldre kontrollerer barna på et psykologisk plan og at dette har en negativ innvirkning på barnets emosjonelle og atferdsmessige regulering. Han hevder at slik psykologisk kontroll er å trenge seg på utviklingen av barnets selvbylde og identitet, og kan være skadelig for barnets videre emosjonelle og atferdsmessige utvikling (Barber, 2002). Psykologisk kontroll er altså et forsøk fra foreldrenes side på å kontrollere barnets psykologiske verden av følelser, tanker, identitet og relasjonelle bånd. Barber (2002) bruker begrepene psykologisk kontroll og atferdskontroll, der atferdskontroll handler om å kontrollere blant annet barnets daglige aktiviteter, ansvaret barnet har hjemme og barnets manerer. Dette kan sammenliknes med regulering i skolesammenheng. Foreldres bruk av psykologisk kontroll antas å ha sammenheng med internaliserende vansker hos barn og unge. I følge Barber (2002) har litteratur på feltet vist at barn med alvorlige internaliserende vansker som angst kommer fra familier der psykologisk kontroll er en del av oppdragelsesstilen og at barn med angst fikk liten grad av psykologisk autonomi og selvstendighet i sine familier. I tillegg ble foreldre som var psykologisk kontrollerende vurdert som mindre aksepterende og varme.

2.2.1 Sosial støtte (Connection)

Sosial støtte innebærer at de positive, konsistente emosjonelle relasjoner barnet har med signifikante andre, som foreldre, men også lærere gir barnet sosial kompetanse og bidrar til at verden føles som et trygt og forutsigbart sted (Barber, 1997). I følge Pianta (1999) er relasjonene mellom lærere og elever svært viktige for elevenes opplevelse av klasseromssituasjonen og kan brukes som en ressurs for elevenes utvikling. Lazarus og Folkman (1984) hevder at en av grunnene til at sosial støtte er viktig for tilpasningen, er at det kan fungere som en buffer for stress og de somatiske plagene som kan komme som følger av stress. Videre hevdes det at sosial støtte kan forebygge stress samt fungere som ressurs for å takle stress dersom det skulle oppstå. I tillegg til å ha en direkte innvirkning på helse kan sosial støtte bidra til forebygging av stress (Natvig, Albrektsen, Anderssen, & Qvarnstrøm,

1999) og emosjonelle og atferdsmessige problemer (Thuen & Bru, 2004). Sosial støtte kan opptre i ulike former, mengde og kvalitet. Man kan for eksempel oppleve å få sosial støtte fra venner, kollegaer/klassekamerater, søsken og foreldre i ulik mengde og på forskjellige måter. I sin studie om overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole fant Barber og Olsen (2004) at graden av fungering både i og utenfor skolen kunne forutses mest konsistent i forhold til i hvilken grad elever følte at de fikk støtte fra lærere.

Sosial støtte som begrep omfatter mye. Det handler om både lærerens og foreldrenes evne til å støtte barnet og oppmuntre til en positiv tankegang. Sosial støtte deles ofte i to dimensjoner, der begge delene er viktige for barnets trivsel og mentale helse. Disse dimensjonene er emosjonell støtte, og instrumentell støtte (Lazarus & Folkman, 1984).

Emosjonell støtte

Emosjonell støtte handler om at læreren viser eleven at han eller hun blir sett, og at læreren interesserer seg for og bryr seg om hvordan det går med elevens faglige arbeid (Bru, 2011). Det handler om at eleven skal føle seg verdifull og at læreren er observant på elevens behov.

Tidlig tilknytning og emosjonell støtte fra foreldre

Tilknytningsteori viser at tidlig tilknytning har påvirkning på barnets mentale helse. I følge Bowlby (2005) er det å lykkes i foreldrerollen noe av det som legger grunnlaget for barnets mentale helse. Prosessen mellom spedbarn og foreldre er starten på tilknytningen som er en vedvarende og dynamisk prosess. Spedbarnet lærer gjennom disse første erfaringene å tilknytte seg andre personer, samtidig som deres bånd til foreldrene utvikles og endres etter hvert som barnet vokser og krever mer uavhengighet. Man kan anta at disse båndene og måten barnet lærer å skape relasjoner til andre fra starten av, er grunnleggende for hvordan barnet senere tolker og håndterer relasjonsbygging. Dersom båndene spedbarnet får til omsorgsgiver i startfasen av livet er mangelfulle eller av dårlig kvalitet, kan dette tenkes å påvirke barnets mentale helse i form av at barnet kanskje vil vegre seg for å ta kontakt med andre, og dermed bli mer isolert og ha større risiko for å utvikle depresjon og angst. Innenfor tilknytningsteori er et sentralt poeng at barnet bruker omsorgsgiver som en trygg base, som det kan forlate for en liten stund for å utforske verden rundt seg for så å komme tilbake til (Ainsworth, 1979; Bowlby, 1969).

Pianta (1999) hevder at et barns tilknytning til foreldre fungerer som den grunnleggende sosiale kompetansen barnet tar med seg inn i skolen. Relasjonsbygging mellom barnet og

læreren vil avhenge av dette grunnlaget, og skape muligheter for videre utvikling av sosial kompetanse.

I følge Barber mfl. (2005a) har hypotesen om at det finnes et forhold mellom støtte fra foreldre og ungdommers sosiale kompetanse blitt styrket. I tillegg viste det seg at når barn oppfatter noe som støtte fra foreldre, er risikoen mindre for å utvikle depresjon (Barber, mfl., 2005a). Tilknytningsteorien har visse likhetstrekk med sosialiseringprosessen som Barber beskriver da tilknytningsteorien fremhever det autoritative voksenperspektivet. I likhet med Barber og Olsens (1997) tre sosialiseringdimensjoner har den autoritative voksne fokus på atferdsmessig kontroll, regler og grensesetting, samtidig som varme og støtte er sentralt. Regulering, støtte og muliggjøring av autonomi er sentrale faktorer innenfor tilknytningsteorien, uten at dette nødvendigvis uttrykkes eksplisitt.

Emosjonell støtte fra lærer

Emosjonell støtte fra lærer handler i hovedsak om at eleven får signaler fra læreren på at læreren bryr seg om hvordan eleven takler de faglige utfordringene og at eleven ser at læreren er interessert i at eleven skal klare seg bra faglig (Bru, 2011). Det er viktig at elever med emosjonelle vansker føler seg sett av læreren både i et emosjonelt og et instrumentelt støttende perspektiv. I tillegg til at eleven ser at læreren bryr seg om deres faglige fremgang er det viktig at læreren viser at han eller hun er opptatt av at eleven skal trives og være inkludert i klassemiljøet. Gode relasjoner mellom elever og lærere har vist seg å ha innvirkning på elevenes motivasjon og konsentrasjonsevne i tillegg til nedgang i utagerende atferd og emosjonelle problemer (Thuen & Bru, 2009). Støtte fra både lærer og medelever kan være viktig for elever i skolesammenheng (Bru, Boyesen, Munthe, & Roland, 1998). Dette kan læreren gjøre ved konsekvent å ta tak i konflikter og mobbing, vise at elevene aksepteres slik de er, vise omsorg og opptre oppmuntrende. Skolen kan for de fleste elever være en kilde til stress fordi det stilles krav, forventinger og utfordringer til elevene (Bru, mfl., 1998; Forman & O'Malley, 1984). For elever med emosjonelle vansker, som angst, kan det at læreren har tro på eleven gjøre at eleven også får større tiltro til seg selv. Dette kan igjen føre til at det å gå på skolen og gjennomføre de oppgavene samt møte de kravene som stilles virker mindre skremmende. Elever med angst, som er spesielt sårbare psykologisk, vil ofte føle et større behov for positive, trygge, konsistente og omsorgsfulle relasjoner til lærer. I et læringsmiljø der læreren opptrer slik, vil engstelige elever kunne føle seg tryggere og mindre utsatt (Thuen, 2007). I følge Nordahl og Sørli (1998) er noe av det viktigste i relasjonen mellom lærer og

elev at eleven blir verdsatt. De fortsetter med å beskrive relasjoner og at disse i stor grad består av tillit som både læreren og eleven må få av den andre (Sørli & Nordahl, 1998). Altså kan relasjoner styrkes eller skapes ved at man har gjensidig tillit, at eleven føler seg verdsatt og at læreren viser interesse for det eleven interesserer seg for. I følge Bru mfl. (1998) viser mye forskning at sosial støtte har en sammenheng med elevens mentale helse. For elever med angst, som ofte er mer emosjonelt sårbare og trenger større grad av trygghet, kan gode, positive og støttende relasjoner til læreren føre til større grad av trygghet hos eleven (Thuen & Bru, 2009). Viktigheten av at læreren opptrer støttende både emosjonelt og akademisk understrekes av Forman og O'Malley (1984) idet de fremhever avvísning av lærere eller elever, unngåelse, fiendtlighet eller mangel på det motsatte som mulige sosiale stressfaktorer.

Instrumentell støtte

Instrumentell støtte dreier seg i skolesammenheng om at eleven får den akademiske støtten og hjelpen han eller hun trenger. Mangel på slik akademisk støtte fra lærer kan fungere som en risikofaktor for emosjonelle problemer blant unge (Bru, mfl., 1998; Thuen & Bru, 2009).

Sentralt i den instrumentelle dimensjonen av sosial støtte ligger det at læreren gir eleven råd og veiledning i faglig sammenheng og i tillegg legger til rette miljømessige forhold.

Instrumentell støtte assosieres ofte med mer suksess og mindre stress, frustrasjon og innesluttethet i skolesammenheng (Thuen, 2007). Lærere som har gode relasjoner til elevene og gir dem instrumentell støtte kan bidra til at elevene opplever den strukturen de trenger i skolehverdagen. Instrumentell støtte kan være et viktig bidrag for å øke den akademiske motivasjonen og troen på at de klarer å mestre de oppgavene og utfordringene de møter i skolen (Bru, 2011; Thuen & Bru, 2000). Det som er viktig for læreren kan i flere tilfeller bli det som er viktig for elevene også. En instrumentelt støttende lærer viser at han eller hun bryr seg ved å være tilgjengelig for elevene, svarer dem på en måte som gjør at de forstår, og dersom de ikke forstår forsøker læreren å forklare med en annen vinkling, samt at læreren lytter til det elevene sier. Når det gjelder angst og instrumentell støtte vil læreren måtte være spesielt oppmerksom på hvordan han eller hun fremstår for elevene og hvordan han eller hun går frem for å hjelpe den engstelige eleven. For de fleste elever vil det å ha øyekontakt med læreren være en måte de føler seg lagt merke til og sett på, men for engstelige elever kan dette føles truende, selv om de også ønsker å bli sett. Læreren må derfor ha evne til å se an situasjonen og eleven i forhold til hvilke virkemidler som benyttes. Det å være spesielt oppmerksom på hvilke elever som ser engstelige eller triste ut, og støtte og oppmuntre disse litt ekstra kan utgjøre en forskjell i hvordan disse elevene opplever skoledagen. Instrumentell

støtte innebærer også at det finnes gjensidig respekt mellom læreren og elevene (Bru, 2011). Dette kan kanskje gjøre både relasjonene mellom lærer og elev og elevene seg imellom bedre. For elever med angst, som ofte har en grunnleggende mistillit til andre mennesker kan det å få konsekvente faglige tilbakemeldinger mistolkes som et personlig angrep, og eleven kan få den oppfattelsen at læreren ikke bryr seg. En viktig oppgave for læreren blir da å forsøke å bruke formuleringer som i minst mulig grad kan mistolkes, samt å bygge relasjoner til eleven systematisk og med tålmodighet.

2.2.2 Regulering (Regulation)

Regulering handler, i skolesammenheng, om å skape rutiner og regler som skal styre elevenes atferd. I tillegg er det viktig at elevene får hjelp og trenging i å regulere seg selv, og at uakseptert atferd ikke får oppmerksomhet og verdi (Porter, 2007). I klasserommet vil læreren skape et strukturert og forutsigbart miljø der elevene vet hva som forventes av dem og der uønsket atferd får konsekvente reaksjoner. En lærer som ser hvor viktig det er med rettfærdige rutiner og regler vil kunne oppnå gode resultater i sin klasse, ikke bare akademiske, men også i forhold til problematferd. Regulering fra lærer kan sammen med sosial støtte antas å ha innvirkning på elevens oppfattelse av skolearbeidet og dets betydning (Thuen & Bru, 2000). Herman mfl. (1997) fant at regulering hadde positiv innvirkning på faglig utbytte og kunne signifikant assosieres med mindre grad av somatiske og psykologiske symptomer. Regulering innebærer en klar og tydelig struktur, og konsekvente regler og retningslinjer. Det er viktig at dette er så klart og tydelig som mulig, fordi det gir elevene trygghet og forutsigbarhet, noe som også kan påvirke elevenes utvikling (Barber & Olsen, 2004; Thuen, 2007). Ogden (2009) fremhever forutsigbarhet som en av tre faktorer som skal til for å skape et problemforebyggende miljø. For engstelige elever kan dette være en av de mest sentrale faktorene fordi disse elevene ofte bekymrer seg over mye fra før. I et klasserom uten struktur, regler og kontroll ville en engstelig elev lett kunne bli mer opptatt av å bekymre seg over hva som skal skje enn det faglige arbeidet. En slik situasjon vil også kunne gjøre engstelige elever usikre og oppfatte klasserommet og læringssituasjonen som uforutsigbar og truende. For elever med emosjonelle problemer er det viktig at de får delta i et klassemiljø som er støttende og der alle aksepteres. Læreren kan legge til rette for dette ved å slå hardt ned på mobbing og reagere på annen uvennlig atferd som for eksempel mer eller mindre alvorlige konflikter, uakseptable kommentarer og at elever ler av andre når de gjør eller sier noe feil.

I familier der barnet får en viss grad av regulering og der det får muligheter for psykologisk autonomi vil barnet kunne oppleve en slik struktur at det kan lære seg sentrale egenskaper for

å fungere i samfunnet, som for eksempel det å tro på seg selv og at man kan takle ulike utfordringer (Eccles, mfl., 1997).

2.2.3 Autonomi (Autonomy)

Autonomi handler om at barnet med hjelp og tilrettelegging fra voksne, som for eksempel foreldre og lærere, skal kunne utvikle en sunn psykologisk selvstendighet og lære seg å overveie konsekvensene av sine handlinger. Barn trenger trening i å takle utfordringer på sin egen måte, og få tid til å finne sin egen identitet. Psykologisk autonomi i familiekonteksten dreier seg om at barnet får utvikle seg selv og sin identitet innenfor rammene i familien, der foreldrene oppmuntrer dette ved å være diplomatiske og ikke opptre tvingende overfor barnet (Herman, mfl., 1997). Det handler altså om hvordan sosialiseringprosessen fungerer, og at man ikke trenger seg på barnets identitetsutvikling og selvforståelse (Barber, 1997). Å gi barnet autonomi vil altså si å gi barnet mulighet og tid til å utvikle seg som individ og gi rom for at barnet gjennomgår ulike faser for å utvikle sin personlighet. Barber (2002) hevder at tidligere forskning viser at foreldre som bruker for mye psykologisk kontroll overfor sine barn har en negativ påvirkning på barnets emosjonelle og atferdsmessige utvikling, og kan føre til angst og depresjon for barn i ungdomstiden og i sen barndom. Psykologisk kontrollerende foreldre står i fare for å manipulere og ignorere barns følelser noe som kan virke ødeleggende for barnets evne til å tolke og håndtere sine følelser. For barn som sliter med negative følelser, som angst eller depresjon, kan dette være en større sårbarhetsfaktor enn for andre barn, fordi det forstyrrer barnets muligheter til å uttrykke følelser (Barber, 2002). Foreldre som påtrenger seg barnets utvikling av psykologisk autonomi, kan i følge Barber og Olsen (1997) fungere som en alvorlig risikofaktor for at barnet viser uønsket atferd.

I skolen kommer autonomibegrepet tydeligst til syne i det man kaller elevinnflytelse. Thuen og Bru (2009) fant i sin studie at en økning av elevinnflytelse, og til en viss grad emosjonell støtte og regulering, kunne ha innvirkning på elevenes emosjonelle problemer og grad av konsentrasjon på skolen. Innenfor autonomidimensjonen i sosialiseringsteorien vektlegges det at elever lærer seg å regulere sin egen kognisjon og atferd. Oppmuntring fra læreren om selvregulering kan bidra til at elevenes motivasjon og interesse for det faglige arbeidet øker. De får da inntrykk av at de selv bestemmer hvilken grad av faglig utbytte de får, noe som kan virke som en drivkraft og motivator for elevene (Thuen, 2007). I Ogdens (2009) liste av kjennetegn på problemforebyggende miljøer er påvirkbart miljø et av kjennetegnene, som innebærer at elevene får muligheter til å være med å bestemme. Dette, hevder Ogden (2009), gir elevene en følelse av at deres interesser og meninger blir tatt på alvor.

I klasserom der elevinnflytelse blir oppmuntret og verdsatt kan elevene komme med innspill i forhold til oppgavetyper, arbeidsmetoder og tilrettelegging. Autonomi kan bidra til påvirke emosjonell og mental helse i positiv retning (Lazarus, 1999). I læringsmiljøer der den voksne er overkontrollerende kan elevene oppfatte dette som et tegn på at de selv ikke er i stand til å ta avgjørelser som angår deres egen læring. Dette kan virke umotiverende og kan bidra til lært hjelpeløshet. Særlig kan det tenkes at elever med innagerende vansker som angst og depresjon trenger ekstra trening i å delta aktivt og ta egne avgjørelser. Elevinnflytelse kan tenkes å bidra til at elevene lettere ser verdien av skolearbeidet og øke engasjementet rundt arbeidsoppgavene. I tillegg vil et autonomistøttende læringsmiljø kunne fremme ansvarsfølelsen hos elevene (Thuen, 2007).

Ved å støtte eleven i hans eller hennes utvikling av psykologisk autonomi vil læreren samtidig skape et læringsmiljø der den utforskende og aktivt deltakende elev får utvikle seg. Innenfor den sosiokulturelle læringsteori er et grunnleggende poeng at barnet er aktør i sin egen læring, og at læring foregår gjennom erfaring i den sosiale konteksten og at barnet ikke er en passiv mottaker av kunnskap (Thuen & Bru, 2009). I et slikt læringsmiljø vil lærerens rolle være å tilrettelegge og muliggjøre ulike arbeidsmetoder, arbeidsoppgaver og målsettinger. I tillegg kan det antas at diskusjoner i klassen, gruppearbeid og presentasjoner vil være arbeidsformer som blir mye brukt. For elever med angst kan det i slike læringsmiljøer oppstå utfordringer som læreren må være spesielt oppmerksom på. Det å ta egne avgjørelser kan være vanskelig, og den engstelige eleven trenger kanskje større grad av bekreftelser fra læreren. I tillegg kan prosjektarbeid eller gruppearbeid være krevende, men noen ganger kan også være en foretrukket arbeidsmåte for den engstelige eleven.

Den autoritative voksenrollen ansees for å være den optimale oppdragerstilen og innebærer konsekvente handlinger, stabilitet, trygghet, kontroll, varme og omsorg, og innebærer alle de tre sosialiseringsfaktorene støtte, regulering og autonomi (Barber, 1997). Dette er en oppdragerstil som faller nokså naturlig for de fleste foreldre, der de setter fornuftige grenser for barnet samtidig som de viser kjærlighet og omsorg. I skolen er det også behov for en slik oppdragerstil, men først og fremst med fokus på elevenes læringsmessige utvikling. Den autoritative lærer har fokus på struktur, grensesetting og kontroll, men bygger samtidig relasjoner til hver enkelt elev med varme og omtanke, og tar valg som han eller hun mener er i elevenes beste interesse og fremmer faglig og sosial læring. Læreren må finne en balanse mellom kontroll og varme og vise like mye varme og omsorg som kontroll og grensesetting. Den autoritative lærer fungerer høyt på både kontroll- og varmeaksen. Denne oppdragerstilen

er svært effektiv for å håndtere problematferd i skolen (P. Roland, 2011). Den autoritative lærer er opptatt av at elevene skal utvikle seg på alle områder, både akademisk, emosjonelt og sosialt. Et viktig aspekt er at elevene lærer seg å regulere sin egen atferd.

Forskning har vist at ungdommer med problematferd også har foreldre som utøvde liten atferdsmessig kontroll og var lite autonomistøttende. I tillegg var et kjennetegn ved disse elevene at de tilhørte sosiale grupper hvor problematferd var svært utbredt. Disse elevene så ikke verdien i å opptre etter sosiale konvensjoner for positiv atferd (Eccles, mfl., 1997). Når elever først har slått seg til ro i en situasjon som denne, der negativ atferd blir sett på som mer verdifullt enn positiv atferd, er det ofte vanskelig å endre elevens atferdsmønster. Med et læringsmiljø hvor det vektlegges struktur, regler og forutsigbarhet og der uønsket atferd ikke blir belønnet kan det tenkes at elever som utviser problematferd får de retningslinjene de trenger for å endre sitt atferdsmønster.

