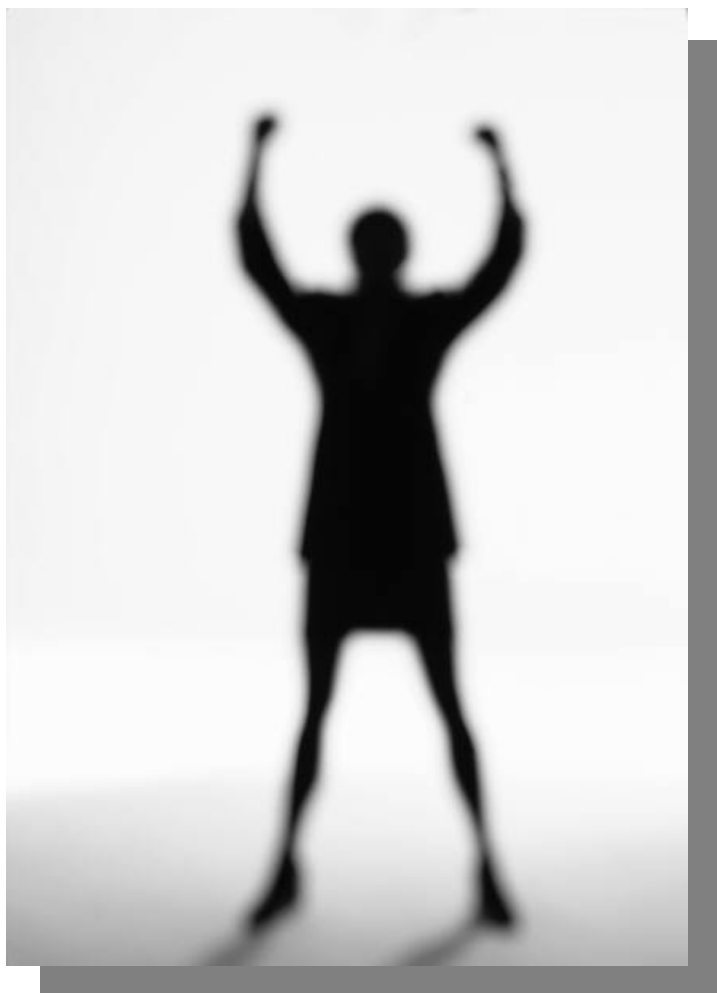


**Skolens rolle i forhold til elever med emosjonelle vansker,  
med vekt på angst og depresjon**



**Av**

**Kristian Holte**

**Mastergrad i spesialpedagogikk**

**Universitetet i Stavanger, våren 2008**

## Forord

Det hadde nok vært vanskelig, om ikke umulig, å skrive denne oppgaven uten hjelp og støtte fra mange rundt meg. Jeg ønsker å takke alle medstudenter som gjennom støtte og nyttig diskusjon hver for seg har bidratt til at oppgaven har utviklet seg som den har. En spesiell takk til medstudent Hilde Skaustein som gjennom det siste halve året har vært til stor hjelp for oppgavens utvikling.

En spesiell takk rettes til mine to veiledere Edvin Bru og Elena Cosmovici som begge gjennom meget god og konstruktiv veiledning har kommet med innspill og råd i forhold til oppgavens oppbygging og utvikling. Deres sterke faglige innsikt og positive holdning til oppgaven har vært til stor hjelp. Deres hjelp har vært uvurderlig. Mange takk for hjelpen!

Jeg ønsker også å takke de ansatte ved forskningsbiblioteket ved UiS. De har vært til stor hjelp i forhold til nyttig litteratur. Ønsker også å takke de ansatte ved Senteret for atferdsforskning ved UiS. Deres støtte og alltid positive innstilling har vært til stor hjelp.

Takker også min mor, far og bror som alltid er støttende og oppmuntrende. Til slutt vil jeg takke min samboer og forlovede, Cecilie, som gjennom lang tid nå har vært tålmodig med meg i min prosess. Uten deg hadde det trolig aldri blitt noen oppgave. Det hadde rett og slett ikke vært mulig uten deg.

Stavanger, mai 2008

---

Kristian Holte

## **Sammendrag**

Denne oppgaven handler om skolens rolle i forhold til elever med emosjonelle vansker, med vekt på angst og depresjon. For å se nærmere på dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i hvordan lærerne selv ser på deres muligheter i forhold til å tilrettelegge læringsmiljøet for elever med emosjonelle vansker.

For å finne ut mest mulig om hvordan lærerne selv ser på sin situasjon i forhold til denne problemstillingen har jeg valgt å intervju fem lærere fra ulike skoler, fra ulike klassetrinn og med forskjeller i alder og kjønn. Intervjuene ble tatt opp på båndopptaker og deretter transkribert til tekstdokument. Meningsfortetting er benyttet som metode i forhold til bearbeiding av data, og gjennom intervjuene er det kommet frem mange interessante og nyttige synspunkter.