2.2.4 Medelevers betydning

Det å komme overens med dem man går i klasse med, og å ha venner i klassen er viktig for alle elever. Vennskap og relasjoner til medelever kan bidra til utviklingen av kognitive og sosiale ferdigheter og danner grunnlaget for relasjonsbygging i ungdoms- og voksenlivet (Haugdal, 2010). Barn og unge trenger å føle tilhørighet til det læringsmiljøet de er en del av på skolen og aksept fra medelever. Det er viktig for elevenes læringsmuligheter og utvikling at de føler tilhørighet og opplever relasjoner med jevnaldrende som er viktige for dem (Thuen, 2007). Tilhørighet, aksept og positive relasjoner til medelever er altså sentrale elementer for elevens følelse av å være en del av læringsmiljøet og deres utvikling av sin egen identitet. Sosial støtte fra jevnaldrende kan være viktig for elever fordi dette innebærer elementer som emosjonell støtte, bekreftelse og aksept, og bidrar til elevens definering av seg selv og sin identitet (Barber & Olsen, 1997). Innenfor dimensjonen sosial støtte er vennskap og relasjoner til medelever med på å styrke elevens selvfølelse og skape trivsel på skolen. Positive, støttende og akseptfylte relasjoner mellom jevnaldrende i klassen kan altså være en viktig faktor for elevens utvikling. For elever med emosjonelle vansker, som angst, kan slike relasjoner bety en stor forskjell i deres skolehverdag, og kan bidra til økt selvtillit, noe som elever med angst ofte har lite av. Motsatt, kan lite eller ingen sosial støtte fra medelever fungere som en risikofaktor for utvikling av emosjonelle problemer (Lazarus, 1999). Lund (2010) fant at innagerende elever oppfatter seg selv som usynlige og at de tar i bruk ulike beskyttelsesmekanismer i interaksjonssituasjoner, noe som hemmer deres muligheter for å utvikle sin sosiale kompetanse. Barber og Olsen (1997) fant at de viktigste kontekstene for

unges sosialisering var familie og venner, og at disse sosiale kontekstene hadde mest betydning for de unges antisosiale atferd. Barnets interaksjoner med jevnaldrende kan gi barnet en mer helhetlig forståelse av sine mellommenneskelige relasjoner og ulike typer relasjoner (Schneider, 1993). Sosial kompetanse innebærer ferdigheter som er viktige å ha for alle, også i skolesammenheng, og noen elever trenger ekstra trening i sosial kompetanse. Dette gjelder særlig elever som ofte blir avvist av medelever, og elever som utviser utagerende atferd, men også de elevene som utviser internalisert atferd som angst og depresjon. Barn og unge som har liten grad av sosial kompetanse kan oppleve negative relasjoner til andre, både barn og voksne (Elliott & Gresham, 2002). For elever med angst er det derfor viktig å inneha og trene på sosial kompetanse, slik at mulighetene for avvising av jevnaldrende reduseres.

Jevnaldrendes betydning for autonomi og regulering er lite beskrevet i litteraturen. I en studie gjort av Eccles mfl. (1993) beskrives imidlertid hvordan relasjoner til medelever endres fra barne- til ungdomsskolen, og hvordan disse relasjonene kan påvirke elevers forventninger om større grad av autonomi og kontroll hjemme. Overgangen fra barne- til ungdomsskolen vil ofte føre til en økning av den tiden elevene bruker sammen med jevnaldrende der foreldrene ikke har like mye oppsyn med barna som før. Denne økningen gir barna muligheter til å tilbringe mer tid sammen med jevnaldrende der kontrollen, selvbestemmelsen og selvreguleringen er mer symmetrisk enn i forholdet mellom barn og foreldre. Dette kan føre til at barnet forventer mer autonomi fra foreldrene (Eccles, mfl., 1993). Barber og Olsen (1997) hevder også at elever i et uregulert miljø, for eksempel i et miljø der eleven har avvikende venner, kan være en risikofaktor for atferdsproblemer. Som nevnt er det gjort lite forskning på dette, og særlig i forhold til elever med angstproblematikk, men det kan tenkes at engstelige elever som er en del av jevnaldergrupper der det er trygge relasjoner og positive normer kan påvirkes i positiv retning. Motsatt kan man anta at i vennegrupper der det er mye negativ atferd og normer, som for eksempel dersom mobbing eller proaktiv aggresjon er strekt tilstede og der relasjonene mellom elevene styrkes av negative handlinger mot andre som står utenfor gruppen, kan virke ødeleggende for elever med angst.

2.2.5 Testangst

Skolerelatert stress kan deles inn i to dimensjoner; stress i forhold til prestasjon (testangst) og stress i forhold til sosial interaksjon. Stress i forhold til prestasjoner handler om at elever utviser negative tanker om seg selv og sine evner i forhold til testsituasjoner (Forman & O'Malley, 1984). Forman og O'Malley (1984) fremhever blant annet avslapningstrening som

en av de mest brukte tiltakene for denne typen angst, der man trener på systematisk å spenne og avslappe ulike muskelgrupper. I tillegg blir kognitiv atferdsmodifikasjon vektlagt som effektive og godt fungerende tiltak for elever med testangst. Innenfor denne typen tiltak er hovedfokuset på elevens kognisjon eller tanker, og poenget er at man skal forsøke å trene elever til å produsere tanker som fremmer positiv og konstruktiv atferd.

I skolen møter elever utfordringer knyttet til det akademiske arbeidet daglig. Stress i forhold til å misslykkes med skolearbeidet kan bli en stor belastning for alle elever. I følge Bru (2011) viser studier at stress i tilknytning til skolearbeidet er en risikofaktor for å utvikle psykosomatiske plager for jenter, men ikke for gutter. Han hevder videre at en mulig årsak til dette er at jenter er mer opptatt enn gutter av å lykkes akademisk, og at de derfor er mer utsatt for mentale helseproblemer enn gutter når resultatene ikke lever opp til deres forventninger (Bru, 2011). Elever med angst fokuserer ofte på muligheten for å misslykkes, og dersom de velger oppgaver som er litt over deres nivå, slik at de har noe å strekke seg etter, vil det innebære en mulighet for å misslykkes. Derfor vil de, dersom de selv skal velge oppgaver, ha lett for å velge de oppgavene de er helt sikre på at de klarer å gjennomføre, eller de vanskeligste oppgavene, som ingen andre i klassen heller klarer. Dette er en beskyttelsesmekanisme som vil kunne bidra til at læringsprosessen ikke blir utnyttet på best mulig måte. Det er da viktig at læreren er observant og tilgjengelig. Denne formen for angst vil også fremtre når elevene skal igjennom prøver av varierende viktighet. For elever som sliter med testangst på barnetrinnet, er det naturlig å anta at dersom de ikke får hjelp, vil dette bare bli verre jo eldre de blir og jo vanskeligere oppgavene og prøvene blir. Elever med testangst vil ofte bruke mye av kreftene og energien sin på å bekymre seg over hvor lite de kan, og at de ikke har lest nok til prøven. De har en tendens til å overdrive sine egne svakheter og undervurdere sine evner og kunnskaper (Beck, mfl., 2005). Eleven med testangst vil i en testsituasjon kunne få problemer med å konsentrere seg om oppgavene, og i stedet bruke tiden og kreftene på å forsøke å undertrykke tanker om å misslykkes. Engstelige elever vil oftere enn andre elever bekymre seg for resultatet på prøver, sammenlikne sine evner med andres og bruke mye krefter på å bekymre seg for at de ikke er så forberedt som de burde være til prøven (Cassady & Johnson, 2002). Angst er en naturlig del av menneskets natur, og alle vil oppleve følelsen av å ikke ha kontroll på situasjonen fra tid til annen. Det er først når disse følelsene av å bekymre seg for at noe skal gå galt og det å ikke ha kontroll påvirker hverdagen at man kan snakke om en angstlidelse. Disse naturlige instinktene ligger latent i alle mennesker, men hos engstelige mennesker er disse mye mer fremtredende. Når eleven med

testangst blir utsatt for en testsituasjon vil han eller hun kunne falle tilbake på mer primitive forsvarsmekanismer som trangen til å flykte eller fryse. Under en prøve kan for eksempel eleven være så engstelig at når oppgavene blir delt ut kan oppgavens vanskelighetsgrad sammen med elevens svake tro på egne ressurser gjøre at eleven ikke husker noe, at han eller hun får ”hjerneteppe” og eleven føler seg paralyisert (Beck, mfl., 2005).

2.3 Tiltak

For at læring skal finne sted er en viktig faktor at elevene er motiverte for arbeidet, at deres interesser blir ivaretatt og at de ser hensikten med det skolearbeidet de skal gjøre (Thuen, 2007). Motiv og ønsker er sentralt i elevens læring og utvikling, men dersom disse blir for store i forhold til elevens kompetanse og forutsetninger kan muligheten for å mislykkes bli stor. Som en forsvarsmekanisme kan eleven da velge å nedprioritere skolearbeidet, noe som kan oppfattes av lærere som at eleven er lite motivert for arbeidet (Bru, 2011). Slike mestringsstrategier kan også vise seg i form av unngåelsesatferd, ved at eleven bruker alle mulige grunner til å unngå skolearbeidet. Et konkurranseorientert miljø i skolen vil kunne bidra til at elever blir mer engstelige for å mislykkes og fremme følelsen av å være inkompetent (Thuen, 2007; Thuen & Bru, 2009). For elever med emosjonelle problemer som angst eller depresjon er det derfor viktig å skape et motivasjonelt klima i klassen, der hovedfokuset er på mestringsopplevelser og målorientering og ikke på prestasjoner eller nederlag. Slike klassemiljøer kan bidra til å fremme motivasjon og pågangsmot hos elevene (Thuen, 2007), noe som er spesielt viktig for elever med emosjonelle problemer. Sosial støtte og autonomistøtte fra lærer kan antas å øke motivasjonen hos elevene. Mestringsorienterte klima vil ha fokus på videreutvikling av allerede eksisterende kunnskaper og ferdigheter, og innsatsen i skolearbeidet ut fra de forutsetningene eleven har vil verdsettes. Et mestringsorientert miljø vil gi eleven en opplevelse av bedre balanse mellom krav og ressurser, større muligheter for å lykkes og mindre fare for trusselopplevelser for barn og unge med emosjonelle vansker (Lazarus, mfl., 2006). Et slikt motivasjonelt klima kan skapes av læreren ved at han eller hun fokuserer på videreutvikling i stedet for riktige og gale svar, gi eleven hint og tips om hvordan han eller hun kan skaffe seg den nødvendige informasjon og kunnskap, gi elevene mulighet til å forklare hvordan de har tenkt for å komme frem til svaret og at læreren er opptatt av å forklare slik at alle forstår hvorfor noe er galt eller riktig (Bru, 2011). Lærere som regulerer og støtter elevene samtidig som det gis rom for å ta egne avgjørelser vil ofte ha et slikt motivasjonelt klima i klassen. De spesifikke tiltakene som blir

nevnt nedenfor er eksempler på hvordan man kan tilrettelegge et støttende miljø for engstelige elever.

Atferdsbehandling tar utgangspunkt i desensibilisering, avslappelsestrening og gradvis eksponering av hendelser eller situasjoner som fremkaller angst. Desensibilisering er en av de eldste og mest brukte behandlingsmetodene for angst, der man antar at en fryktrespons kan reduseres eller forebygges ved å erstatte aktiviteten med en annen aktivitet som ikke fremkaller frykt (Merrell, 2001). For elever med angst, betyr dette at følelsen av redsel og frykt blir erstattet med avslapping. Eleven får trening i avslappingsteknikker og øver inn dette før han eller hun blir utsatt for angstfremkallende situasjoner. Mens eleven gradvis blir eksponert for hendelser og situasjoner som fremkaller angst, trenes det på avslapping som respons på disse situasjonene. Målet er at sammenhengen mellom den angstfremkallende situasjonen og følelsen av frykt og redsel skal svekkes. Før eleven blir eksponert for situasjoner, hendelser eller ting som fremkaller angsten, er det viktig at eleven blir bevisst på hvilke av situasjonene som fremkaller størst og minst grad av frykt. Eleven skal derfor i samarbeid med terapeuten sette opp en liste over hva som fremkaller frykt i stigende grad. Behandlingen gjennomføres med utgangspunkt i elevens hierarki av fryktfremkallende situasjoner, og begynner med å utsette eleven for det som fremkaller minst frykt, der eleven trener på å forholde seg rolig i situasjonen. Når målet er oppnådd går man videre ved å eksponere eleven for neste punkt på listen samtidig som man trener på avslapping (Merrell, 2001). En slik behandlingsmetode kan være vanskelig å få til i skolesammenheng, særlig dersom angsten fremkalles av elementer som ikke finnes i skolen. Man kan imidlertid tenke seg at det kan være en funksjonell behandling innenfor skolen i slike tilfeller som skolevegring og angst relatert til skolen, for eksempel i forhold til skolearbeid eller sosial angst. I slike tilfeller vil det være en forutsetning at eleven har gode relasjoner til læreren og at eleven opplever å få støtte, regulering og en viss grad av autonomi.

I tillegg til desensibilisering finnes flere andre atferdsbehandlingsmetoder for angst. Noen av disse er modellering, positiv forsterkning av ønsket atferd og kognitiv atferdstrening som trening av sosiale ferdigheter. Modellering handler om at eleven observerer når andre håndterer den angstfremkallende situasjonen på en rasjonell måte og konsekvensene av denne atferden. Dette kan skje i naturlige settinger der den engstelige eleven observerer en annen elev i den angstfremkallende situasjonen, og dersom han eller hun opplever konsekvensene som positive kan det gjøre den engstelige eleven mer tilbøyelig og mer villig til å forsøke å takle situasjonen på samme måte (Kendall, mfl., 2006; Merrell, 2001). En annen måte å gjøre

dette på er symbolsk modellering, som fungerer på samme måte, men ved bruk av hjelpemidler som video, bilder eller andre liknende medier. Eksempelvis kan barnet se en film om en annen elev som gjennomfører den angstfremkallende situasjonen på en rasjonell måte, der konsekvensene er noe positivt som eleven selv ønsker. Denne behandlingsmetoden kan enkelt brukes i skolen dersom eleven har angst for noe skolerelatert som for eksempel å spise lunsj sammen med andre, ta bussen til skolen, snakke høyt i klassen og så videre.

Positiv forsterkning blir også brukt i behandling av elever med angst. Det handler om å forsterke de responsene som ikke er angstfylte, og jo mer disse blir forsterket, jo mindre vil eleven utvise engstelig respons, fordi han eller hun nå har lært seg andre typer atferd som reaksjon på ulike situasjoner og som ikke passer sammen med angstreaksjonene. Her er det viktig at man velger forsterkningsmåter i forhold til elevens behov og ønsker for at behandlingen skal fungere optimalt. På skolen kan slike forsterkere være å få ekstra tid på datamaskinen, få hjelpe læreren å dele ut ark og liknende, få sitte med en bestemt elev i klassen eller å få ha med seg fotball, hoppetau osv. ut i friminuttet. Det finnes to variasjoner av denne forsterkningsmetoden som kan være fruktbare i bestemte situasjoner. Merrell (2001) kaller disse for *shaping* og *extinction*. Shaping er fordelaktig å bruke dersom eleven har store problemer med å delta i angstfremkallende situasjoner med en gang. Man begynner da med å ta det skrittvis og eksponere eleven mer og mer for den eller de angstfremkallende situasjonene mens man hele tiden forsterker de positive fremskrittene eleven gjør. Extinction handler om bevisst å overse atferden som angsten fremkaller i ulike situasjoner, slik at lærerens reaksjon på atferden ikke bidrar til å forsterke angsten.

Kognitive behandlingsmetoder har siden 1980-tallet fått mye fokus i forhold til behandling av barn og unge med angst (Merrell, 2001). En av disse metodene er trening av elevens selvkontroll, som i hovedsak brukes med eldre barn og voksne. Det handler om at eleven skal få trening i å kontrollere egne tanker og følelser og man forsøker å lære eleven selv å regulere tanker og atferd på måter som gjør at konsekvensene av handlingene blir positive. Fokuset i denne behandlingsmetoden faller på elevens evne til å forstå sammenhengen mellom det de tenker om en angstfremkallende situasjon og deres faktiske reaksjon, sette realistiske mål og standarder for seg selv og å tilskrive suksess og mislykkede forsøk til riktig årsak. En liknende metode som fokuserer mer på elevenes evne til å endre sitt tankemønster er selvinstruksjonstrening. Eleven får trening i å endre sitt tankemønster og sin atferd gjennom å benytte et manus satt opp for å snakke til seg selv, ved først å observere en voksen som gjør det samme, til å gjøre det helt på egenhånd. Forskere har funnet at en kombinasjon av

selvinstruksjonsteknikker og atferdbehandling fungerer bra som behandlingsmetode for barn og unge med angst (Kendall, 1994; Kendall, mfl., 2006). Kendall mfl. (2006) har utviklet et program som tar utgangspunkt i kognitiv atferdsbehandling av elever med angst, ”Coping Cat” programmet. Programmet er grovt sett delt inn i to faser. I den første fasen læres elevene å gjenkjenne ulike momenter av angst som somatiske, kognitive og atferdsmessige komponenter. Den andre fasen handler om å sette de nye kunnskapene fra fase en ut i praksis i det virkelige livet. Dette programmet innebærer blant annet de to metodene nevnt ovenfor. Programmet kan utføres enten individuelt, i gruppe eller i familier, og har vist seg å være effektivt i bruk i skolen (Merrell, 2001). For elever med angst kan det å samhandle med andre være en utfordring. Derfor kan også det å trene på sosiale ferdigheter være en praktisk behandlingsmetode for å kunne takle sosiale situasjoner for barn som er tilbaketrukkne og opplever angst i forhold til sosial interaksjon. Det finnes mange programmer for trening av sosiale ferdigheter. De fleste har også noen fellestrekk som; definering av problemene, identifisering av mulige løsninger, modellering, gjentatte øvelser og rollespill, tilbakemelding fra instruktør, fjerning av problematferd, selvinstruksjon og selvevaluering og øvelse for å generalisere og opprettholde resultatene (Merrell, 2001). Disse behandlingsmetodene blir oftest brukt i sammenhenger der elevene får profesjonell hjelp.

Det kan diskuteres hvordan dette kan brukes i skolesammenheng. Lærere i skolen har en travel hverdag der hovedfokuset ligger på planlegging, retting av prøver og liknende. En lærer har som oftest en klasse med mellom 20 og 30 elever som alle har krav på tilpasset opplæring. Det kan da bli problematisk å sette av så mye tid til en enkelt elev. Da dukker det uunngåelige spørsmålet opp; har lærere i det hele tatt tid til å gjennomføre slike opplegg? Tiden er ikke den eneste ressursen det mangler på i dagens skole. Ofte kan det være nødvendig med en assistent, men dette koster skolen mye penger, og assistentene har som regel ikke den nødvendige kompetansen som må til for å hjelpe elevene, men fungerer ofte som en ekstra voksenperson i klasserommet som gjør praktiske oppgaver lettere for læreren. I tillegg kan det diskuteres om lærere har gode nok kunnskaper om slike behandlingsmetoder til å kunne gjennomføre dem. Kanskje ville det vært en fordel å ha et spesialpedagogisk team på skolen som har fokus på dette? Når det gjelder enkeltelever kan det være hensiktsmessig for læreren å ta kontakt med andre instanser, som for eksempel Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) eller Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT) for veiledning og råd.

3. Metode

3.1 Perspektiv

Studien tar utgangspunkt i opplevelsen av angst i skolesammenheng ut fra læreres perspektiv. For å få tilgang til dette ble intervju valgt som metode. Formålet med kvalitative intervjuer er å få innsikt i personers dagligliv fra deres eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er med utgangspunkt i læreres erfaringer, kunnskaper og tanker om det å arbeide med elever med angstproblematikk denne studien belyser hvordan man kan legge til rette for elever med angst, med utgangspunkt i Barber og Olsens (1997) tre sosialiseringdimensjoner (connection, regulation og autonomy).

3.2 Utvikling av problemstilling

Problemstillingen er delt i tre deler, der jeg tar utgangspunkt i læreres kunnskaper og erfaringer om det å arbeide med elever som har problemer med angst i forbindelse med de aktuelle deler av problemstillingen. Den første delen handler om hvordan lærere opplever angstbegrepet, og fungerer som innføringsspørsmål for å få fokus på emnet. Dette har jeg valgt å ta med fordi jeg ser det som viktig å få fastlagt hva lærere tenker om angstbegrepet og fordi jeg lettere vil kunne tolke svarene deres i resten av intervjuet i forhold til hva de tenker om angst. I den andre delen vektlegges læringsaspektet, altså hvilken betydning angst kan ha for læring. Dette mener jeg er viktig å ha med fordi man må forstå hvordan angst kan påvirke læringsutbyttet til eleven før man kan sette i gang tiltak. Jeg ønsker å få tak i læreres meninger og tanker om hvordan angst kan påvirke læringsutbyttet for eleven. Den siste delen av problemstillingen handler om hva lærere kan gjøre for å legge til rette i skolen for elever med angst. Dette punktet er sentralt fordi det er meningsløst å snakke om hva lærere tenker om angst og hvordan det påvirker læringen for elevene uten å ta opp hva man kan gjøre for å hjelpe disse elevene. Gjennom oppgaven intervjuer jeg informantene om de tre dimensjonene som Barber og Olsen (1997) beskriver; sosial støtte, regulering og autonomi. For hver av dimensjonene ser jeg på hvorfor den gitte dimensjonen er viktig i forhold til elever med angst. I tillegg fikk informantene på slutten av intervjuet komme med innslag de mente var viktige å få frem i forhold til arbeidet med engstelige elever som vi ikke hadde kommet inn på under intervjuet.

Det er et poeng at lærerne med sine egne ord beskriver hvordan de opplever dette og at de ut fra sitt pedagogiske ståsted og personlige perspektiv beskriver og reflekterer rundt emnet og at de får fremheve det de ser på som viktig i forhold til Barber og Olsens (1997) tre dimensjoner.

Jeg ønsker gjennom intervjuene å få svar på hvordan lærere på best mulig måte kan oppdage og legge til rette skoledagen for elever med angst. Jeg er forberedt på at lærerne ikke vet så mye om Barber og Olsens (1997) tre dimensjoner på forhånd, og jeg vil derfor før jeg starter intervjuene, samt underveis i intervjuene, forklare hva som menes med de ulike begrepene, men på en måte som gjør at informantene kan svare det de selv tenker om dette, og ikke legge ordene i munnen på dem.

En god problemstilling som er presis og avgrenset danner utgangspunktet for metodevalg, rekruttering av informanter, utarbeidelse av intervjuguide, datainnsamling og analyse og tolkningsprosessen (Thagaard, 2009). En problemstilling i forskningssammenheng må oppfylle to hovedkrav, nemlig at den er fruktbar, og at den er metodisk gjennomførbar (T. Lund & Haugen, 2006). Dette innebærer at forskningen skal bidra til å fremskaffe ny kunnskap på feltet, samt at forskeren velger metoder som er reelt gjennomførbare for å få svar på problemstillingen. Kausale problemstillinger sier noe om årsak og virkning der man ønsker å forklare et fenomen med en bestemt årsak, mens ikke-kausale eller beskrivende problemstillinger søker å beskrive eller å finne sammenhenger mellom ulike begreper (T. Lund & Haugen, 2006). I denne studien blir altså beskrivende problemstilling benyttet fordi det er sammenhengen mellom læreres kunnskaper og erfaringer og deres tanker om hvordan man kan legge til rette for elever med angst i skolen som undersøkes.

Undersøkelsen skal bidra til å utvide den kunnskap og forskning som allerede finnes på området ved å si noe om hvordan lærere oppfatter Barber og Olsens (1997) tre dimensjoner; sosial støtte, regulering og autonomi i forhold til arbeidet med elever med angst i skolesammenheng. Undersøkelsen kan bidra til å øke oppmerksomheten rundt elever med angst, og kan gi nyttig informasjon til lærere om hvordan man, med fokus på sosial støtte, regulering og autonomi, kan bedre skolehverdagen til elever med angst, og hvordan man skal kunne oppdage at elever sliter med denne typen problematikk.

3.3 Design

Undersøkelsens formål er å få tilgang til og innsikt i læreres forståelse av angstbegrepet og deres erfaringer med det å arbeide med elever med angst i skolen i forhold til sosial støtte, regulering og autonomi. Videre vil det være et mål å kategorisere og videreformidle informasjonen gjennom beskrivelse av og refleksjon rundt informantenes svar. Dette vil jeg gjøre ved å innhente informasjon fra informantene gjennom intervjuer. Det er viktig å huske på at de svarene informantene gir er subjektive, og at de gjenspeiler de personlige tankene

informantene har rundt emnet. I undersøkelsen tar jeg i bruk kvalitativ forskningsmetode med fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi handler i kvalitativ forskning om ... *en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene...* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). I kvalitative undersøkelser vektlegges prosesser og meninger, og man søker å finne svar på hvordan sosiale erfaringer blir skapt og hvordan disse blir tildelt mening (Denzin & Lincoln, 1994). Fenomenologi handler om å beskrive hvordan mennesker tenker og har erfart et bestemt fenomen og der man er ute etter en gruppe menneskers meninger og synspunkter omkring fenomenet (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010).

Intervju som metode er den mest brukte innenfor kvalitativ forskning og kan omtales som en samtale mellom forsker og informant om et bestemt fenomen, der forsker er interessert i informantens kunnskaper og erfaringer omkring dette (Tjora, 2010). Kvalitative intervjuer kan deles opp i tre ulike typer intervjuer: strukturert, semi-strukturert og ustrukturert (Denzin & Lincoln, 1994). Et ustrukturert intervju er relativt uformelt, og minner mer om en samtale. Denne typen intervju kjennetegnes av åpne spørsmål der man på forhånd har bestemt et tema, men ikke har noen klart definert intervjuguide. Fordelen med en slik type intervju er at forskeren i større grad kan følge informantens fortellinger og stille oppfølgingsspørsmål som er tilpasset den enkelte informant (Dalen, 2011). I tillegg kan denne typen intervju skape en mer avslappet atmosfære, der informanten kan føle seg mer komfortabel i situasjonen. På den andre siden kan denne typen intervju gjøre det mer problematisk å sammenlikne svarene man får. Ved et strukturert intervju derimot har man på forhånd fastlagt spørsmål og svaralternativer som forskeren krysser av når informanten svarer. Dette kan minne om spørreskjema som benyttes i kvantitative undersøkelser, men spørsmålene er åpnere i strukturerte intervjuer slik at man får mer utfyllende svar. Ulempen med denne typen intervju er at det binder forskeren mer til manus enn et ustrukturert intervju ville gjort. Semi-strukturerte intervjuer befinner seg mellom disse ytterpunktene og består av en overordnet intervjuguide som skal fungere som en rettesnor for forskeren, men som ikke nødvendigvis må følges punkt for punkt (Johannessen, mfl., 2010). Denne typen intervjuer frigjør forskeren mer fra manus og muliggjør en mer samtalepreget situasjon mellom forsker og informant.

I kvalitative intervjuer er ikke rollene forsker og informant likestilt fordi det er forskeren som stiller spørsmålene og derfor styrer situasjonen (Johannessen, mfl., 2010). Like viktig, om ikke viktigere enn spørsmålene er det at forskeren lytter aktivt til informanten (Seidman, 1998). Det er viktig at forskeren oppfattes som en god lytter, og er sikker på seg selv og på

teorien under intervjuene. Graden av interesse intervjueren utviser kan få innvirkning på de svarene informanten gir. Både overdrevet engasjement og for lite interesse kan gjøre at informanten blir taus eller holder tilbake informasjon. Kvale og Brinkmann (2009) har satt opp en liste over ti kvalifikasjonskriterier som intervjueren må inneha for at intervjuet skal gi rikholdig kunnskap; kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende. En erfaren intervjuer som innehar disse egenskapene og kunnskapene kan få mye nyttig informasjon ut av intervjuet og på samme tid gjøre dette til en positiv opplevelse for informanten (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskeren må være bevisst på at informanten kan være nervøs og usikker, særlig dersom man bruker video eller lydopptaker. Det blir derfor viktig å opptre oppmuntrende for eksempel ved å gi ikke-verbale tilbakemeldinger gjennom intervjuet. Bruk av lydopptak kan altså være skremmende for noen, og informantene kan bevisst eller ubevisst begrense det de sier i forhold til hvis man ikke hadde brukt lydopptak. Til tross for dette kan bruken av lydopptak være en stor fordel for forskeren idet han eller hun da kan konsentrere seg om det informanten sier og sørge for god kommunikasjon (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2010). I denne studien var det viktig å få frem informantenes erfaringer og oppfatninger om fenomenet. Samtidig var det viktig å gi dem mulighet til å utdype svarene sine og forklare mer inngående hva de mente fordi at spørsmålene var relativt åpne. I kvalitative intervjuer benyttes ofte åpne spørsmål som gir informanten mulighet til subjektivt å fortelle og reflektere (Tjora, 2010).

3.4 Utvalg

Utvelgelse av informanter i en kvalitativ undersøkelse vil oftest være en strategisk utvelgelse (Thagaard, 2009). Ved strategisk utvelgelse finner man først hvilken målgruppe som må delta i undersøkelsen for at man skal få den informasjonen man trenger. Når man har funnet målgruppe må man velge ut individer innenfor målgruppen som kan delta (Johannessen, mfl., 2010). Det kan være en utfordring å få informanter til å stille opp på intervju, særlig dersom det handler om spesielt nærgående emner. I slike tilfeller bruker man et strategisk tilgjengelighetsutvalg ved at man benytter seleksjonsmåter, som for eksempel ”snøballmetoden” der man får tips fra informanter om andre som kan være aktuelle, og som sikrer informanter som er villige til å delta (Thagaard, 2009). Å rekruttere informanter til denne studien viste seg å være litt problematisk. Jeg sendte e-post til flere rektorer ved skoler i Rogaland der jeg forklarte hva prosjektet gikk ut på, og ba rektorene ta kontakt dersom de hadde noen lærere på sin skole som kunne være aktuelle. Bare noen få skoler ga tilbakemelding om at de hadde ansatte som var interesserte i å delta i undersøkelsen. Til tross

for dette fikk jeg til slutt rekruttert fem lærere ved ulike skoler i Rogaland som har erfaring med å arbeide med engstelige elever.

3.4.1 Valg av informanter

Denne studien består, som nevnt, av fem lærere som arbeider eller har arbeidet med elever med angstproblematikk. Antallet informanter varierer i forhold til type undersøkelse – om man gjennomfører en kvalitativ eller en kvantitativ undersøkelse, problemstilling og datainnsamlingsmetode. I kvalitative studier er det ikke vanlig å ha et stort antall informanter fordi målet med en kvalitativ studie er å få tak i en dypere mening gjennom informantenes erfaringer, tanker og holdninger enn det man kan få gjennom spørreundersøkelser. I kvalitative intervjuer er det ikke noen fast grense, verken øvre eller nedre, på hvor mange informanter man må ha. Det finnes imidlertid en uskreven regel om at i små prosjekter vil et vanlig antall informanter ligge på 10-15 (Johannessen, mfl., 2010). På grunn av denne oppgavens omfang har jeg begrenset antallet informanter til fem, selv om jeg er klar over at dette ideelt sett er for lite for å nå et metningspunkt. Jeg var fra begynnelsen innstilt på å skaffe informanter som jeg ikke hadde noen forhold til fra før, for som Seidman (1998) sier: *...the easier the access, the more complicated the interview* (Seidman, 1998, s. 34).

Til tross for problemer i startfasen med å rekruttere informanter, var de fem jeg intervjuet veldig imøtekommende og samarbeidsvillige, og jeg oppfattet dem som svært positive til undersøkelsen.

3.5 Prosedyre ved datainnsamling

3.5.1 Prosedyre

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble sendt til informantene etter at jeg hadde mottatt bekreftelse fra de som ville delta. Alle informantene fikk informasjon om at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst i prosessen, og at alle lydopptak og andre opplysninger om dem vil bli slettet ved studiens sluttdato. Tid og sted for intervjuene ble avtalt med hver enkelt informant over e-post. Det tekniske utstyret og lyd kvaliteten ble sjekket før intervjuene gjennom et prøveintervju med en lærer og jeg fikk også et innblikk i hvordan jeg var som intervjuer samt at jeg fikk tilbakemelding på hvordan intervjuguiden fungerte. På grunnlag av dette endret jeg noen små detaljer i intervjuguiden og fikk samtidig sjekket omtrent hvor lang tid intervjuene ville ta. Ut fra denne sjekken ville intervjuene ta omtrent 40-60 minutter, noe som jeg synes var passelig lengde.

3.5.2 Datainnsamling

Bruk av semi-strukturerte intervjuer frigjorde meg fra et fastlagt manus, og jeg fikk gjennom denne metoden frem informantenes tanker, holdninger, meninger, erfaringer og oppfatninger, noe som nettopp er poenget med semi-strukturerte intervjuer. Det var ønskelig at informantene skulle ta mesteparten av styringen under intervjuene fordi at de da kunne snakke fritt om det de selv anså som viktig i forhold til emnene, samt at situasjonen kunne oppfattes om mindre skremmende for informantene.

3.5.3 Utvikling av intervjuguide

Intervjuguides brukes ofte i kvalitative forskningsintervjuer for å strukturere intervjuene og kan være mer eller mindre detaljert (Tjora, 2010). Det er avhengig av hvilken type intervju man skal gjennomføre og faktorer som for eksempel om det er flere forskere som skal intervjuer eller om det bare er en.

Teorigrunnlaget for studien; Barber og Olsens (1997) tre miljødimensjoner, danner grunnlaget for spørsmålene i intervjuguiden. Intervjuguiden innledes med en introduksjon der informanten blir påmint hensikten med studien, at informasjon de gir og om seg selv vil behandles konfidensielt og at det ikke finnes noen fasitsvar på spørsmålene. Før intervjuene begynner spør jeg også om de har noen spørsmål før vi starter for å få oppklart eventuelle uklarheter. Den første delen av intervjuguiden består av noen åpne, generelle spørsmål om emnet, som for eksempel hva læreren tenker på når han eller hun hører ordet angst. Dette er for å styre informanten inn på emnet, og for å sette i gang noen tanker og refleksjoner omkring emnet. Deretter ble det stilt noen spørsmål i forhold til lærerens kompetanse, der jeg var ute etter hvordan lærere opplever det å arbeide med elever med angst, og hva disse mener er fordelmessige metoder i arbeidet med engstelige elever. Dette var for å kunne plassere læreren i forhold til deres pedagogiske ståsted og få innblikk i hva de tenkte omkring det å jobbe med denne typen elever, for eksempel om de så det som en utfordring, et problem, en mulighet til å lære og så videre. Informasjonen fra disse innledende spørsmålene vil kunne bidra til en større forståelse for det informanten svarer på resten av spørsmålene. Deretter fulgte en del spørsmål om hvordan informantene tenkte at angst kunne påvirke læringssituasjonen for elever. Her ville jeg få svar på hva lærere tenker at angstbegrepet innebærer, som er den første delen av problemstillingen. I hoveddelen ville jeg få den viktigste informasjonen i forhold til målsettingen og problemstillingen i undersøkelsen (Johannessen, mfl., 2010). Hoveddelen i intervjuguiden besto av tre deler, der hver av de tre miljødimensjonene, sosial støtte, regulering og autonomi ble behandlet hver for seg. Under

hver av de tre dimensjonene kom jeg inn på spørsmål om hvordan informantene mente at angst kan påvirke den engstelige elevens læring i forhold til den gitte dimensjonen. I tillegg til disse tre delene hadde jeg en del om medelevers betydning for elever med angst i skolesammenheng, som skulle vise seg å være svært viktig å ha med. Avslutningsvis dreides spørsmålene over på tiltak og hva informantene tenkte var viktig å gjøre i arbeidet med engstelige elever i skolen. Her ville informasjonen fra informantene si noe om hvordan lærerne mente at man best mulig kunne legge til rette skolehverdagen for elever med angst. Til slutt ble informantene spurt om de hadde noe mer de vil si som de mente vi ikke hadde snakket om, eller om det var noe de kom på som de ville utdype. Dette ble gjort for å sikre at informantene hadde fått sagt det de ville, og at det ikke var noen misforståelser fra noen av partene (Johannessen, mfl., 2010).

Før intervjuene hadde jeg studert intervjuguiden nøye, og følte meg nokså komfortabel med rekkefølgen på spørsmålene, hvordan jeg skulle stille spørsmålene, og jeg hadde forsikret meg om at det var mulig å skape glidende overganger mellom spørsmålene og de ulike delene. Under selve intervjuene fungerte derfor intervjuguiden mer som en støtte enn som et manus. Dette gjorde at jeg kunne ha fullt fokus og oppmerksomheten rettet mot det informantene sa, og bruke energi på å forså og stille oppfølgingsspørsmål i forhold til det de sa, i stedet for å være helt bundet til intervjuguiden. Jeg antar at dette også kan ha virket beroligende på informantene idet situasjonen kanskje kunne virke litt mer uformell og mer samtalepreget.

3.5.4 Intervjuprosessen

Fire av fem intervjuer ble gjennomført på arbeidsstedet til den enkelte informant, mens det siste ble gjennomført hjemme hos informanten. Dette for at informantene skulle slippe å bruke mye tid på å reise til universitetet, og at situasjonen kanskje ville føles tryggere og mindre skremmende (Tjora, 2010). Tidsrammen for intervjuene var satt til omtrent en time, og alle intervjuene holdt seg innenfor denne rammen, uten at jeg måtte hoppe over noe eller korte ned på noen slags måte. Flertallet av intervjuene tok fra en halv time til tre kvarter, og jeg fikk den informasjonen jeg trengte. I tillegg virket også informantene nokså ferdige, idet noen av dem gjentok en del på slutten som de hadde nevnt tidligere.

Før intervjuene startet fikk jeg signert samtykkeerklæring fra informantene og gjennomgikk målet med studien (Creswell, 2007). Gjennom intervjuene konsentrerte jeg meg om å lytte aktivt til det informantene sa, forstå hva de mente og se sammenhenger mellom det de sa og teorien som ligger til grunn for studien. Dersom noe var uklart stilte jeg oppfølgingsspørsmål,

og var opptatt av å formulere spørsmålene slik at informanten ikke følte at han eller hun måtte forsvare seg selv, men som i stedet virket oppmuntrende. Eksempler på slike formuleringer er; ”kan du utdype det?”, ”kan du gi noen eksempler på det?” eller ”kan du presisere det?”. I tillegg ga jeg informanten positiv tilbakemelding underveis og viste at jeg var interessert i det han eller hun sa gjennom utsagn som ”ja”, ”hm”, ”mhm” og ikke-verbal tilbakemelding som nikk og smil. Informantene fortalte om sine erfaringer og tanker, og noen av dem fortalte historier om situasjoner de hadde opplevd som var relevante i forhold til emnet. Samtlige informanter virket genuint interesserte i emnet og viste stor interesse for innholdet i intervjuet.

Alle intervjuene ble tatt opp på digital diktafon. Jeg hadde i utgangspunktet planlagt å bruke video for å ta opp intervjuene, men dette kunne fått større konsekvenser for hvordan informantene svarte på spørsmålene, fordi det ved bruk av video vil være mer synlig og informantene vil kunne oppleve dette som mer ubehagelig enn en diktafon. Bruk av diktafon frigjorde meg som intervjuer til å kunne konsentrere meg om informanten i stedet for å fokusere på å få skrevet ned hver minste detalj. I tillegg vil mengden av datamaterialet bli større enn dersom man velger å notere uten noen form for opptak eller video (Thagaard, 2009). Dette fungerte godt, og informantene så ut til å glemme at diktafonen lå på bordet etter en stund. På denne måten kunne jeg sikre at jeg fikk med meg alt informanten sa, samtidig som jeg kunne rette alt fokus på dialogen med informanten.

3.6 Transkribering

Arbeidet med transkribering startet etter at jeg hadde hatt de to første intervjuene. Jeg ønsket å transkribere intervjuene nokså raskt etter at de var gjennomført, slik at jeg hadde både informantens svar og selve situasjonen friskt i minnet. Derfor foregikk transkriberingsprosessen og intervjuprosessen litt om hverandre. Transkribering er en prosess der man får de muntlige intervjuene ned på papiret, slik at man lettere får oversikt over hva som ble sagt. Gjennom denne struktureringen vil tanker rundt analysen automatisk oppstå (Heath, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Av tidsmessige årsaker vil forskere ofte la andre transkribere intervjuene, særlig dersom man har mange lange intervjuer, men det er en stor fordel å kunne transkribere intervjuene selv, da man umiddelbart ser sammenhenger og gjør seg tanker om meningen bak det som blir sagt. I tillegg vil det å få andre til å transkribere intervjuene for seg bli en type datareduksjon der forskeren bare forholder seg til de transkriberte intervjuene under analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). I en forskningsprosess kan det å forholde seg til opptakene, som er råmaterialet for analysen, gi forskeren større innsikt. Jeg transkriberte alle intervjuene selv, og så virkelig fordelene med dette da jeg ble

bedre kjent med dataene og lettere så sammenhenger og motsetninger mellom det informantene sa. Transkriberingsstil er noe man må ta stilling til når man skal gå i gang med dette arbeidet. Man må ta stilling til om man skal velge å transkribere ordrett, på dialekt, om man skal ta med alle gjentakelser og småord, eller om man skal transkribere i en mer skriftlig og formell stil (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg bestemte meg for å bruke den formelle stilen, og transkriberte derfor intervjuene fra dialekt til bokmål, og valgte å ikke ta med gjentakelser og småord som jeg ikke anså for å være relevante. Hvert av de transkriberte intervjuene utgjorde omtrent 15 dataskrevne sider med enkel linjeavstand.

3.7 Analyseprosessen

Kvalitativ forskning anvender en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget (Dalen, 2011). Dette betyr at det er informantens virkelighetsoppfatning som kommer frem gjennom intervjuene, og at denne kan tolkes på ulike måter. Mennesker har ulike erfaringer og opplevelser av ett og samme fenomen, og disse påvirker vår tolkning og forståelse av virkeligheten. Informantens uttalelser blir skrevet ned som tekst, og dette blir det datamaterialet som skal tolkes og forstås. Analysen og tolkning av resultater er prosesser som ofte vil overlape hverandre gjennom hele prosjektet, fordi forskeren vil reflektere rundt tolkninger av informasjon samtidig som han eller hun gjennomfører datainnsamling (Thagaard, 2009). En viktig oppgave blir da å fremstille resultatene så riktig som mulig i forhold til den meningen informanten ville formidle (Ryen, 2002). I en analyseprosess fremheves viktigheten av å se hovedtrekkene i datamaterialet, og det å kunne se disse hovedtrekkene i forhold til helheten, altså at man ser delene i den opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2009). I denne oppgaven var det naturlig å rette fokus mot tema, og ikke personer, følgelig ble en temabasert tilnærming valgt. Dette betyr at analysene baseres på sammenlikninger mellom de ulike informantenes svar på samme spørsmål. Man kan med dette stå i fare for å gjennomføre en analyse kun basert på enkeltenheter løsrevet fra den opprinnelige konteksten, men informasjon fra hver enkelt informant vil settes inn i den sammenheng som den enkelte enhet var en del av (Thagaard, 2009).

I denne oppgaven ble intervjuene etter transkripsjonen gjennomlest igjen samtidig som opptakene fra intervjuene ble spilt av, for å sikre at ingenting av informasjonen var forsvunnet. Ved denne gjennomlesningen fikk jeg også dannet meg et større helhetsbilde av innholdet og informantenes hovedbudskap. Datamaterialet ble komprimert ved at hovedpoengene til informantene på de ulike spørsmålene ble trukket ut. På denne måten identifiseres meningsbærende enheter i det transkriberte materialet. Disse meningsbærende

enhetene fra alle informantenes svar på de ulike spørsmålene ble plassert under spørsmålet slik at det ville bli lettere å sammenlikne svarene. Denne meningsfortetningen gjorde at jeg satt igjen med kortere og mer innholdsrike formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse meningsbærende enhetene ble hovedinnholdet i datamaterialet, og overflødige ord, gjentakelser, pauser og ytringer som ikke ga mening ble luket bort. Viktige poeng og sitater som kunne brukes for å illustrere ulike temaer ble understreket, mens forskjeller og likheter mellom svarene fra informantene ble markert med henholdsvis gult og grønt. Svarene fra informantene kategoriseres i forhold til de tre dimensjonene, sosial støtte, regulering og autonomi, i tillegg til læreres tanker om angstbegrepet, hvordan de tenker at medelever kan ha betydning for den engstelige elevens akademiske og sosiale læring og deres meninger og tanker om aktuelle tiltak.

3.8 Kvalitetsvurderinger

3.8.1 Troverdighet og overførbarhet

I kvantitativ forskning brukes begrepene reliabilitet og validitet, og man har innenfor denne typen forskning nøyaktige måleredskaper for å teste disse (Dalen, 2011). Innenfor kvalitativ forskning har man ikke slike måleredskaper og man bruker derfor ofte begrepene troverdighet og bekreftbarhet eller overførbarhet når man diskuterer studiens pålitelighet og kvalitet. Troverdighet handler om metodevalg, design, datainnsamling, analyse, refleksjon rundt resultatene og rapportering av resultatene (Halvorsen, 2008). I tillegg innebærer troverdighetsbegrepet at forskeren forstår resultatene i lys av at informantene har delt av sine personlige, subjektive erfaringer, tanker og kunnskaper. I overførbarhet ligger det at man ønsker å kunne overføre resultatene til andre liknende situasjoner, steder eller menneskegrupper (Thagaard, 2009). Kvalitetssikring ble foretatt ved å høre igjennom intervjuopptakene for andre gang og se disse opp mot de transkriberte tekstene. Jeg oppdaget noen få ytringer som jeg ikke hadde fått med første gang, og fikk rettet opp i dette. De ulike hovedpoengene til informantene for hvert av spørsmålene ble også sjekket opp mot den opprinnelig transkriberte teksten for å sikre at de viktigste elementene var tatt med. I tillegg til dette ble intervjuene transkribert kort tid etter at de ble gjennomført slik at jeg hadde situasjonen, stemningen under intervjuene og sammenhengene friskt i minne.

3.8.2 Anonymisering

I arbeidet med å analysere datamaterialet må man ta stilling til hvordan man skal anonymisere informantene. Informantene i enhver norsk studie har krav på at informasjon som kan spores

tilbake til dem skal anonymiseres, noe som er særlig viktig når man opererer med et lite utvalg. Informasjonen som samles inn gjennom forskningsprosjekter skal kun brukes som datamateriale i den sammenhengen og til det formålet som forskningsprosjektet har som formål (Johannessen, mfl., 2010). Informantene skal være informert om dette på forhånd, enten muntlig eller skriftlig, eller begge deler. En måte å anonymisere informantene på er å gi dem nummer eller pseudonymer i stedet for deres virkelige navn slik at det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner. I noen tilfeller er det også andre personlige forhold som må tas hensyn til, for eksempel bosted, kjønn, alder eller arbeidssted. Det stilles også strenge krav til hvordan oppbevaring av informasjon om informanter behandles og destrueres (NESH, 2006). Det er særlig viktig i studier som benytter intervju som forskningsmetode, der intervjueren og informanten møtes ansikt til ansikt, at man trygger informanten på at all informasjon behandles fortrolig og at det ikke skal være mulig at informasjonen skal kunne føres tilbake til informanten (Dalen, 2011). All informasjon om informantene ble behandlet konfidensielt og i overensstemmelse med retningslinjer fra NESH (2006). Eksempelvis blir navn, arbeidssted, kjønn og alder ikke omtalt og bærbar datamaskin var passordbeskyttet. I tillegg blir informantene gitt nummer i stedet for deres virkelige navn for å sikre at det ikke er mulig å identifisere dem.

3.8.3 Etiske retningslinjer

Det finnes uendelig mange ulike etiske dilemmaer som kan dukke opp i en forskningsprosess. Etikk handler først og fremst om mellommenneskelige relasjoner og lojalitet, og hvordan forskeren og informanten direkte eller indirekte påvirker hverandre. De etiske dilemmaene kan oppstå når forskningen direkte påvirker deltakeren (Johannessen, mfl., 2010).

Forskningsresultatene må behandles konfidensielt, og med respekt dersom man skal unngå at informantene skal oppleve at deres oppfattelse av seg selv endres drastisk. Johannessen mfl. (2010) nevner tre typer hensyn en forsker må ta i en forskningsprosess. Det første handler om informantens rett til selvbestemmelse. Dette betyr at informanten har rett til å bestemme over sin egen deltakelse i prosjektet gjennom informert samtykke og retten til å trekke seg når som helst i prosessen. Det andre hensynet en forsker må tenke igjennom er forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, noe som betyr at det til enhver tid er informanten som bestemmer hvilken og hvor mye informasjon om seg selv han eller hun er komfortabel med å dele med forskeren. Samtidig skal informanten være sikker på at informasjonen som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt, samt at det ikke skal være mulig å spore resultatene tilbake til enkeltpersonen. Den siste faktoren som nevnes er forskerens ansvar for å unngå

skade. Dette handler om at de som deltar i forskningsprosjekter skal utsettes for så lite belastning som overhodet mulig (Johannessen, mfl., 2010). Det er altså informantens rettigheter som skal ivaretas.

Dilemmaene vil ofte oppstå i den delen av forskningsprosessen der forskeren skal beskrive resultatene fra studien. Når man skal fremstille datamaterialet ønsker man at resultatene skal virke troverdige, men dette kan kanskje gå på bekostning av informantenes krav på anonymisering (Dalen, 2011). Det er viktig for forskeren å fremstille informanten slik han eller hun fremstår, men på samme tid har forskeren en etisk plikt til å skjule informantens identitet (Thagaard, 2009).

4. Resultater og drøfting

4.1 Innledning

Undersøkelsen omfatter problemstillingen:

Hva er læreres opplevelse av angstbegrepet, hvilken betydning kan angst ha for læring og hva kan lærere gjøre for å legge til rette for elever med angst?

Datagrunnlaget er basert på svarene på spørsmålene i fem semi-strukturerte intervjuer av lærere som jobber eller har jobbet med elever med angst. Undersøkelsen gir informasjon om hvordan lærere oppfatter angstproblematikk hos elever, hvordan de mener at angst kan påvirke lærings situasjonen og læringsutbyttet for elever og hva de mener man kan eller bør gjøre for å legge til rette skolehverdagen for elever med angst. Resultatene blir presentert i fem kategorier og følger intervjuguidens struktur; 1; hva lærere tenker om angstbegrepet 2; Lærernes kunnskaper, 3; hvordan angst kan påvirke elevens læring 4; medelevers betydning for engstelige elever i skolen og 5; hvilke tiltak i forhold til læringsmiljøfaktorene som kan iverksettes for denne elevgruppen. Resultatene tolkes i lys av den tidligere beskrevne teorien, og svarene fra den enkelte informant sees opp mot de andre informantenes svar.

4.2 Læreres opplevelse av angstbegrepet

Læreres opplevelse av angstbegrepet kom frem gjennom informantenes svar på fire spørsmål som fungerte som innledningsspørsmål i intervjuene. Dette var viktig å ha med i undersøkelsen fordi det fungerer som et utgangspunkt for lærernes ståsted når det gjelder elever med angst, samt at det gir meg større forståelse for deres utgangspunkt og bakgrunnen for det de svarer på de videre spørsmålene i undersøkelsen.

Det første spørsmålet handler om hva informantene tenker om angstbegrepet. Her er de fleste informantene enige, og til tross for litt forskjellig begrepsbruk og ulikt hovedfokus er de inne på samme tankegang. Det som utmerket seg som gjennomgående for alle informantene med unntak av en, var begreper som; frykt, redsel og panikk. I tillegg fremhevet to av informantene at angst er naturlig og at alle har opplevd angst i større eller mindre grad i ulike situasjoner. Også i litteraturen blir angst omtalt som noe naturlig og som noe alle opplever i større eller mindre grad i ulike situasjoner (Thambirajah, mfl., 2008). Som en av informantene åpnet intervjuet med:

Man dør ikke av angst! (informant 4)

Informantene var altså opptatt av at angst er en helt normal reaksjon for alle mennesker og at det ligger i vår natur, men at det er først når angsten blir for dominerende at det blir et problem. Dette stemmer godt overens med litteraturen på feltet. Folkehelseinstituttet definerer angst som når *...barnet viser engstelse som er atypisk for alderen, oppleves skremmende intens, forårsaker mye ubehag og påvirker barnets funksjon hjemme, på skolen og/eller blant venner* (Mathiesen, mfl., 2009, s. 17).

Angst deles også inn i flere ulike underkategorier, og alle informantene nevner også dette under intervjuene.

Jeg tenker at angst kan komme så ut av proporsjoner at man får forferdelig dårlig livskvalitet. (informant 4)

At det er noe alle har i større og mindre grad, og det blir et problem når det går ut over dagliglivet, eller alle disse tingene som du ønsker å gjøre, og som kanskje kan stoppe deg hvis du har veldig høy grad av angst i forhold til det. (informant 2)

Jeg tenker på ulike former for angst og ulike grader av angst (informant 2)

I hovedsak var det altså redselen, frykten og panikken som ble fremhevet som noe av det som angstbegrepet innebar for disse informantene. Dette er begreper som brukes i litteraturen for å definere angst som diagnose, hvor særlig frykt og panikk blir fremhevet som sentrale faktorer i angstdiagnosen (Merrell, 2001). Dette kan tyde på at informantene har hatt en del erfaringer med elever som sliter med denne typen problematikk og at de har tenkt gjennom hva angstbegrepet innebærer på forhånd. Det kan også være et tegn på at informantene har såpass mye erfaring med elever med angst, at ut fra deres erfaring var det redsel og panikk det de først tenkte på når de ble stilt spørsmålet.

Når det gjelder angst så tenker jeg på den grunnleggende redselen for å lære. (informant 5)

De stopper opp fordi de har en eller annen frykt for et eller annet, eller de er mer opptatt av hvor vondt de har i magen enn å gå på skolen. (informant 3)

Da tenker jeg på en grunnleggende redsel for å miste kontrollen og for å ikke strekke til, og ikke spesifisert mot en spesiell ting, men en sånn grunnleggende redsel. (informant 1)

Da jeg spurte informantene om hva de mente kjennetegner elever med angst var det flere faktorer som kom til syne hos de ulike informantene. Samtlige informanter med unntak av en

mente at innesluttethet kunne kjennetegne elever med angst. Innesluttethet var altså det som informantene generelt sett mente var det mest gjennomgående kjennetegnet på elever med angstproblematikk. I tillegg til dette svarte noen av informantene at de hadde opplevd at elever reagerte på angstfremmende situasjoner både med innagering og utagering, noe som jeg ikke på forhånd hadde forventet at de skulle svare. To av informantene nevnte også skolevegring eller økt fravær fra skolen som et kjennetegn på at eleven kan ha utviklet angst. Dette kan også være et tegn på at informantene har gjort seg mange ulike erfaringer med engstelige elever og at de er opptatt av og oppdaterte på området.

En slags forsiktighet, litt sånn tilbakeholdent (informant 2)

Enten får du en veldig innadvendt atferd, men de kan også få en veldig utagerende atferd (informant 4)

Ganske stort fravær, det er jo det vi ser tydeligst (informant 5)

På spørsmålet om hvilke årsaker som kan ligge til grunn for at barn utvikler angst viser resultatene fra intervjuene at informantene er opptatt av, og fokuserer på ulike sider ved fenomenet. For det første nevnte de fleste traumer som en av årsakene til angst hos barn. Andre elementer som ble nevnt av flere av informantene var at alle mennesker er født med ulik grad av sårbarhet, og jeg antar da at de tenker at elever som er mer sårbare enn andre lettere kan stå i fare for å utvikle angst (Gerlach, 2008). Andre begreper som ble nevnt var genetiske faktorer, personlighet, mangel på mestringsfølelse og oppvekst. En av informantene var spesielt opptatt av den rollen skolen spiller i elevenes hverdag, og at det enorme fokuset på karaktersetting, prøving, måling og krav fra skolens side kan være en av årsakene til at elever utvikler angst. Denne informanten formulerte seg slik:

De møter jo sin egen kompetanse eller inkompetanse daglig i form av en veldig måling og karaktersetting og prøving, og de får høre veldig mye om hvor viktig det er at de mestrer skolen. (informant 1)

Denne informanten var tydelig på at elever i dagens skole blir stilt overfor så store krav at redselen for ikke å gjøre det godt nok kan bli overveldende for elevene. Dette henger også sammen med testangst og skolevegringsproblematikk fordi skolevegring i hovedsak er basert på angst (Thambirajah, mfl., 2008). Flere av informantene startet også med å svare på dette spørsmålet ved å si at det ikke nødvendigvis er en spesiell grunn eller årsak som ligger bak, men at det ofte er komplekse og sammensatte årsaker.

Jeg ser jo at det er veldig komplekse, sammensatte årsaker som regel. (informant 4)

Det informantene nevnte av faktorer som kan ligge til grunn for utviklingen av angst hos barn og unge er faktorer som også går igjen i litteraturen. Flere av informantene nevnte som sagt biologiske årsaker til angst der de fremhever at noen er mer sårbare for å utvikle innagerede atferd enn andre (Gerlach, 2008).

Vi er jo født med forskjellig sårbarhet, og det som er enkelt for noen er uoverkommelig for andre. (informant 4)

Miljøfaktorer som kan øke risikoen for at barn utvikler angst kan være mangel på kontroll og forutsigbarhet i hjemmet, grad og kvalitet av tilknytning til omsorgspersoner og dersom barnet vokser opp med en forelder som lider av angstproblematikk vil han eller hun kunne kopiere den voksnes atferd (Merrell, 2001). Dette gjenspeiler det informant 4 sier om at det ofte er sammensatte og komplekse årsaker til at elever utvikler angst. Samspillet mellom person- og miljøfaktorer virker sammen og påvirker individets evne til å takle stress noe som også kan påvirke hvor engstelig eleven blir (Lazarus, mfl., 2006). I tillegg blir mobbing ofte regnet for å være en av årsakene til at elever utvikler angst (Csóti, 2003; E. Roland, 2007). Angst for å bli mobbet kan føre til somatiske plager og mentale problemer (Csóti, 2003). Ingen av informantene nevnte verken stressmestring eller mobbing som mulige årsaker til at barn utvikler angst.

Når informantene ble spurt om hvilke konsekvenser angst kan få for elever fremhevet samtlige av informantene på ulike måter og gjennom ulike formuleringer problemer med det videre skoleløp. Noen av begrepene som ble brukt var skolevegring, isolasjon, mangel på mestring og sosial eksklusjon. Informantene er, med tanke på konsekvenser, både uenige og enige i det de fremhever noe av det samme, men på samme tid legger hovedvekt på ulike aspekter. En av informantene fremhever for eksempel isolasjon, skolevegring og selvskading, mens en annen har hovedfokus på at angsten kan hemme eleven.

Skolevegrere blir jo isolert, de stenger seg inne og kan ligge under dynen i mange år.

Selvskading har jeg også opplevd. (informant 4)

Det som er problemet med angst er at det kan hemme deg, at du kan bli hemmet av det hvis angsten får for stor makt over deg (informant 2)

Et fellestrekk er imidlertid at alle informantene ser på det å miste kontakten med medelever og lærere, altså det sosiale aspektet, som en stor konsekvens, og alle mener at dette er noe av det man først og fremst bør ta tak i. Som en av informantene sa:

Det sosiale er viktigst, fordi det faglige kan man alltid ta igjen på et vis. (informant 1)

Dette utsagnet sier noe om denne informantens erfaringer og hovedfokus når det gjelder elever med angst i skolen. Samtidig sier det også noe om det som var felles for alle informantene, nemlig at de i stor grad var enige om at det var det sosiale aspektet som var viktigst i forhold til elever med angst, og at det var der en måtte starte for å hjelpe denne elevgruppen.

Det som gikk igjen hos informantene i spørsmålene om angstbegrepet var i første omgang at de definerte angst som en grunnleggende redsel eller frykt for noe som ikke reelt sett er en fare for eleven. Informantene var også enige om at elever med angst ofte er innesluttet og tilbakeholdne og at man ofte kan se at elever med angst har stort fravær fra skolen. I tillegg var det stor enighet om at konsekvensene av at elever utvikler angst kan være enorme. Informantene var derimot ikke helt enige om hvilke årsaker som kan ligge bak, selv om de fleste mente at det ofte var komplekse og sammensatte årsaker til angst hos elever. Her var noen av informantenes fokus opplevelser, erfaringer, genetiske faktorer og traumer, mens en av informantene fokuserte på faktorer utenfor eleven selv som kravene og forventningene både skolen, lærere og foreldre stiller til elever.

4.3 Lærerens kunnskaper

Denne delen valgte jeg å ta med for å få større innsikt i hva informantene tenker om det å arbeide med elever med angst og hvilke metoder de anser som fruktbare i arbeidet med denne elevgruppen. Resultatene fra denne delen av intervjuene sier noe om hvilken holdning informantene har til det å jobbe med engstelige elever og hva de, ut fra egne erfaringer og kunnskaper, mener fungerer for disse elevene.

Flertallet av informantene mente at det å arbeide med engstelige elever er interessant. En av informantene utfylte dette svaret ved å begrunne utsagnet med at det er fra denne elevgruppen man får mest respons på seg selv som lærer. De fleste nevnte også at det er et givende arbeid når man ser fremskrittene eleven gjør, og hvor mye dette betyr for eleven. På den andre siden var noen av informantene mer fokusert på hva som kan være problematisk i det daglige arbeidet med disse elevene. For eksempel ble det løftet frem at samarbeid med foreldre kan

være svært problematisk, fordi at de ofte, ut fra informantens erfaringer, stenger skolen ute. Generelt sett får jeg, gjennom det informantene sier, et inntrykk av at de synes at det er givende å arbeide med denne elevgruppen.

Det er jo spennende, fordi du har et mål om å overvinne angsten gradvis (informant 2)

Den positive utfordringen er jo at vi får være med dem over tid og se at ting kan endre seg. (informant 3)

Under spørsmålet om hvilke metoder informantene mener er hensiktsmessige for elever med angst kommer det frem mye forskjellig. Det kan se ut som om informantene tenker veldig forskjellig med tanke på hva metode innebærer. Noen av informantene har størst fokus på metoder for å dempe angsten, mens andre har større fokus på faglige arbeidsmetoder i klasserommet. Av angstdempende metoder fremheves det å la eleven selv sette ord på problemene, elevsamtaler, åpenhet og det å fjerne det skolerelaterte fokuset for en periode. Annet som ble nevnt i forhold til metoder var enetimer og foreldresamarbeid. Noe flertallet av informantene var enige om når det gjelder metoder i forhold til elever med angstproblematikk var at man bør sette kortsiktige mål, uke for uke, dag for dag eller til og med time for time. Dette mente informantene var særlig viktig for denne elevgruppen fordi de ofte har problemer med at alt det de skal få til og alt det de skal igjennom blir for mye og overveldende. Mer om informantenes tanker rundt tiltak tas opp senere i drøftingen.

4.4 Hvilken betydning kan angst ha for læring?

4.4.1 Påvirker angst læringsutbyttet for eleven?

Alle informantene var enige om at angst har stor betydning for elevers læringsutbytte. En av informantene understreket at elever også kan ha angst for enkelte lærere, noe som kan gjøre læring vanskelig eller umulig i de timene der eleven har kontakt med den lærer det eventuelt måtte gjelde. Flere av informantene mente også at for elever med angst i skolen, kan læringsutbyttet forsvinne.

Jeg tror det stopper læring! (informant 5)

Dette utsagnet beskriver mye av det alle informantene var enige om og det de mente i forhold til dette spørsmålet. En av informantene hadde imidlertid en interessant vinkling ved å fremheve at angst kan være ødeleggende i forhold til læringsutbyttet for eleven bare dersom

angstnivået blir for høyt. Denne informanten mente at frem til angsten når et visst punkt kan den bidra til å bedre skoleprestasjonene.

Angst kan ødelegge hvis angstnivået blir for høyt, men et visst angstnivå kan gjøre prestasjonen bedre fordi det skjerper deg og du yter ekstra. (informant 2)

Denne vinklingen var nokså uventet, men sier også noe om at angst er en naturlig del av alle menneskers liv, og at alle på et tidspunkt eller i bestemte situasjoner har opplevd de følelsene som følger med det å ha angst. Denne informanten understreket også, gjentatte ganger, at det man må gjøre i tilfeller der angstnivået blir for høyt, er å ufarliggjøre situasjonen for eleven.

4.4.2 Akademisk vs. Sosial læring

Samtlige av informantene mener at angst kan påvirke både den akademiske og den sosiale læringen for elever og begrunner dette ulikt. Noe av det som nevnes er at sosial læring er vanskeligere enn akademisk læring fordi det er mer synlig og at det ofte finnes en rådende oppfatning blant elever om at denne typen læring skal være så mye lettere enn akademisk læring.

Jeg tror gjerne det er større press (på sosial læring), det er så synlig. Kanskje det er vanskeligere å ikke få til den sosiale biten, for den akademiske er jo ikke så synlig. (informant 4)

I tillegg nevnes det at tankene og angsten kan blokkere for ønsket om sosial interaksjon og at elever med angst ofte unngår situasjoner der de vanligvis ville fått trening i sosial læring. Viktigheten av at elever omgås sosialt på skolen fremheves også i litteraturen, der det vektlegges at læring ikke skjer i et vakuum, men i sosiale interaksjoner mellom eleven og læreren og eleven og medelever (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Når den engstelige eleven begynner å ta del i situasjoner som han eller hun tidligere ville unngått øker også den sosiale og akademiske interessen (Thambirajah, mfl., 2008).

Hvis du opplever angst i forbindelse med sosiale situasjoner så unngår du gjerne. Da unngår du mennesker og du unngår de situasjonene der du kanskje kan få trening i å være sosial (informant 2)

En av informantene trekker frem at angst også kan handle om å ikke strekke til sosialt, noe som etter denne informantens mening, stopper mulighetene både for akademisk og sosial læring;

Hvis angsten er for å ikke strekke til i det sosiale miljøet på skolen så er det vanskelig å lære uansett. Jeg tror det stopper opp på begge fronter. (informant 5)

Flertallet av informantene uttrykte at det på mange måter ikke går an å skille mellom akademisk og sosial læring for elever med angstproblematikk. Litteratur som omhandler sosial og akademisk læring viser også til at sosial, akademisk og emosjonell læring må integreres i skolen (Zins, mfl., 2004). Selv om noen av informantene mente at den sosiale læringen ofte kunne være vanskeligst for denne elevgruppen, sier de samtidig at man ikke kan skille mellom de to. En av informantene forklarer dette med at engstelige elever ofte er bekymret eller redde for en bestemt lærer, en bestemt elev, det å si noe feil eller oppføre seg på måter som blir oppfattet som feil av de andre i klassen. Videre beskriver informanten at de ofte vil kunne sitte i klasserommet og tenke uavbrutt på dette, og dermed ikke få med seg det akademiske innholdet i timen. En av informantene beskrev hvordan elever blir påvirket av angsten i den akademiske læringen ved at den akademiske læringen forsvinner helt. De fleste informantene er altså inne på det samme, og dette gjenspeiles i sitatet fra en av informantene;

Den akademiske læringen blir jo meningsløs når man sliter med slike ting. (Informant 1)

Resultatene fra denne delen av intervjuet viser altså at i følge disse informantene har angst veldig stor påvirkning på læringsutbyttet til eleven, både sosialt og akademisk. Generelt sett beskriver informantene hvordan det sosiale læringsutbyttet til eleven påvirkes ved at eleven blir tilbakeholden i sosiale situasjoner eller unngår slike situasjoner helt. Den akademiske læringen kan i følge informantene forsvinne helt som følge av angsten fordi eleven ofte ikke klarer å konsentrere seg om annet enn angsten. Innesluttethet kan komme som følge av emosjonelle vansker som angst, og er også ofte et symptom på at eleven har opplevd traumer. Noen av disse elevene kobler seg ut fra omverdenen eller de ”soner ut” mentalt. Disse elevene får ikke med seg noe av det som foregår i klasserommet og er ikke nødvendigvis klar over det selv (Cole mfl., 2005).

4.5 Betydningen av sosial støtte, regulering og autonomi

Denne delen fungerer som hoveddelen i intervjuet. Her ønsker jeg å få informasjon om hva informantene tenker om læringsmiljøfaktorene sosial støtte, regulering og autonomi. I tillegg ønsker jeg å finne ut hvordan de mener at disse dimensjonene har betydning for engstelige elevers læringsutbytte og hvilken rolle de spiller i elever med angst sin skolehverdag. Denne delen av intervjuene vil kunne gi nyttig informasjon om hvordan lærere vektlegger de ulike

dimensjonene i sin undervisning og i hvilken grad informantene er bevisste på disse dimensjonene.

4.5.1 Sosial støtte (connection)

Det første spørsmålet under sosial støtte handler om hva informantene tenker om begrepet sosial støtte og hva de mener kommer inn under det. Her dukket det opp mange interessante forslag og det virket som om informantene reflekterte godt over hva de skulle svare på dette.

Informantene fremhevet respekt, trygghet, tillit, relasjoner og aksept som svært viktige begreper innenfor sosial støtte. Dette stemmer godt over ens med Barbers (1997) teori om støtte, regulering og autonomi, der det innenfor sosial støtte fremheves positive, konsistente emosjonelle relasjoner mellom barn og voksen, trygghet og forutsigbarhet. En av informantene påpekte også at det var viktig at eleven faktisk opplevde støtten, og at læreren var bevisst på dette. Denne informanten mente at dersom læreren støtter eleven uten at eleven ser det eller er klar over det, så støtter man ikke eleven;

Det er ikke nok at læreren er støttende hvis eleven ikke er klar over det. (informant 2)

I tillegg var en av informantene særlig opptatt av at eleven skal finne støtte hos medelevene, og mente at dette var viktigere enn relasjoner til voksne;

Det aller beste er jo selvfølgelig at den ungdommen eller det barnet klarer å finne støtte i sitt eget miljø, blant medelever. Det tror jeg har mye større effekt. (informant 5).

Opplevelse av støtte fra medelever kan være svært sentralt for elever med angst, og flere av informantene fremhevet dette ved flere anledninger før selve delen av intervjuet som handlet om medelevers betydning. Jeg tar ikke dette videre her, fordi det diskuteres senere, under drøfting av delkapittelet om medelevers betydning.

Resultatene samsvarer med slik Bru (2011) beskriver sosial støtte, nettopp som at elever skal oppleve at læreren bryr seg, der det er viktig at eleven føler seg sett, at læreren sørger for at alle elevene er en del av det sosiale samspillet i klassen og at læreren tar ansvar dersom det skulle oppstå konflikter eller mobbing i klassen. Den sosiale støtten deles ofte i litteraturen opp i emosjonell støtte og instrumentell støtte (Lazarus & Folkman, 1984), der begge disse sidene av den sosiale støtten må vektlegges og fungerer ofte samtidig i praksis.

Det andre spørsmålet under sosial støtte handler om hvordan lærere kan bygge relasjoner til elever med angst. Her virket informantene svært reflekterte, og alle informantene kom med

ulike forslag til hvordan dette kunne gjøres, samtidig som faktorene trygghet og forutsigbarhet var gjennomgående hos alle informantene. Noe av det som ble fremhevet var samarbeid med foreldre, gå langsomt frem, fokus på fag, positiv tilbakemelding, aktiviteter utenfor skolen og å anerkjenne angsten. Disse faktorene er alle viktige for hvordan lærere skaper relasjoner til elever. Noe av det viktigste for relasjonene mellom lærer og elev er at eleven føler seg verdsatt og at partene opplever gjensidig tillit (Sørli & Nordahl, 1998). Informant 1 fremhevet at angsten til eleven må aksepteres og tas på alvor, noe som kan bidra til å øke tillitten mellom eleven og læreren. Informant 2 fremhever trygghet og forutsigbarhet som sentrale faktorer for å kunne skape relasjoner til elever, noe som anses for å være særlig viktig i arbeidet med engstelige elever. Informant 3 løftet særlig frem det å kunne gjøre noe annet enn å fokusere på det faglige. Her ble det nevnt utedager eller aktivitetsdager der elevene og læreren lærer hverandre å kjenne utenfor skolesammenhengen, noe som i følge denne informanten kan gjøre at eleven ser den vokse som en egen person og ikke bare som læreren.

Vi forsøker å få til eksterne aktiviteter slik at vi kan introdusere oss selv som personer og mennesker og på den måten vise dem at vi er til å stole på. (informant 3).

På spørsmålet om informantene mente at det var forskjeller på å bygge relasjoner til elever med og uten angst var informantene delte i sine meninger. Tre av informantene mente at det ikke var noen særlig forskjell på hvordan man bygger relasjoner til elever med angst i forhold til elever uten angst, mens to av informantene mente at det var stor forskjell på dette. Til tross for dette nevnte alle informantene at trygghet og forutsigbarhet var viktige faktorer for å bygge relasjoner til elever uansett om de har angst eller ikke. Det informantene fremhevet som forskjellene på relasjonsbygging til elever med angst var at disse elevene ofte trenger mer tid og at det må settes inn mer ressurser for å etablere relasjoner til denne elevgruppen.

Man må være veldig forsiktig med eksponering... og fokus på fag kan være bra for elever med angst for da får de fokuset vekk fra seg selv, men dersom du har elever som sliter faglig er det litt vanskelig. Du må finne noe som treffer eleven. Det er nesten som å finne nøkler ... og når du finner den rette nøkkelen er det en utrolig progresjon av og til. (informant 4).

Dette sitatet kom fra en av informantene som mente at det var store forskjeller på det å bygge relasjoner til elever med og uten angst. Her fremheves informantens tanker om hvordan man kan skape relasjoner til denne elevgruppen, samtidig som at forskjellen for denne informanten lå i det å skape et større faglig fokus og å være bevisst på hvordan man interagerer med elever som har angst. Særlig viktig var det for denne informanten at man er oppmerksom på at elever

med angst ofte har et evigvarende negativt fokus innover mot seg selv, og at man som lærer ikke bidrar til dette, men skaper en mulighet for eleven til å fokusere på noe utenfor seg selv, nemlig fag. Den andre informantene som hevdet at det var store forskjeller på relasjonsbygging til elever med og uten angst begrunnet stort sett dette i at det tar utrolig mye lenger tid å skape et bånd og en tillit mellom lærer og elever med angst, fordi de ofte har vanskelig for å stole på andre mennesker.

De informantene som mente at det å bygge relasjoner til elever med og uten angst var stort sett det samme, mente at det var de samme faktorene som spilte inn, bare at det tok lenger tid å skape en god relasjon til elever med angst. En av informantene fremhevet også dialogen mellom lærer og elev som særlig viktig i relasjonsbyggingen.

Det er dialogen, rett og slett, som er helt avgjørende. (informant 1).

Jeg tenker ikke at det er så veldig annerledes, men graden av og fokuset på trygghet er større. (informant 2).

Informant 1 snakker her om at det er dialogen som er det viktigste i relasjonsbyggingen, og det å se og høre eleven og elevens definisjon av problemet og seg selv. Dette gjelder, i følge denne informanten for alle elever men at for elever med angst er det kanskje ekstra viktig å få en god dialog med læreren fordi dette kan bidra til å skape en større trygghetsfølelse.

Informant 2 snakker her om at elever med angstproblematikk trenger mer trygghet og støtte og at dette ofte vil ta lenger tid med denne elevgruppen enn med elever uten angst. Det er det jeg har fått inntrykk av at alle informantene mener. De som sier at det er store forskjeller begrunner dette med at det tar lenger tid og at man har større fokus på trygghet. De som sier at det ikke er noen forskjell mener at relasjonsbyggingen foregår på samme måte, men at det tar lenger tid. Det ser altså ut til at informantene er enige og at alle mener det samme, men at de er uenige om man skal kalle det forskjeller eller ikke.

På spørsmålet om i hvilken grad de mener at lærerstøtte er viktig for barn og unge med angst var alle informantene enige om at dette er helt avgjørende. Her ble det blant annet nevnt at læreren må vite om problemene for å kunne hjelpe eleven med dette, at all læring må skje på elevens premisser og at den engstelige eleven må få et alternativ til å gå hjem, noe som eleven kan føle at han eller hun får dersom læreren oppleves som støttende. Det viktigste for alle informantene når de svarte på dette spørsmålet var at det fantes en relasjon mellom eleven og læreren. På dette spørsmålet ser det ut til at alle informantene er samstemte om at lærerstøtte

er svært viktig, og at det er relasjonen mellom lærer og elev som blir avgjørende for at eleven skal oppleve læreren som støttende. Dette støttes også i litteraturen der viktigheten av gode relasjoner har vist seg å ha innvirkning på elevens motivasjon og konsentrasjonsevne, samtidig som det kan føre til nedgang i utagerende atferd og emosjonelle problemer (Thuen & Bru, 2009).

En følelsesmessig kontakt, en relasjon, enten til en voksen eller medelev kan føre til at læringshinder-teppet rulles litt vekk (informant 5).

Dette sitatet beskriver det de fleste informantene ville formidle, og sier noe om hvor viktig den relasjonelle og emosjonelle kontakten og støtten kan være for elever med angst.

På det siste spørsmålet innenfor sosial støtte som handler om hvilken type støtte som er viktigst for elever med angst var informantenes meninger delte. Her mente to av informantene at den emosjonelle støtten var viktigst, mens tre av informantene mente at emosjonell og akademisk støtte var like viktige. For de informantene som mente at det var den emosjonelle støtten som var klart viktigst begrunnes dette med at den instrumentelle støtten går på det faglige, og at det i første omgang er den emosjonelle støtten engstelige elever trenger. Disse informantene mente at man må begynne med relasjonsbygging og emosjonell støtte, for så å kunne fokusere på akademisk støtte når man er sikker på at eleven føler seg trygg på læreren og at det finnes gjensidig tillit mellom de to partene.

Man må på en måte begynne med begynnelsen, altså med å skape en relasjon til et menneske og så bygge videre på det. (informant 5).

For de informantene som mente at det var like viktig med emosjonell og akademisk støtte var det flere ulike begrunnelser for dette. En av informantene var opptatt av at det varierer fra elev til elev hvilken støtte de trenger der og da. Informanten fremhevet at noen elever har angst for det faglige, mens andre har sosial angst og noen har begge deler, og at man derfor må se eleven an og gi den typen støtte den enkelte elev trenger i enhver situasjon. I motsetning til dette mente informant 1 at de to typene støtte henger sammen og at eleven har krav på både faglig og emosjonell støtte.

Det må jo være angstnivået hos eleven som bestemmer hvor mye emosjonell og faglig støtte du gir (informant 2).

Det er litt respektløst overfor eleven å ikke holde den faglige støtten oppe. Det ligger jo et subtilt budskap i det dersom du unnlater å gi dem faglig støtte, at "du er faktisk ikke i stand til å lære noe akkurat nå" (informant 1).

I teorien deles ofte sosial støtte i instrumentell og emosjonell støtte, men er som regel vevd inn i hverandre i praksis (Bru, 2011). Det som er det viktige når det gjelder sosial støtte er at eleven føler seg sett og at han eller hun opplever at læreren bryr seg om eleven som person og elevens akademiske utvikling. Ut fra det informant 2 sier, kan man tenke seg at eleven opplever det mer støttende dersom læreren ser når eleven trenger instrumentell og når han eller hun trenger emosjonell støtte. Informant 1 er også inne på det samme idet fokus er på eleven, og at eleven skal oppleve at læreren respekterer han eller henne ved å gi begge typene støtte.

4.5.2 Regulering

Regulering innebærer at det i klasserommet finnes rutiner og regler som skal være med å styre elevenes atferd. Dette vil kunne gjøre skolen og klasserommet til strukturerte og forutsigbare miljøer for elever, noe som er særlig viktig for engstelige elever. Dersom eleven ikke opplever regulering i sitt sosiale miljø vil det kunne føre til at eleven får problemer med å lære seg å regulere seg selv (Barber, 1997).

På det første spørsmålet om regulering, som handlet om hva informantene mente at regulering innebærer var informantene nokså samstemte. Det som gikk igjen hos flere av informantene var forutsigbarhet, klare regler, rutiner og avtaler, gode dialoger med elevene og at læreren hadde rollen som en tydelig voksen. Dette stemmer godt overens med det som blir fremhevet som sentrale faktorer i litteraturen.

Jeg tenker at regulering også handler om forutsigbarhet i forhold til skoledagen, hvordan læreren oppfører seg og hva elevene kan forvente. (informant 5).

En av informantene var også opptatt av at regulering handler om i hvilken grad man lar elevene være med å bestemme. Denne informanten mente at elever trenger en viss grad av autonomi innenfor rammer som læreren setter. Budskapet informanten ville uttrykke var at eleven må få en viss grad av valgmuligheter, for eksempel i forhold til arbeidsoppgaver eller arbeidsmåter og at dette ville kunne fremme motivasjonen hos elevene.

At det er trygghet for eleven, at det er noen rammer man kan velge innenfor. Kanskje det er motivasjon i å kunne få velge selv innenfor disse rammene. (informant 2)

En av informantene hadde en interessant vinkling på hva regulering innebærer. Denne informanten nevnte først en del konkrete regler som vanligvis finnes på de fleste skoler, som for eksempel det å komme presis, ha med bøkene, rekke opp hånden og så videre. Deretter beskrev informanten læreren som regulerende i seg selv. Eksempler på hva informanten mener er regulerende er; en god dialog med klassen, hvordan man viser at man setter pris på en type atferd og ikke en annen, at læreren er tydelig på at han eller hun har nulltoleranse for mobbing og lærerens ansiktsuttrykk. Kjernen i det informanten beskrev kommer godt frem i dette sitatet;

Læreren som person er veldig regulerende i måten de nærmer seg ting på, i måten de sier ting på, i måten de gir noen ting oppmerksomhet og andre ting ikke oppmerksomhet. (informant 1).

Totalt sett er det som nevnt forutsigbarhet, trygghet, tydelighet og at læreren er observant på sin rolle som tydelig voksen som løftes frem som de viktigste faktorene innenfor regulering.

På det andre spørsmålet innenfor regulering ble informantene spurt om de mener at regulering er viktigere for elever med angst enn for elever uten angst. Her var samtlige informanter enige om at regulering var viktigere for elever med angst enn for elever uten angst. Poengene som pekte seg ut hos flertallet av informantene var at elever med angst trenger mer struktur og forutsigbarhet.

Jeg tror absolutt at det er viktigere med forutsigbarhet for elever med angst. (informant 2)

I tillegg nevnte noen av informantene at det å gi elevene en viss grad av autonomi kan være en fordel for elever med angst, fordi disse trenger å oppleve at de selv har kontroll over situasjonen. Informantenes bruk av begrepet kontroll kan tolkes på ulike måter, men jeg fikk et inntrykk av at det de mente å uttrykke var at eleven med angst trenger å vite at han eller hun selv kan styre hvordan situasjonen skal utarte seg, og at dersom eleven selv kjenner at han eller hun ikke klarer å håndtere en situasjon, på forhånd har fått avtalt med lærer hva han eller hun skal gjøre.

Kanskje også det å kunne bestemme selv. For da opplever man å ha litt kontroll og det er veldig viktig for elever med angst å føle at de selv har kontrollen. (informant 2)

Et annet poeng som var viktig for noen av informantene å få frem var det at læreren må være en tydelig voksen, og at dette er av større viktighet for elever med angst enn for andre elever.

Disse elevene er jo mer sårbare, de har allerede falt ut og det er kjempe viktig å ta tak i det fordi at konsekvensene kan bli så store. Men jeg tenker jo at tydelig klasseledelse i det voksne miljøet er viktig det også. Det skaper trygghet. (informant 5)

Læreren må ta på seg ansvaret som leder i klassen, må vise at det er han som styrer hva som aksepteres og ikke aksepteres. (informant 1)

I litteraturen fremheves det at hensikten med regulering er å skape et forutsigbart og strukturert miljø der elevene vet hva som forventes av dem. Gjennom informantenes beskrivelser og forklaringer er det tydelig at dette også er noe de vil formidle. Det at informantene er opptatt av at læreren skal være en tydelig voksen er også noe av det som er viktig innenfor litteraturen på feltet. Porter (2007) fremhever at regulering også skal hjelpe elevene til å regulere egen atferd, og at uakseptert atferd ikke må få oppmerksomhet og verdi. Informantene fremhever forutsigbarhet, trygghet og at læreren må være en tydelig voksen. Ogden (2009) setter opp forutsigbarhet som en av tre faktorer som må være til stede for å skape et problemforebyggende miljø. For engstelige elever er et trygt og forutsigbart læringsmiljø viktig, fordi disse elevene ofte har mye å bekymre seg over fra før. Dersom læringsmiljøet i tillegg er ustabil og utrygt vil kunne bidra til at læringsutbyttet faller fordi disse elevene da vil bekymre seg over selve situasjonen i stedet for å ha oppmerksomheten rettet mot det faglige arbeidet. Forskning har også vist at regulering er viktig for det sosiale miljøet. Barn som ikke opplever regulering som tar utgangspunkt i det sosiale miljøet kan risikere å få problemer med å lære seg selvregulering, bli impulsive og kan i større grad utvikle antisosial atferd (Barber, 1997). Dette er et viktig poeng med regulering som ingen av informantene nevnte.

Det tredje spørsmålet om regulering handler om hvilken rolle informantene mente at regulering spiller i skolehverdagen til elever med angst. Dette spørsmålet virket litt overflødig i de fleste intervjuene, fordi de fleste gjentok det de allerede hadde sagt tidligere. En av informantene fremhevet imidlertid at dersom læreren er forutsigbar og har konsekvente verdier kan dette virke angstdempende.

Hvis læreren er forutsigbar og er nokså lik fra gang til gang, og tydelig på hvordan man skal oppføre seg mot andre mennesker og har fokus på å rose oppførsel som fremmer et godt klassemiljø, så kan det være angstdempende (informant1)

Denne informanten la også stor vekt på at det å være impulsiv og bruke mye ironi kan være angstfremkallende hos elever som allerede sliter med denne typen problematikk.

Hvis du har elever med angst i klassen skal du være mest impulsiv når du har tenkt deg om.
(informant 1)

De informantene som stort sett gjentok det de hadde svart på tidligere spørsmål var igjen opptatt av forutsigbarhet og trygghet i klasserommet. En av informantene tok for eksempel opp at elever med angst bør ha en individuell opplæringsplan (IOP). Informanten mente at dette var en nødvendig del av skolehverdagen til elever med angst fordi de ikke klarer å fullføre like mye som de andre i klassen, og at dette må være lærerens ansvar.

Jeg tror alle med angst må ha IOP på et eller annet nivå, fordi de ikke makter å fullføre ting – og det må jo læreren se.

På spørsmålet om hvordan regulering påvirker elevens faglige fremgang var alle informantene enige om at regulering påvirket den akademiske fremgangen til elever med angst, men informantene hadde ulike innfallsvinkler til dette. En av informantene fremhevet viktigheten av hvordan læreren oppfører seg og oppfattes av elevene.

Det er stor forskjell på elevenes innstilling til fag og timer ut fra hvordan de oppfatter læreren. Hvis de har en lærer som de oppfatter er interessert i dem, liker dem, liker faget, liker å være der og som har forberedt seg, er i godt humør og ikke truende og sarkastisk så har de mye mer lyst å gjøre det bra i faget. (informant 1)

En annen informant la hovedvekten på hvordan læreren legger til rette undervisningen og at det skal være forutsigbart. Denne informanten mente at regulering i form av struktur og forutsigbarhet var det viktigste for å hjelpe engstelige elever i deres faglige arbeid, og at man uten dette ville kunne risikere at engstelige elever faller utenfor.

Det er veldig viktig. Hvordan du legger til rette. Du skal ha tydelige planer, det skal være forutsigbarhet i det du gjør, det skal være struktur i det du gjør og det skal være tydelige rammer. (informant 4)

Informant 2 fokuserte på at for å opprettholde konsentrasjonen på faget og det faglige arbeidet må læreren sørge for at det er forutsigbarhet og trygghet nok. Denne informanten mente at dersom man klarer å skape denne tryggheten og forutsigbarheten for engstelige elever ville

man åpne for konsentrasjon og dermed også dempe angsten slik at eleven får frigjort energi til å jobbe med faget.

Det er veldig viktig med forutsigbarhet. At det er trygt nok. For å kunne konsentrere seg, for det handler jo om å klare å konsentrere seg om faget og ikke bli oppslukt av angsten.

(informant 2)

Innfallsvinkelen til informant 3 var litt annerledes enn det de andre informantene snakket om. Denne informanten fremhevet at regulering kan påvirke engstelige elevers faglige fremgang både på godt og på vondt. I hovedsak var denne informanten opptatt av at læreren må se elevene sine og at lærere som gjør det vil oppdage dersom eleven med angst får store problemer med det faglige. Videre må man da ha en samtale med eleven der man blir enige om hvilke mål eleven skal nå i løpet av en viss tidsperiode.

Kan jo styre feil, påvirke dem feil og gi dem for store krav eller for slakke krav. (informant 3)

Informant 5 er også litt inne på det samme som informant 3 idet denne informanten understreker de forventningene man som lærer har til elevene og at dersom elevene først faller utenfor det sosiale miljøet for eksempel i form av stort fravær fra skolen, er det viktig å få dem inn i det sosiale miljøet igjen. Informanten mener at dersom man kan skape så stor trygghet at man kan få eleven inn i det sosiale miljøet på skolen igjen så åpner man opp for læring. Informanten sier også at dette ikke må skje for raskt slik at man ikke skaper ny angst.

Det handler om de forventningene vi voksne har, at når vi først har gjort en innsats så forventer vi resultater med en gang og hvis det går for fort så skaper du ny angst. ...det viktigste må være å få dem tilbake inn i det sosiale miljøet (informant 5).

Svarene på dette spørsmålet var nokså forskjellige, men man kan samtidig se at forutsigbarhet og trygghet går igjen som en rød tråd hos alle informantene. Regulering kan i følge Thuen og Bru (2000) antas å ha innvirkning på elevens oppfattelse av skolearbeidet og dets betydning. Regulering har positiv innvirkning på faglig utbytte hos eleven og assosieres med mindre grad av somatiske og psykologiske symptomer (Herman, mfl., 1997). I tillegg fremheves forutsigbarhet, struktur og konsekvente regler og retningslinjer i litteraturen på feltet (Barber & Olsen, 2004; Thuen, 2007). Dette er elementer som informantene fremhever under intervjuene, og som alle synes var viktige i forhold til hvordan regulering kan påvirke engstelige elevers faglige fremgang.

Det siste spørsmålet innenfor regulering handlet om hvor viktig informantene mente det var med faste rutiner, regler og forutsigbarhet for elever med angst. De fleste informantene har i utgangspunktet svart på dette gjennom de andre spørsmålene innenfor denne dimensjonen, men jeg ønsket å få det beskrevet av informantene konkret og sammenfattet. Her er alle informantene enige om at faste rutiner, regler og forutsigbarhet er svært viktig for elever med angst. Alle informantene fremhever forutsigbarhet som det aller viktigste for elever med angst når det gjelder regulering.

De er helt avhengig av dem (regler rutiner og forutsigbarhet). Spesielt forutsigbarhet er viktig for disse elevene. (informant 3)

I hvert fall forutsigbarhet. De må vite hvem de skal henvende seg til når det butter imot. (informant 5)

Da tenker jeg forutsigbarhet der en kanskje har noen minutter tidlig om dagen, og en oppsummering (informant 4)

Det er nokså tydelig ut fra informantenes svar at det er forutsigbarhet de mener er viktigst for elever med angst. Struktur og forutsigbarhet er sentrale faktorer for å skape et trygt læringsmiljø som igjen kan påvirke elevers utvikling (Barber & Olsen, 2004).

4.5.3 Autonomi

Autonomi handler om at barnet skal kunne utvikle en sunn psykologisk selvstendighet og lære seg å overveie konsekvensene av sine handlinger med hjelp fra voksne i barnets liv. De trenger trening i å takle utfordringer og tid til å utvikle sin egen identitet. I skolesammenheng betyr dette at elevene må få mulighet til å ta egne avgjørelser, utvikle sine evner til å arbeide selvstendig og stole på sin egen dømmekraft, noe som betyr at læreren må opptre som en rollemodell for elevene.

Alle informantene var enige om at autonomi er viktig for elever med angst i læringssituasjoner. På dette spørsmålet fikk jeg mange varierte svar på hvorfor autonomi er viktig for elever med angst. En av informantene var særlig opptatt av at det er nettopp dette elever med angst har problemer med.

Disse har jo et problem med å klare å sette grenser for seg selv – å si at jeg klarer ikke, eller ja, jeg får til.. Når de begynner å si sånne ting er dette små hentydninger til at de begynner å våkne til live igjen oppe i hodet, at det ikke er bare angsten de tenker på. (informant 3)

En av informantene fremhevet også at elever i følge lovverket har krav på tilrettelagt opplæring og understreket at alle er forskjellige og at elever derfor også må få mulighet til å være med å bestemme.

Lovverket sier jo at elevene har krav på tilrettelagt undervisning. Vi er forskjellig skrudd sammen, vi er forskjellige mennesker, vi er like verdifulle alle. (informant 4)

Informant 1 var opptatt av at i tillegg til at autonomi er viktig for elever med angst må de ikke få for mye autonomi. Denne informanten mente at elever ikke ønsker medbestemmelse på alt, og at det er særlig viktig å ta hensyn til engstelige elever når man gir elevene medbestemmelse. For denne informanten er det altså viktig å gi elevene autonomi på det de ønsker medbestemmelse på og å ta elevene på alvor.

Noen ting ønsker de ikke medbestemmelse på, det er de veldig tydelige på. (informant 1)

Informant 5 la særlig vekt på at det ikke nødvendigvis er slik at eleven med angst klarer å uttrykke noe om hva han eller hun ønsker, og mente at dersom man kan skape en relasjon til eleven slik at han eller hun kan si noe om hva som fungerer best så har man kommet langt.

Så langt det går an å få dem med på å si noe om, uttrykke, hva de trenger og hva som trigger angsten da har man kommet kjempe langt! (informant 5)

En av informantene la, i motsetning til de andre informantene, stor vekt på at autonomi kan fungere motiverende for elever med angst, men at dette må reguleres av læreren innenfor visse rammer.

Vanskelig å motivere seg for å gjøre noe man er redd for, og da kan det være med på å øke motivasjonen, at du får være med å bestemme selv, og kan velge det som du er mest interessert i. Det må være innenfor noen rammer, sånn at eleven ikke får for mye ansvar heller. (informant 2)

I følge Thuen og Bru (2009) kan økning av autonomi (og til en viss grad støtte og regulering) ha innvirkning på elevenes emosjonelle problemer og grad av konsentrasjon på skolen. Som informant 2 hevder kan også autonomi virke motiverende på elever da de får et inntrykk av at det er de selv som bestemmer hvilken grad av faglig utbytte de får (Thuen, 2007).

Det andre spørsmålet i forbindelse med autonomi handlet om hvordan informantene trodde at elever med angst reagerer på å få større grad av autonomi i timene. På dette spørsmålet er

informantene i stor grad uenige. En av informantene mener at det er bra for elever med angst å få økt grad av autonomi, mens en annen mener at det er ødeleggende for denne elevgruppen. Her kan det også diskuteres hvordan informantene tolker autonomibegrepet og om de egentlig mener det samme, men ser på autonomi i forskjellig lys. Det ser ut til at alle informantene mener at det er dette som er målet, men at det kan være problematisk å få til. For eksempel mener informant 5 at økt grad av autonomi kan være angstfremmende fordi at engstelige elever ikke bør eksponeres for mye, mens informant 2 mener at det kan være bra for elever med angst fordi de blir tilbudt valgalternativer og at dette kan virke motiverende på eleven.

Det tror jeg kan være angstfremmende for disse elevene. Jeg tror ikke de i en sånn setting vil mestre det. Men jeg tenker at de er veldig vare for å bli eksponert. De vil ikke kunne lære noe før de er trygge, og eksponering kan føre til det, i hvert fall for mye om gangen. (informant 5)

I utgangspunktet er det positivt. Så sant det er gode alternativer å velge i. Jeg tenker at det kan være med å dempe angsten det at du har valg. Så sant valgene er overkommelige. (informant 2)

De tre andre informantene er mer forsiktige med det de sier, og de konkluderer med at det i utgangspunktet er positivt at elever med angst får økt grad av autonomi, men at man må være forsiktig med hvordan man fremstiller dette for elevene.

Det må være gjennomtenkt fra lærerens side, det må være håndterlig for elevene, det må føles meningsfylt, det må være ting som de ønsker å ha medbestemmelse på. Det er jo en prosess. Det må reguleres. Men de fleste elever vil være interessert i å for eksempel ha medbestemmelse i arbeids- og vurderingsmetoder når de vet hva som skal læres, hvilke mål de skal nå innenfor hvilke rammer. (informant 1)

Det er jo en del av utviklingen, det å tørre å ta et valg. Målet er jo at de skal komme til det punktet at de skal kunne ta et valg. Dette er jo et av kjerneproblemene deres. (informant 4)

Det er en del av en prosess der en elev er i en elevrolle og opplever at de kan påvirke sin egen situasjon. De med angst har jo problemer med det. (informant 3)

Autonomi ser ut til å øke graden av engasjement hos elevene som vil kunne føre til blant annet større konsentrasjon og økt innsats og utholdenhet i forhold til skolearbeidet. Elever som opplever et slikt forhold til skolen og det arbeidet de skal gjøre på skolen vil igjen kunne vise færre symptomer på uønsket atferd og emosjonelle problemer (Thuen, 2007). Elever

trenger å oppleve at det er et mål med det de gjør, at de selv har kontroll over sine egne handlinger og en opplevelse av at deres meninger og ønsker i forhold til sin egen læring blir verdsatt (Ryan & Deci, 2000). Et læringsmiljø der læreren oppfordrer til autonomi i klasserommet kan gi elevene større grad av motivasjon og engasjement. I tillegg vil dette kunne gi elevene større tro på seg selv og sin evne til å ta avgjørelser i forhold til sin egen læring (Thuen, 2007). De fleste informantene er altså inne på at det å gi elever med angst autonomi kan være positivt, men at man med denne elevgruppen bør gå forsiktig frem, og være oppmerksom på hvor mye den enkelte elev klarer å ta slike avgjørelser.

Det siste spørsmålet innenfor denne dimensjonen handler om hvilke arbeidsmåter informantene tenker er mest hensiktsmessige for elever som har angst. Jeg valgte å ta med dette spørsmålet fordi svarene sier noe om hvordan man bør legge opp undervisningen, og hvordan elever med angst vil kunne velge den arbeidsmåten som de trives best med dersom de får mulighet til å velge selv. I tillegg sier dette noe om hvordan elever får være med å påvirke sin egen arbeidssituasjon. Her nevner informantene flere metoder som de mener er hensiktsmessige for elever med angst. Noen av disse er mappevurdering, elevsamtaler, løpende vurderinger og at læreren må veilede dem. Når det gjelder arbeidsformer er informantene nokså enige om at læreren må se det an for hver enkelt elev og at det ikke er noen fasitsvar på det. Det som går igjen hos flertallet av informantene er at læreren må snakke med eleven om hvordan han eller hun ønsker å ha det og hva eleven kan klare.

Elever i ungdomsskolen vil være i stand til å uttrykke hvordan de vil ha det. Man må komme i dialog med dem, at de får sagt hvordan de kan tenke seg å ha det. (informant 5)

Du må kjenne elevene, det er viktig. Og vite hva de greier og ikke greier, og hele tiden prøve å utfordre eleven uten at han tar det for hardt. Ikke presse eleven til noe som han ikke har forutsetninger for å greie. Presset og støtten må være to sider av samme sak. (informant 2)

De aller fleste elever liker å jobbe i grupper, men en del elever med angst liker ikke å jobbe i grupper. Fremføringer kan også være angstfremmende. Jeg tror det er veldig individuelt. Men de trenger jo å være i gruppearbeid. Det er noe de ofte har behov for å øve seg på. (informant 1)

Det er ofte sånn at de begynner alene, så bygger du det pent og forsiktig, og at de da får lov til å velge. (informant 4)

Det er en del av en prosess der en elev er i en elevrolle og opplever at de kan påvirke sin egen situasjon. De med angst har jo problemer med det (å ta egne valg). (informant 3)

Et autonomistøttende læringsmiljø vil kunne påvirke elevenes følelse av personlig kontroll i positiv retning (Thuen, 2007). Dette er det noen av informantene vil formidle, at i et læringsmiljø der elevene blir oppfordret til å ta egne avgjørelser kan elever med angst også oppleve at dette er noe de mestrer på skolen så vel som personlig. Dette ser også ut til å ha positiv innvirkning på elevers emosjonelle velvære og mentale helse (Lazarus, 1999).

Læringsmiljøer med liten grad av elevautonomi der elevene får få muligheter til å påvirke sin egen læring, vil kunne føre til at elevene tviler mer på seg selv, får dårligere selvtillit og mindre faglig kompetanse som igjen kan gi elevene emosjonelle og mentale problemer, som angst (Thuen, 2007). Dette gjenspeiles i det de fleste informantene sier, selv om disse er mer forsiktige i sine påstander.

Som et avslutningsspørsmål på hoveddelen i intervjuene ble informantene spurt hvordan de trodde at samspillet mellom disse tre faktorene påvirker elever med angst i skolesammenheng. Dette fordi at det er når alle tre dimensjonene er til stede at man kan se hvilken virkning de har. Informantene er i stor grad enige om at det er samspillet mellom de tre læringsmiljøfaktorene som må ligge til grunn for at man skal kunne hjelpe elever med angst. De vektlegger imidlertid ulike sider ved dette samspillet i forhold til hva som er viktigst. To av informantene mener at den sosiale støtten og relasjonen til en lærer eller medelev må være på plass først og fremst, mens en av informantene mener at man må vektlegge alle tre faktorene samtidig.

Det er jo de tre tingene som bidrar mest. I hvert fall i det lange løpet. For elever med sosial angst er det først og fremst relasjonen til lærer man må jobbe med. De tre tingene har ulik vekt i de ulike fasene, men de er like viktige. (informant 3)

Jeg tror at når den eleven føler at de har støtte, hos en person, eller en medelev, at det åpner opp for at de kan lære. (informant 5)

Det er jo den balansegangen mellom lærerstyring og medbestemmelse som må være riktig. Og at den sosiale støtten må være der i større grad i forhold til elever med angst. (informant 2)

Du må jobbe grundig med delene og så må du tenke helhet og hvilke mål man skal sette seg. (informant 4)

Barber (1997) hevder at forskning og teori på feltet peker mot at det sosiale miljøet barn vokser opp i kan bidra med minst tre typer av opplevelser som har innvirkning på barnets utvikling. De tre miljødimensjonene sosial støtte, regulering og autonomi bør altså, i følge forskning og teori, være til stede i barnets sosiale miljø for at barnet skal få en emosjonelt og mentalt sunn utvikling:

Experiences with connection, regulation and autonomy are functionally significant for children in that they meet basic requirements of healthy human development. (Barber & Olsen, 1997, s. 288)

I forhold til det informantene har svart på spørsmålet er dette mer konkret og direkte. Imidlertid kan man se en sammenheng mellom teorien og informantenes svar, der informantene, med tanke på elever med angst, fremhever sosial støtte som den viktigste til å begynne med, men at det også er balansegangen mellom de tre dimensjonene som må vektlegges.

4.6 Medelevers betydning

Det finnes relativt lite litteratur på hvilken betydning medelever har for elever med angst, og særlig i forhold til de tre læringsmiljøfaktorene. Haugdal (2010) hevder imidlertid at venner er grunnleggende for relasjonsbygging for elever med angst og depresjon. Skaustein (2008) fant i sin studie om deprimert ungdom at venner var en spesielt viktig faktor i elevenes læringsmiljø. Samtlige informanter i denne studien nevnte viktigheten av at elever med angst har relasjoner til jevnaldrende før vi kom til denne delen av intervjuet.

Alle informantene var enige om at medelever har stor betydning for elever med angst i skolen og at gode relasjoner til medelever skaper trygghet. En av informantene fremhevet at man må vurdere i hvilken grad læringsmiljøet er tilpasset elever med angst, mens en av informantene var opptatt av at utviklingen kan gå mye fortere når elever med angst har gode relasjoner til medelever. To av informantene fokuserte på viktigheten av gode relasjoner mellom den enkelte elev med angst og hans eller hennes medelever.

Det er veldig viktig å lage et miljø hvor elever blir stimulerte og oppfordret til å støtte hverandre. (informant 1)

For denne informanten betyr det mye å skape et miljø der alle kan trives, noe som er særlig viktig for elever med angst. Informant 1 var spesielt opptatt av at elever skal kunne komme på

skolen selv om de har en dårlig dag og at et godt klassemiljø der elevene er trygge på hverandre er spesielt viktig for elever med angst.

Utviklingen blir rett og slett speedet opp. Ting går så mye bedre. For det handler jo om følelsen av å være normal. (informant 4)

Denne informanten mener at medelever er med på å gjøre prosessen raskere for elever med angst og ser dette opp mot tilfeller der engstelige elever bare har relasjoner til læreren.

De vokser litt på det når de skjønner at andre bryr seg. For de bryr seg jo selv også om andre. Men de må liksom ha dobbelt opp av den tilbakemeldingen. (informant 3)

Elever med angst er veldig vare for hvordan medelever er. De har kanskje lettere for å takle noen elevtyper enn andre. (informant 2)

Gjennom svarene til informant 2 og 3 kommer det frem at engstelige elever virkelig trenger å vite at medelever bryr seg om dem, og at de har lettere for å skape relasjoner til enkelte elevtyper. Dette betyr kanskje at man bør være særlig oppmerksom på hvem man setter den engstelige eleven ved siden av i klasserommet.

Barber og Olsen (1997) fant i sin studie at familie og jevnaldrende var primære sosialiseringssammenheng. Dersom man antar at dette også gjelder for norske elever, betyr dette at medelever bør ha større innvirkning på elevens utvikling enn det skolen har. Negative eller manglende relasjoner til medelever kan antas å ha innvirkning på elevens emosjonelle problemer. Gode relasjoner til medelever skaper også en større følelse for eleven tilhørighet på skolen og i klassen og er en del av den sosiale utviklingen til eleven (Thuen, 2007). I tillegg hevder Thuen og Bru (2009) at flere studier antyder at dårlige relasjoner til medelever kan fungere som en risikofaktor for at elever utvikler emosjonelle vansker.

På spørsmålet om hvilken betydning medelever har for elever med angst sin oppfattelse av sosial støtte er alle informantene igjen enige om at dette betyr svært mye. Det hevdes også at støtte fra medelever er like viktig som støtte fra voksne, og at dette skaper trygghet og forutsigbarhet.

Det sosiale livet betyr voldsomt mye. Da kommer resten av seg selv på en måte. (informant 3)

At medelever kan være viktige som støtte, det tror jeg. Veldig viktige. Som lærer kan du styre litt elever sammen også, at du kan styre dem litt i grupper som kan være bra for dem.

(informant 2)

Det er godt for dem å vite at de ikke er alene. (informant 4)

På det tredje spørsmålet under medelevers betydning blir informantene spurt om hvilken betydning de mener medelever har for engstelige elevers opplevelse av regulering. Alle informantene mener at medelever er viktige også her, men det fremheves også at like mye som medelever kan påvirke i positiv retning, kan de også påvirke i negativ retning. Her blir også klassemiljøet løftet frem av flere informanter.

Hvis du har en klasse med angstproblematikk hos en, eller kanskje mer enn en elev, så er det jo viktig at man går inn og ser på klassemiljøet. Det kan jo handle om at det er for mye bråk eller mobbing inne i klasserommet. (informant 5)

Det er jo gruppedynamikk. Hvis læreren er så lur at han får med seg de elevene som definerer seg som ledere, eller som klassen definerer som ledere, så glir jo ting lettere. (informant 1)

Jeg tenker på hvilket miljø det er i en klasse. Det kan jo være negativt. Det er jo alltid noen sterke elever som styrer den sosiale biten, og de svake henger seg på. (informant 3)

Det er altså tydelig at informantene mener at et klassemiljø der det finnes sterke ledertyper blant elevene er avhengig av at disse ledertypene er positive for klassemiljøet. Informantene vektlegger altså at medelevers betydning i forhold til regulering kan gå både i positiv og negativ retning og at det derfor er viktig å arbeide mot et positivt, støttende og respekterende klassemiljø. En del elever vil kunne ha en oppfattelse av at det å gå imot skolens regler og normer vil øke deres popularitet blant jevnaldrende (Thuen & Bru, 2009).

På spørsmålet om medelevers betydning i forhold til hvordan elever med angst oppfatter autonomi ble klassemiljøet omtalt som svært viktig av alle informantene. Noen beskrev dette direkte, mens andre snakket om klimaet i klassen mer indirekte. Flere av informantene nevner i tillegg at det er nettopp dette med autonomi, og å ta egne valg elever med angst ofte har problemer med, og sier i forlengelsen av dette at det ofte er derfor denne elevgruppen sliter i klasser der klimaet er negativt eller veldig styrt av enkeltindivider.

Du kan spille på de positive kreftene i et positivt klassemiljø, men du er avhengig av å ha de positive kreftene der, og at det er elever som er modne rent sosialt. (informant 5)

Det kommer helt an på klimaet i klassen – hva som styrer og hvem som styrer. (informant 4)

Det har jo med klassemiljøet å gjøre, at det er aksept for at alle får lov å mene noe, og at de får lov å være forskjellige og at ikke noen får lov å dominere for mye. (informant 1)

Andre kan jo styre hva de skal tenke. Det vil jo ha stor betydning. (informant 3)

De kan være redde for å ta valg som går ut over andre og kanskje er de redde for andre sine reaksjoner. (informant 2)

Det informant 5 sier kan assosieres med det Bru (2011) skriver om det motivasjonelle klima, der det skiller mellom prestasjons- og mestringsorienterte klima. I prestasjonsorienterte klima vil i hovedsak gode prestasjoner og elever som presterer bra verdsettes, mens i mestringsorienterte klima er elevens innsats er det viktigste (Bru, 2011). For elever med emosjonelle vansker vil et mestringsorientert klima være fordelaktig fordi balansen mellom krav og ressurser ofte oppleves lettere å nå. En lærer som oppfordrer til et slikt klima vil kanskje også kunne påvirke elevenes holdninger til det akademiske arbeidet og til hverandre og som følge av dette kunne spille på kreftene som ligger i det positive klassemiljøet.

4.7 Tiltak

Delen om tiltak og hva lærere og skolen kan gjøre for å bedre situasjonen for elever med angst er mer åpen enn de foregående delene i forhold til teori. Denne delen er mindre knyttet til læringsmiljødimensjonene, noe som kan gjøre at det her kan komme frem andre faktorer enn det som tidligere har blitt nevnt. Det som er beskrevet om læringsmiljøfaktorene, om hvordan man kan legge til rette i forhold til de tre faktorene sosial støtte, regulering og autonomi i vanlige læringsmiljøforhold er det primære i oppgaven. Denne delen av oppgaven tar for seg litt mer spesifikke måter å tilrettelegge på innenfor normalen i skolen og klasserommet.

Det første spørsmålet her handler om hva informantene mener at lærere kan gjøre for å hjelpe elever med angst i skolesammenheng. Her er det gjennomgående hos informantene at man må kjenne eleven, skape trygghet og ha kunnskap om diagnosen. Her dukker det også opp en del konkrete tiltak som kan iverksettes. Informantene er også opptatt av at det kommer an på hvilken type og grad av angst det er snakk om, og noen velger å snakke om sosial angst, mens andre snakker mer generelt.

For det første dette med at angst skal man ta på alvor. Man må følge med, lese litteratur og vite hva en holder på med. Være åpen i forhold til elevene. Skape en ånd sånn at man skal kunne snakke om det. (informant 4)

Hvis eleven med angst går med på at læreren får lov å snakke med klassen og fortelle hvordan det er, så har jeg aldri opplevd at en klasse ikke reagerer med aksept og et ønske om å hjelpe. (informant 1)

Det har jo noe med å vite hva du skal gjøre, og hva de ikke kan utsettes for. Så hvis læreren kan komme inn og erstatte noe som de ikke får en annen plass, måtte det være en relasjon. (informant 3)

Det er viktig å kjenne eleven. Gjøre det trygt. (informant 2)

Man må melde det videre, få støtte i personalet og lage en plan. Foresatte må jo kontaktes. Jeg regner med at oppdager du en elev som har angst, så er jo foreldrene også veldig utsatt. De tar det ikke opp før det virkelig blir et problem. (informant 5)

Det er åpenbart at informantene her er opptatt av at man må skape et motivasjonelt klima for elevene. For å kunne fremme motivasjon hos elever, og særlig elever med emosjonelle problemer som for eksempel angst, er det viktig å skape et klassemiljø der man fokuserer på mestringsopplevelser og målorientering (Thuen, 2007). Et motivasjonelt klima bygger på det informantene nevner, nemlig det at man kjenner elevene, skaper relasjoner til elevene, skaper trygghet i klasserommet og verdsetter åpenhet.

På spørsmålet om hva skolen kan gjøre for å hjelpe elever med angst kommer informantene med gode forslag, noen snakker veldig konkret, mens andre snakker mer generelt. Eksempler på hvordan skolen konkret kan legge til rette for elever med angst er blant annet utedager, ulike gruppesamlinger og studieverksteder.

De kan arrangere utedager, alternative aktiviteter, både for enkeltklasser og for hele trinn eller hele skolen. Det er viktig både læringsmessig og i forhold til sosial læring. (informant 3)

Vi har brukt en del grupper. Miljøarbeider, selvhevdelsesgrupper, ART-grupper. Aktiviteter som er sosiale på en naturlig måte. (informant 1)

Det er godt for en del av elevene å komme seg ut av klasserommet og oppleve mestring. (informant 4)

En av informantene som snakket mer generelt om hvordan skolen kan legge til rette for å bedre situasjonen for elever med angst var opptatt av at det er viktig at lærere kan en del om diagnosen, og om hva man bør og ikke bør gjøre.

Jeg tenker at det er viktig at lærere er bevisste på angstbegrepet. Skolen kan legge til rette for det gjennom å ha det som et tema og at man har fokus på det. Kompetanseutvikling.

(informant 2)

Det informantene mener at skolen kan gjøre er relativt generelt og de fokuserer på enkel tilrettelegging som for eksempel at skolen kan gi lærerne muligheter til å drive alternativ undervisning og kompetanseutvikling. I litteraturen fremheves ulike metoder som kan være vanskelige å få til i vanlig skole, der eleven må få hjelp av en terapeut. Desensibilisering er en slik atferdsbehandlingsmetode (Merrell, 2001). I skolen kan dette være vanskelig å få til fordi det krever mye tid og ressurser, samtidig som læreren ikke skal opptre som terapeut, men som en veileder for eleven. En av informantene nevnte imidlertid at man gradvis bør eksponere eleven for situasjoner som kan være angstfremmende og som man finner i skolen. Eksempler på slike situasjoner kan være prøver, fremføringer, det å snakke høyt i klassen og liknende. I slike tilfeller kan man anvende en uformell type atferdstrening, der man gradvis lar eleven delta i slike situasjoner.

På spørsmålet om hvordan lærere kan bli bedre på å oppdage angst hos elever var informantene nokså samstemte, men det kom frem en del ulike tilnæringsmåter. For eksempel mente informant 1 at lærere i ungdomsskolen har det alt for travelt, at de blir målt av skolens ledelse, at det er alt for stort fokus på vurdering og at dette er ugunstig for elevene.

Vi skulle vært villige til å se om det gikk an å strekke strikken litt nedover, se hvor lite vurdering vi må gjøre, hvor lite krefter vi må bruke på dette mot å snakke med elever, møte elever og iaktta elever. Avslappa lærere som kan våge å brenne av 10 minutter i en time til å snakke med elevene vil se andre ting. (informant 1)

To av informantene løfter frem at for å bli bedre på å oppdage angst hos elever må lærere ha mer kunnskap om angstbegrepet.

Lærere trenger kurs på feltet. Vi må gå på skole og lære om hva som fungerer i forhold til disse elevene og hva som ikke fungerer. (informant 5)

Vi må være mer klar over at det finnes. (informant 3)

En av informantene var opptatt av at angst ligger til grunn for all problematferd, og at man dersom med dette i bakhodet vil reagere annerledes på slik problematferd.

Jeg tenker ofte at bak den problematferden du legger merke til, ligger det gjerne en eller annen form for angst. Ofte er det forsvarsstrategier elevene bruker. Hvis du ser på noe som en forsvarsstrategi i stedet for et angrep, så betyr det mye for hvordan du reagerer på det. (informant 2)

Informant 4 mente at det viktigste man kan gjøre for å bli bedre på å oppdage angst hos elever er å snakke med dem og å være observant på ulike signaler som kan tyde på at eleven har angst. I tillegg til dette ble samtale med kolleger og gode team løftet frem som en viktig faktor for å oppdage angst.

Det er jo å snakke med dem. Eventuelt kan man av og til få en del signaler gjennom skriftlige arbeider. Følge med på fravær og om det er fravær i spesielle situasjoner. Og det å snakke med gode kolleger og ha gode team. Elevene oppfører seg også forskjellig med de forskjellige lærerne. (informant 4)

Det siste spørsmålet om tiltak handlet om hvordan lærere kan bli bedre på å legge til rette for elever med angst. Her kom informantene med mange ulike ideer til hva de mente er viktig når man skal legge til rette skoledagen for elever med angst. To av informantene var spesielt opptatt av at man har for lite ressurser i skolen og at elevantallet per klasse må minskes. I tillegg var informant 1 særlig opptatt av at kravene til elevene er alt for omfattende og at disse må senkes for at elever med angst skal klare å lære noe.

Jeg tenker at lærere legger til rette for læring så best de kan til enhver tid. Men kanskje åpne skoleløsninger er veien å gå? Jeg vet ikke. Men 25 elever burde vært maks per klasse på ungdomstrinnet. (informant 3)

Man må dempe forventningene. Lekser fra dag til dag, små drypp, ikke gi dem sjansen til at alt hopper seg opp. Lage det håndterlig for dem. Passelige mengder utover skoleåret. Den siste læreplanen krever enormt mye refleksjoner av elevene. (informant 1).

Informant 4 var spesielt opptatt av samarbeid.

Det er samarbeid det handler om. Dersom de har så stor angst at de er i et behandlerssystem så må man ha tett samarbeid med behandler. (informant 4)

Informant 5 hadde flere tilnæringsmåter når det gjaldt å tilrettelegge for elever med angst.

De fellene vi kan gå i er jo å tilby dem kortere dager. Da har du på en måte ikke gjort så mye annet enn å bare enda mer henge dem ut og stadfeste at de har et problem. Og så det med å henvise videre og raskere hente inn kompetanse. (informant 5)

Informant 2 fremhevet både sosial støtte og regulering, men var også opptatt av motivasjon.

I mindre grupper er det lettere å ta individuelle hensyn. Det er viktig å ha fokus på forutsigbarhet og trygghet på alle plan, både sosialt og faglig. Man må se eleven, det tror jeg er ekstra viktig for elever med angst. Tilpassede oppgaver er veldig viktig. Kanskje elever med angst kan trenge belønning i større grad som motivasjon for å overkomme angsten. (informant 2)

Avslutningsvis ble informantene spurt om det var noe de mente vi ikke hadde vært inne på som de tenkte var viktig å få frem i forhold til elever med angst i skolen. Her sa alle informantene, bortsett fra en, at de ikke kom på noe mer enn det vi allerede hadde snakket om. Dette kan tyde på at intervjuguiden har fungert bra, og at jeg har fått med det viktigste i forhold til elever med angst i skolen. Den informanten som ville tilføye noe her var svært opptatt av at man må betrygge eleven på at angst er en normal reaksjon og ville derfor understreke dette med å si;

Man dør ikke av angst! (informant 4)

4.8 Metodologiske betraktninger

I denne studien er det, som tidligere nevnt, valgt kvalitativt forskningsdesign der semi-strukturert intervju benyttes. Målet er ikke her å kunne generalisere resultatene, men å få innblikk i hvordan problemstillingen belyses ut fra informantenes subjektive perspektiv. Antallet informanter i denne studien er begrenset på grunn av oppgavens omfang, og kan derfor anses som en feilkilde og reduserer muligheten for å kunne generalisere funnene. Likevel kan likheten i svarene og samsvar med tidligere forskning være med på å styrke undersøkelsens validitet. Problemstillingen bør likevel studeres på et større utvalg og kanskje også blant elever i stedet for lærere.

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidssted i alle tilfeller bortsett fra et av intervjuene som ble gjennomført hjemme hos informanten. Selv om dette kunne føre til avbrytelser og forstyrrelser (Johannessen, mfl., 2010), fant jeg at dette var den beste løsningen

fordi informantene da ville føle seg mer avslappet enn om de skulle møte meg på universitetet. Lydopptak ble benyttet for å registrere informantenes svar. Dette kan vinkles i både positiv og negativ retning. Fordelen med bruk av lydopptak er at man vil få med seg alt det informantene sier, og at intervjuer slipper å notere, og i stedet kan ha full oppmerksomhet mot informanten. Ulempen med en slik registreringsmetode kan være at informantene i større grad reserverer sine svar og er opptatt av at det de sier blir tatt opp. Jeg opplevde imidlertid at informantene etter hvert glemte at det de sa ble tatt opp, og at de stort sett uttrykte det de mente.

For å sikre at all informasjon fra informantene kom med, ble transkribering gjennomført kort tid etter hvert intervju. Hvert intervju ble transkribert i sin helhet mens de fortsatt var friskt i minne. Under transkripsjonen ble småord og pauser utelatt for å få mer flyt i den transkriberte teksten. For å være helt sikker på at alle detaljer kom med burde nok intervjuene blitt transkribert ordrett. Opptakene av intervjuene ble gjennomgått to ganger og sammenliknet med den transkriberte teksten, og eventuelle feil ble rettet opp. Bekreftbarheten i studien styrkes av at resultatene kan støttes opp mot tidligere forskning (Johannessen, mfl., 2010). Overførbarhet handler om at leseren skal kunne kjenne seg igjen i beskrivelser og kunne overføre dette til sin egen situasjon. Leserens skal på denne måten kunne vurdere nytteverdien av studien i forhold til sin egen situasjon (Postholm, 2010).

5. Konklusjon, oppsummering, videre forskning og implikasjoner for praksis

Formålet med denne studien var å undersøke hva lærere tenkte om angst som begrep og diagnose, samt å se på hvordan lærere oppfattet de tre læringsmiljødimensjonene i forhold til elever med angst. Gjennom intervjuene fikk jeg informasjon om hvordan informantene oppfattet angstbegrepet, hvordan de mente at angst kunne påvirke læring, hvilken rolle de trodde at regulering, støtte og autonomi spilte i forhold til dette og hvilke tiltak de mente var nødvendige for denne elevgruppen.

5.1 Begrepet angst

Det som gikk igjen under spørsmålene om selve angstbegrepet var at dette handler om frykt, redsel og panikk. I tillegg var det gjennomgående at angst er naturlig og at det er noe alle opplever. Det kom frem gjennom intervjuene at informantene mente at selv om angst er en naturlig del av menneskets reaksjoner på ulike situasjoner, er det ikke før angsten blir for dominerende at den anses som et problem. Resultatene viser også at informantene var reflekterte og kunnskapsrike i forhold til angst idet det kom frem at kjennetegn på angstlidelser hos barn kan vise seg både i form av innesluttethet og utagering. I tillegg til innagerende og utagerende atferd mente informantene at et kjennetegn ved elever med angst kan være økt fravær fra skolen eller skolevegring. I forhold til årsaker som kan ligge til grunn for at elever utvikler angst, var informantene tydelige på at dette ofte er komplekse og sammensatte årsaker. De som sa noe spesifikt om dette fokuserte på biologiske årsaker samt at elevene blir stilt ovenfor alt for store krav i dagens skole, som også henger sammen med testangst og skolevegringsproblematikk. Når informantene ble spurt om hvilke konsekvenser de mente at utvikling av angst hos elever kan få, var det tydelig at det sosiale aspektet var viktigst for informantene. Det som kommer frem er at informantene mener at det å miste kontakten med medelever og lærere er en av de største konsekvensene av at elever har angstproblemer.

5.2 Lærerens kunnskaper

Det begrepet som gikk igjen da informantene ble spurt om hva de tenkte om å arbeide med elever med angst var ”interessant” og ”givende”. Dette tyder på at informantene er engasjerte i sitt arbeid og at de ser ulike sider ved det å arbeide med denne elevgruppen. Det var stor enighet om at det å arbeide med denne elevgruppen er både utfordrende og givende, og de fleste informantene beskrev hvor engasjerte de blir når de ser fremgangen, men hadde også

fokus på at det er tidkrevende arbeid og at man må forvente tilbakegang innimellom, og at det ofte er en saktegående prosess. Når det gjelder metoder som informantene selv har brukt i arbeidet med engstelige elever er det gjennomgående at forutsigbarhet er sentralt. Et konkret eksempel som nevnes er kortsiktige mål.

5.3 Hvilken betydning kan angst ha for læring?

Konklusjonen for hvilken betydning angst kan ha for læring må i denne studien bli at angst har svært stor betydning for læringsutbyttet til eleven. Noen av informantene gikk faktisk så langt at de hevdet at angst kan stoppe all læring. Samtlige informanter var enige om at angst kan gi katastrofale følger for eleven dersom dette ikke blir oppdaget og det ikke blir satt inn tiltak. Det er også stor enighet om at man først og fremst må ta tak i den sosiale biten fordi denne delen er veldig synlig for de andre elevene. Hovedbudskapet til informantene omkring dette var at man må gjøre eleven trygg på det sosiale først, for eksempel ved å hjelpe eleven til å delta i sosiale interaksjoner med medelever og lærer og sørge for at eleven ikke unngår situasjoner der de vil få trening i å være sosiale. På den andre siden var det også viktig at for elever med stor grad av angst går det ofte ikke an å skille mellom akademisk og sosial læring fordi eleven i en klasseromssituasjon ikke vil kunne konsentrere seg om annet enn å holde angsten i sjakk.

5.4 Betydningen av sosial støtte, regulering og autonomi

Betydningen av sosial støtte, regulering og autonomi for elever med angst i skolesammenheng er hoveddelen i studien. Ut fra resultatene kan det konkluderes med at informantene mente at disse tre dimensjonene er svært viktige for denne elevgruppen.

Innenfor dimensjonen sosial støtte er de viktigste elementene trygghet, forutsigbarhet og relasjonsbygging. Forslag til måter læreren kan bygge relasjoner til elever på var mange og varierte. Det som gikk igjen her var at man må gå langsomt frem, samarbeide med foreldre, gi positive tilbakemeldinger og gjennomføre aktiviteter utenfor skolen. Det å skape muligheter for læring utenfor skolens vegger ble løftet frem av flertallet av informantene gjennom intervjuene. Fokuset på dette ble begrunnet med at man i slike situasjoner blir kjent med elevene på en annen måte, og at elevene blir kjent med læreren som person og ikke bare som lærer. I tillegg til alternative aktiviteter, var noe av det viktigste i arbeidet med å bygge relasjoner til denne elevgruppen, at læreren legger til rette slik at situasjonen føles trygg og forutsigbar for eleven. Det kan også konkluderes med at det å bygge relasjoner til elever med og uten angst bør gjøres på samme måte, men at elever med angst trenger lenger tid og større

grad av trygghet. Lærer støtte er i følge informantene helt avgjørende for elever med angstproblematikk. For at eleven skal oppleve læreren som støttende er det igjen relasjonen som fremheves og som må være til stede. Når det gjelder hvilken type støtte (emosjonell eller instrumentell) som er viktigst for elever med angst er informantenes svar delte. Generelt sett blir den emosjonelle støtten vektlagt mest. De informantene som ikke eksplisitt sier at den emosjonelle støtten er viktigst, mener at de to typene støtte er like viktige og at elever har krav på begge. Ingen hevder at den akademiske støtten er viktigst for elever med angst.

Innenfor den andre dimensjonen er det stor enighet om hva regulering innebærer. Igjen er forutsigbarhet noe av det viktigste i tillegg til klare regler, rutiner og avtaler, gode dialoger med elevene og at læreren fremstår som en tydelig voksen. Viktigheten av regulering for elever med angst løftes frem hos samtlige informanter i utvalget, og budskapet er at elever med angst trenger mer struktur og forutsigbarhet enn elever uten angst. I tillegg var det viktig at læreren er oppmerksom på sin rolle som tydelig voksen og at dette er viktigere for elever med angst enn for elever uten. Resultatene fra undersøkelsen viste at informantene i stor grad var enige om at regulering kunne påvirke elever med angst sin faglige fremgang. Viktige poeng her var tilretteleggingen av undervisningen og konsentrasjon omkring faget.

Gjennomgående for alle spørsmålene innenfor regulering var at elever med angst i større grad enn elever uten angst, trenger regulering i form av faste regler og rutiner, forutsigbarhet og trygghet i klasserommet.

Innenfor den siste dimensjonen viser resultatene i denne studien at elever med angst, som alle andre elever, trenger å få en viss grad av autonomi. Det understrekes at det er nettopp dette elever med angst ofte har problemer med, og at man har kommet langt dersom man kan få dem til å ta egne valg. I tillegg vektlegges det at elever som opplever at de får ta egne valg angående sin egen lærings situasjon ofte viser tegn til at dette virker motiverende, samtidig som dette må reguleres innenfor visse rammer. Når det gjelder arbeidsmetoder som egner seg for denne elevgruppen er konklusjonen den at læreren må se an hver enkelt elev, og skape en dialog med eleven om hvordan han eller hun ønsker å ha det. Det kan konkluderes med at det å oppnå at elever med angst tar egne avgjørelser omkring sin egen situasjon er målet i arbeidet med denne elevgruppen. Selv om det er målet at elever med angst skal bli autonome, kan det også skape enda større angst dersom de får for stor grad av autonomi. Man kan derfor si at i arbeidet med engstelige elever må man gi dem en viss grad av frihet til å velge, men dette må gjøres innenfor rammer som er trygge for eleven.

Avslutningsspørsmålet i hoveddelen gjenspeiler i stor grad det informantene har sagt innenfor de tre dimensjonene sosial støtte, regulering og autonomi. Samspeilet mellom disse dimensjonene blir beskrevet som nødvendig og at det i stor grad er disse tre faktorene som må ligge til grunn for å kunne hjelpe elever med angst i skolen. Konklusjonen her blir at det er balansegangen mellom de tre dimensjonene, ut fra hva den enkelte elev trenger i enhver situasjon som blir det grunnleggende i arbeidet med engstelige elever.

5.5 Medelevers betydning

Denne delen av undersøkelsen så ut til å være den viktigste for noen av informantene. Det kan ut fra resultatene konkluderes med at gode relasjoner til medelever har stor betydning for elever med angst og at dette skaper trygghet. Her kom også viktigheten av et godt klassemiljø inn i større grad enn tidligere. I forhold til sosial støtte hevdes det at relasjoner til medelever kan være like viktige, om ikke viktigere enn sosial støtte fra lærer. Resultatene viser at medelever har stor betydning også i forhold til regulering for elever med angst. Medelever kan påvirke både i positiv og negativ retning, og det er da viktig at eleven er en del av et godt klassemiljø. Sterke negative ledertyper i klassen kan bidra til at normene blant elevene er av negativ art, som for eksempel at det er populært å gå imot skolens regler. I forhold til autonomi var også medelever svært viktige, og igjen ble et positivt og trygt klassemiljø løftet frem som en sentral faktor for elever med angst. I negative klassemiljøer der det finnes sterke negative ledertyper kan det bli vanskelig for elever med angst å uttrykke hva de mener fordi de da vil stå i fare for å henges ut dersom de mener noe annet enn klassens ledere. Totalt sett er medelever et svært viktig tema i undersøkelsen. Det som kan trekkes ut som viktigst i forhold til medelever er fokus på et positivt, respekterende klassemiljø og gode relasjoner mellom elevene.

5.6 Tiltak

Tiltaksdelen er den siste delen av problemstillingen, og blir viktig i forhold til hvordan man kan arbeide med og tilrettelegge for elever med angst i skolen. Tiltak både i forhold til hva den enkelte lærer kan gjøre, men også hva skolen kan gjøre for å hjelpe denne elevgruppen, blir løftet frem. I forhold til hva lærere kan gjøre for å hjelpe denne elevgruppen i skolen var det gjennomgående at læreren må kjenne eleven, skape trygghet i klasserommet og skaffe seg kunnskap om diagnosen. Det er viktig å se an hvilken type og grad av angst det er snakk om og deretter sette seg inn i situasjonen til den eleven det gjelder. Resultatene viser at det viktigste læreren kan gjøre er å skape et positivt, motivasjonelt klima. I forhold til hva skolen

kan gjøre for å legge til rette best mulig for elever med angst kommer det frem at det å gi lærere mulighet til å drive alternativ undervisning er svært viktig. Eksempler på dette kan være at skolen kan arrangere utedager, ulike gruppesamlinger og studieverksteder. I tillegg kan skolen oppfordre de ansatte til kompetanseutvikling ved å sette opp kurs om emnet. I forhold til hvordan lærere kan bli bedre på å oppdage angst hos elever er det spesielt to elementer som blir viktige. Det første er at lærere må få mer tid sammen med elevene og på den måten lære dem bedre å kjenne, slik at de lettere kan oppfatte signaler som kan tyde på at en elev har angst. Det andre er at lærere må ha mer kunnskap om og fokus på angst som diagnose og skaffe seg kunnskap om hvilke tegn man skal se etter. Når det gjelder hvordan lærere kan bli bedre på å legge til rette skoledagen for elever med angst er informantene særlig opptatt av at det finnes for få ressurser i skolene og at dette er et problem for de fleste lærere. I tillegg er det viktig at skolen og samfunnet for øvrig fokuserer for mye på resultater i skolesammenheng. Flere av informantene er også opptatt av at det som regel er for mange elever per lærer, og at mindre grupper gir større muligheter for læreren til å ta individuelle hensyn.

5.7 Implikasjoner for praksis

Informasjon fra undersøkelsen viser at det er mye lærere kan gjøre for elever med angst i skolen, og at sosial støtte, regulering og autonomi er viktige dimensjoner i læringsmiljøet for denne elevgruppen. Engstelige elever vil i følge informantene trenge større grad av sosial støtte, regulering og autonomi enn elever uten angst, og trenger i tillegg til dette større grad av trygghet.

Relasjonsbygging er det som løftes frem som mest sentralt i forhold til sosial støtte for elever med angst. Det er viktig at lærere forsøker å skape en god relasjon til den engstelige eleven gjennom gode dialoger, det å være en tydelig voksen og skape trygge og forutsigbare rammer for eleven der han eller hun føler seg sett og trygg. I forhold til regulering er det viktigste at man skaper et klassemiljø der aksept, gjensidig respekt, positive kommentarer og gode elevrelasjoner verdsettes. Autonomistøttende lærere er også viktige for elever med angst, og kan bidra til at eleven klarer å ta egne, selvstendige valg som er til det beste for eleven og at eleven selv klarer å uttrykke noe om hva han eller hun ønsker.

Ut fra resultatene i denne studien kan man foreslå en rekke tiltak som vil kunne bedre situasjonen til elever med angst. Et av forslagene, som stort sett alle informantene var enige om var at det finnes for lite ressurser i skolen, og at man med mer ressurser kunne fått mer tid

sammen med elevene og dermed også oppdaget flere problemer hos elevene. Noen av informantene foreslo at man burde undervise i mindre klasser eller grupper for å kunne ta mer hensyn til den enkelte elev. Dette er selvsagt en ønskesituasjon, men det å arbeide med elever med angst i mindre grupper er, i følge resultatene fra denne studien, det mest hensiktsmessige. Videre er et poeng at det er alt for store krav til elever i den norske skole, og at disse bør senkes, både fra læreres side men også foreldres side da det hevdes at disse voldsomme kravene kan føre til testangst og skolevegring.

5.8 Videre forskning

Det er behov for videre forskning på elever med angst i skolen og hvilke tiltak som er hensiktsmessige for denne elevgruppen. Som tidligere nevnt finnes det lite forskning på hvilken rolle medelever spiller for elever med angst i skolesammenheng, og særlig i forhold til regulering og autonomi. Alle informantene i denne studien var svært opptatt av medelevers betydning gjennom hele intervjuet, noe som kanskje kan tyde på at dette er en viktig faktor som har blitt ignorert eller undervurdert i forskningen på feltet. Det kunne blitt gjennomført kvantitative studier der man ved bruk av standardiserte spørreskjema ville kunne undersøke om resultatene i denne studien er generaliserbare og som også kunne gi nyttig informasjon om omfanget av fenomenet. Intervju av et større antall lærere ville også kunne bidra til å styrke validiteten og reliabiliteten i denne studien. Kvalitative studier der man bruker elever som informanter vil kunne gi en annen vinkling og nyttig kunnskap om hvordan engstelige elever oppfatter disse miljødimensjonene, samt hva denne elevgruppen trenger i skolesammenheng. Observasjon av lærere ville kunne bidra til nyttig informasjon om hva lærere faktisk gjør i praksis for å hjelpe elever med angst. Foreldres samarbeid med skolen kunne i tillegg gi informasjon om hva som er hensiktsmessige tiltak for engstelige elever. Videre trengs det mer forskning på hvordan man kan identifisere elever med angst i skolen på et tidlig stadie og hvordan man med utgangspunkt i læringsmiljøfaktorene sosial støtte, regulering og autonomi kan iverksette tiltak som kan hjelpe denne elevgruppen.

Litteraturliste

- Ainsworth, M. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist; American Psychologist*, 34(10), 932-937. doi: 10.1037/0003-066x.34.10.932
- Appleton, P. (2008). *Children's anxiety: a contextual approach*. London: Routledge.
- Atkinson, M., & Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. London: RoutledgeFarmer.
- Barber, B. K. (1997). Introduction: Adolescent socialization in context—the role of connection, regulation, and autonomy in the family. *Journal of Adolescent Research; Journal of Adolescent Research*, 12(1), 5-11. doi: 10.1177/0743554897121002
- Barber, B. K. (2002). *Intrusive parenting: how psychological control affects children and adolescents*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Barber, B. K., Maughan, S. L., & Olsen, J. A. (2005b). Patterns of parenting across adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(108), 5-16. doi: 10.1002/cd.124
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (1997). Socialization in Context: Connection, Regulation, and Autonomy in the Family, School, and Neighborhood, and With Peers. *Journal of Adolescent Research* 12(2), 287-315.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., & Olsen, J. A. (2005a). *Parental support, psychological control, and behavioral control: assessing relevance across time, culture, and method* (Vol. no. 282). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Beck, A. T., Greenberg, R. L., & Emery, G. (2005). *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. Cambridge, Mass.: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base: tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Bowlby, J. (2005). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bru, E. (2010). *Forelesning i mastergrad i spesialpedagogikk*. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforl.

- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E., & Roland, E. (1998). Perceived Social Support at School and Emotional and Musculoskeletal Complaints among Norwegian 8th Grade Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 339-356.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. doi: 10.1006/ceps.2001.1094
- Cole, S. F., O'Brien, J. G., Gadd, M. G., Ristuccia, J., Wallace, D. L., & Gregory, M. (2005). Helping Traumatized Children Learn S. Cole (Ed.) *Supportive school environments for children traumatized by family violence* Retrieved from <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd41/learn2.pdf>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Csóti, M. (2003). *School phobia, panic attacks, and anxiety in children*. London: J. Kingsley Publishers.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Eccles, J. S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E., & McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 263-286. doi: 10.1177/0743554897122007
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. doi: 10.1037/0003-066x.48.2.90
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Oslo: Kommuneforl.
- Folkehelseinstitutt, N. (2008, 22.02.2008). Forekomst av psykiske plager og lidelser Retrieved 29.12, 2011, from http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainArea_5661&MainArea_5661=5631:0:15,2667:1:0:0:::0:0
- Forman, S. G., & O'Malley, P. L. (1984). School stress and anxiety interventions. *School Psychology Review*, 13(2), 162-170.
- Gerlach, J. (2008). *Angstbogen: angstens symptomer, årsager og behandling*. København: Psykiatrifonden.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Haugdal, K. (2010). *Innagerende atferd i skolen: en kvalitativ studie av lærers kompetanse og betydningen av læringsmiljøfaktorene; sosial støtte, regulering og elevinnflytelse-basert på intervju av terapeuter*. K. Haugdal, Stavanger.
- Heath, C. (2011). *Qualitative research: issues of theory, method and practice*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C., & Herting, J. R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 34-67. doi: 10.1177/0743554897121004
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kendall, P. C. (1994). Treating anxiety disorders in children: Results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(1), 100-110. doi: 10.1037/0022-006x.62.1.100
- Kendall, P. C., Martinsen, K., & Neumer, S.-P. (2006). *Mestringskatten (Coping cat): terapeutmanual : kognitiv adferdsterapi for barn med angst*. Oslo: Universitetsforl.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: a new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., Folkman, S., & Visby, M. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lund, I. (2010). *"Listening to shy voices": shyness as an emotional and behavioural problem in the context of school*. no. 105, UiS, Stavanger.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (2006). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Mathiesen, K. S., Karevold, E., & Knudsen, A. K. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Merikangas, K. R. (2005). Vulnerability Factors for Anxiety Disorders in Children and Adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(4), 649-679. doi: 10.1016/j.chc.2005.06.005
- Merrell, K. W. (2001). *Helping students overcome depression and anxiety: a practical guide* (s. 231). New York: Guilford Press.

- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety: a practical guide*. New York: Guilford Press.
- Morris, T. L., & March, J. S. (2004). *Anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., Anderssen, N., & Qvarnstrøm, U. (1999). School-related Stress and Psychosomatic Symptoms Among School Adolescents. *Journal of School Health, 69*(9), 362-368. doi: 10.1111/j.1746-1561.1999.tb06430.x
- Nes, R. B., & Clench-Aa, J. (2011). Psykisk helse i Norge
Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger, from
<http://www.fhi.no/dokumenter/960011f100.pdf>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Porter, L. (2007). *Behaviour in schools* Maidenhead: Open University Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066x.55.1.68
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture*: Elmsford, NY, US: Pergamon Press.

- Seidman, I. E. (1998). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Skaustein, H. M. L. (2008). *Læringsmiljøets betydning for deprimert ungdom*. H.M.L. Skaustein, Stavanger.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12a/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley.
- Thuen, E. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems: a study of Norwegian secondary school students*. Department of Psychosocial Science, Faculty of Psychology, University of Bergen, Bergen.
- Thuen, E., & Bru, E. (2000). Learning Environment, Meaningfulness of Schoolwork and on-Task-Orientation among Norwegian 9th Grade Students. *School Psychology International*, 21(4), 393-413. doi: 10.1177/0143034300214004
- Thuen, E., & Bru, E. (2004). Coping styles and emotional and behavioural problems among Norwegian 9th grade students. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48(5), 493-510.
- Thuen, E., & Bru, E. (2009). Are Changes in Students' Perceptions of the Learning Environment related to changes in Emotional and Behavioural Problems? *Journal of School Psychology*, 30(2), 115-136. doi: 10.1177/0143034309104153
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York, N.Y.: Teachers College Press.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Thormod Idsøe
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 06.02.2012

Vår ref: 29022 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.12.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29022

Hva er læreres opplevelse av angstbegrepet, hvilken betydning kan angst ha for læring og hva kan lærere gjøre for å legge til rette for elever med angst?

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Thormod Idsøe
Elisabeth Thorsen

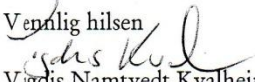
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elisabeth Thorsen, Erfjordgt 44, 4014 STAVANGER

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Til informanten

Takk for at du vil delta som informant til min masteroppgave. Jeg ser frem til samarbeidet.

Jeg går på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og er nå i gang med masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hvordan lærere oppfatter angst og hva de kan gjøre for ungdommer som sliter med angst. Problemstillingen er: *Hva er læreres opplevelse av angstbegrepet, hvilken betydning kan angst ha for læring og hva kan lærere gjøre for å legge til rette for elever med angst?*

Intervjuet vil gå ut på hva du som lærer tenker at angstbegrepet inneholder og hva du mener lærere kan gjøre for å tilrettelegge for elever med angstproblematikk. Dette vil jeg se ut fra tre miljøfaktorer: connection (relasjoner), regulation (lærerstyring og regler) og autonomy (elevens mulighet for medbestemmelse).

Jeg vil også informere om at intervjuet vil bli tatt opp på bånd eller video og at alle opplysninger vil behandles konfidensielt og data blir anonymisert slik at det gjennom oppgaven ikke skal være mulig å tilbakespore hvem som har deltatt i undersøkelsen. Jeg vil følge retningslinjene til NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora). Som informant kan du når som helst trekke deg, både før, under og etter intervjuet uten å forklare dette nærmere. Jeg vil i tillegg minne om at du som informant har taushetsplikt, og kan ikke oppgi informasjon om enkeltelever under intervjuet. Jeg håper du vil samtykke til dette, og ser frem til samtalen med deg. For å kunne gjennomføre intervjuet trenger jeg skriftlig tillatelse fra deg som lærer. Ved å signere dette informasjonsskrivet gir du ditt samtykke til å delta i undersøkelsen og at jeg, på forsvarlig måte, kan bruke den informasjonen som kommer frem gjennom intervjuet.

Prosjektet avsluttes den 16.05.12, og all informasjon i form av lyd/video opptak vil være slettet innen dato for prosjektslutt. Alt øvrig datamateriale vil være anonymisert.

Dersom du har noen spørsmål er du velkommen til å kontakte meg per telefon eller e-post.

Tusen takk for din deltakelse.

Vennlig hilsen

Elisabeth Thorsen

Tlf: 90571263, e-post: elm.thorsen@stud.uis.no

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og lest informasjonen om studien som handler om hvordan lærere opplever begrepet angst og hva de kan gjøre for å legge til rette for barn med angstproblematikk.

Jeg ønsker å stille til intervju

Dato og underskrift

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon:

Takk for at du vil delta i denne undersøkelsen. Grunnen til at jeg skal intervjuere lærere om angst er at jeg ønsker å få en bedre forståelse av hva lærere tenker om angstbegrepet, fordi at det er nettopp lærerne som har mest med elever å gjøre på skolen. Det er derfor viktig at lærere har kunnskaper om hvordan man kan oppdage angst hos elever og hvordan man kan arbeide med og legge til rette for disse elevene. Du er med i undersøkelsen fordi du har kjennskap til og/eller har arbeidet med elever i denne situasjonen.

Du kan altså hjelpe oss til å bedre forstå hva lærere tenker om angst, og hvordan dette påvirker barna i læringssituasjoner. Vi er ute etter dine meninger og kunnskaper som kan gi oss en bedre forståelse av hvordan man kan hjelpe barn med angst.

Spørsmålene som stilles har ingen fasitsvar for det er du som vet hva som er riktig å svare for deg. Dine svar er veldig verdifulle og vi setter stor pris på din ærlighet. Intervjuet blir tatt opp på lydbånd for at jeg senere skal kunne skrive ned det du har sagt, og ingen private opplysninger om deg eller ditt arbeidssted vil bli lagret på noen som helst måte.

I oppgaven tar jeg utgangspunkt i tre faktorer – regulering, sosial støtte og autonomi.

Er det noe du vil spørre om før vi starter med spørsmålene?

Innledning

1. Hva er det første du tenker på når du hører ordet angst?
2. Hva mener du kjennetegner barn med angst?
3. Hvilke årsaker kan angstlidelser hos barn ha?
4. Hva tenker du er mulige konsekvenser av at barn lever med angst?

Lærerens kunnskaper

1. Kan du si noe om hvordan du opplever det å arbeide med elever som har angst?
2. Hvilke metoder mener du er best å bruke i arbeidet med disse elevene?

Hvilen betydning kan angst ha for læring?

1. Tror du angst påvirker læringsutbyttet for eleven?
 - På hvilken måte kan angst ha betydning for elevens læring?
2. På hvilken måte mener du at angst kan påvirke elevens sosiale læring?
3. På hvilken måte mener du at angst kan påvirke elevens akademiske læring?

Betydningen av regulering, støtte og autonomi

Sosial støtte (Connection)

Gode relasjoner og positive, konsistente og emosjonelle bånd mellom lærer og elev er viktig for at elevene skal trives på skolen, noe som gjelder for alle elever. Hvordan tror du gode relasjoner til lærer påvirker elever med angst?

1. Hva mener du kommer inn under sosial støtte (hva tror du er viktig for at eleven opplever at læreren bryr seg? Er det for eksempel viktig at læreren vet noe om fritidsinteressene til eleven selv om dette kommer utenfor skolekonteksten?)?
2. Har du noen tanker om hvordan lærere kan bygge relasjoner til elever?
3. Er det forskjell på hvordan man bygger relasjoner til elever med og uten angst?
 - Hvis ja, fortell hvordan
 - Hvis nei, hvorfor ikke?
4. De fleste vil hevde at lærerstøtte er viktig for barns læringsutbytte. I hvilken grad tror du dette er viktig for barn med angst?
5. Hvilken type lærerstøtte (akademisk eller sosial) mener du er viktigst for barn med angst, og hvorfor?

Lærerstyring (Regulation)

Lærerstyring handler om å skape regler og rutiner i klassen som skal regulere elevenes atferd på skolen. Her er struktur, grensesetting og kontroll sentralt, samtidig som det er viktig å bygge relasjoner til elevene. Lærerstyring er viktig for å skape et forutsigbart og trygt miljø for elevene.

1. Hva mener du at lærerstyring innebærer (for eksempel kontroll, struktur, trygge rammer, forutsigbarhet)?
2. Tenker du at lærerstyring er viktigere for barn med angst enn for andre barn?
 - Hvis ja, hvorfor?

- Hvis nei, hvorfor ikke?
- 3. Hvilken rolle tror du lærerstyring spiller i skoledagen til en elev med angst?
- 4. Hvordan tror du lærerstyring påvirker elevens faglige fremgang?
- 5. Hvor viktig tror du det er med faste rutiner, forutsigbarhet og regler for elever med angst?

Elevinnflytelse (autonomy)

Elevinnflytelse er viktig for at elevene skal kunne utvikle sine evner til å arbeide selvstendig og å stole på sin egen dømmekraft. Det kan også bidra til økt indre motivasjon, mestringsorientering, faglig selvbilde og elevens egne forventninger til seg selv.

1. Tror du at elevinnflytelse i læringssituasjoner er viktig for elever med angst?
 - Hvis ja, hvorfor?
 - Hvis nei, hvorfor ikke?
2. Hvordan tror du elever med angst reagerer på å få større grad av selvbestemmelse i timene?
3. Hvilke arbeidsmåter mener du er mest hensiktsmessige for elever med angst (grupper, selvstendig arbeid eller plenum)? Hvorfor?

Hvordan tror du samspillet mellom disse tre faktorene påvirker barn med angst i skolesammenheng?

Medelever

1. Hvilken betydning tror du medelever har for elever med angst?
2. Tror du medelever har betydning for sosial støtte for elever med angst (emosjonell og instrumentell)?
3. Tror du medelever betyr noe for regulering (lærerstyring – påvirker de i forhold til hva som er normen i klassen, om regler og normer er verdifulle og om de aksepteres)?
4. Tror du medelever blir viktige for engstelige elever i forhold til autonomi (elevinnflytelse)?

Tiltak

1. Hva mener du lærere kan gjøre for barn med angst?
2. Hva tenker du at skolen kan gjøre for å bedre situasjonen for elever med angst?
3. Hvordan kan lærere bli bedre på å oppdage angst hos elever?
4. Hvordan kan lærere bli bedre på å legge til rette for elever med angst?

Avslutning

1. Er det noe du synes er viktig i forhold til angst hos barn som vi ikke snakket om, eller noe du vil utdype?