Jeg har valgt å forankre oppgaven i stress- mestringsteorien til Lazarus og denne teorien danner derfor det teoretiske grunnlaget. Andre teorier og modeller er selvfølgelig omtalt og trukket inn der det er sett på som hensiktsmessig. Den informasjonen og de synspunktene som er fremkommet gjennom intervjuene er presentert og drøftet i lys av relevant teori gjennom en felles resultat og drøftingsdel.

Gjennom intervjuene er det fremkommet mange ulike typer informasjon. Det har ikke vært meningen å fastslå noen konkrete påstander i denne oppgaven. Det er imidlertid ting som tyder på at lærer og skolen generelt har et behov for større og mer konkret kompetanse i forhold til skolens rolle i forhold til elever med emosjonelle vansker

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
1 Innledning.....	6
1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven .....	6
1.2 Oppgavens formål og struktur .....	7
1.3 Avgrensing .....	8
2 Teoridel.....	9
2.1 Generelt om emosjonelle problemer .....	9
2.1.1 Angst.....	11
2.1.2 Depresjon .....	12
2.2 Lazarus` teori om stress og mestring .....	14
2.2.1 Generelt om teorien.....	14
2.2.2 Vurderingsprosessen .....	15
2.2.3 Stress .....	17
2.2.4 Mestring .....	18
2.2.6 Læringsmiljø .....	21
2.2.7 Kulturelle aspekter ved læringsmiljøet .....	21
2.2.8 Prestasjonsklima.....	23
2.2.9 Strukturelle elementer ved læringsmiljøet .....	24
2.3 I hvilken grad er det mulig for lærere å tilpasse læringsmiljøet til elever som har emosjonelle vansker? .....	31
2.3.1 Lærernes arbeidsvilkår og utfordringer .....	32
2.3.2 Læreryrket - et umulig yrke?.....	34
2.3.4 Vil en tilrettelegging av læringsmiljøet for enkelte, gå ut over andre? .....	35
2.3.5 Oppsummering og problemstilling.....	36
3 Metode .....	38

3.1	Design .....	38
3.2	Valg av metode.....	39
3.2.1	Intervju som metode .....	39
3.2.2	Intervjuguide .....	39
3.3	Utvalg .....	40
3.4	Datainnsamlingen.....	41
3.4.1	Gjennomføringen .....	41
3.4.2	Prosedyre.....	42
3.5	Transkriberingen/ Bearbeiding av data .....	42
3.6	Koding og analyseprosess.....	43
3.7	Etiske refleksjoner.....	43
3.8	Metodiske begrensninger .....	44
4	Resultater og drøfting .....	46
4.1	Innledning.....	46
4.2	Hva mener lærerne kjennetegner elever med emosjonelle vansker, for eksempel med angst og depresjon? .....	46
4.3	Hvilket behov mener lærerne elever med emosjonelle vansker har? .....	49
4.4	Hva tror du lærere mener er viktig når det gjelder tilrettelegging av læringsmiljøet for elever med emosjonelle problemer? .....	53
4.5	Har lærere generelt den kompetansen som de trenger for å tilpasse undervisningen til elever med emosjonelle vansker?.....	55
4.6	Har skolen en tydelig holdning i forhold til denne typen problematikk?.....	57
4.7	Viktige eller nødvendige tiltak for å kunne gi lærere muligheter til å tilpasse læringsmiljøet til elever med emosjonelle problemer .....	58
5	Oppsummering og konklusjon .....	63
6	Litteraturliste.....	66

# **1 Innledning**

## **1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven**

De fleste elever i den norske skolen tilegner seg gjennom skolegangen positive erfaringer på flere områder. Disse erfaringene er med på å forme hvert enkelt individ. Selv om de aller fleste elever i den norske skolen tilegner seg positiv erfaringer på flere felt, er det imidlertid også en betydelig andel elever som sliter på ulike områder. Mange elever sliter med utfordringer som legger en demper på de mulighetene de har til vekst og utvikling i skolen. Tall og opplysninger hentet fra regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse fra 2003, viser at *"forskningsrapporter viser at 15-30% av barn og ungdom har mindre eller større psykiske plager eller lidelser"* (Regjeringen 2003).

I den samme strategiplanen vises det til at nesten 31.000 barn og unge under 18 år i 2002 ble henvist til psykisk helsevern for barn og unge (Regjeringen 2003). Dette er tall som gir grunn til bekymring, særlig når man vet hvilke konsekvenser en psykisk lidelse av ulik alvorlighetsgrad kan påføre et menneske. Derfor er det viktig at de elevene som har en psykisk lidelse får den hjelpen og støtten som man både trenger og har krav på. Skolen har et viktig ansvar ovenfor elevene dette gjelder og disse elevene har selvfølgelig krav på å bli sett, hørt og hjulpet på lik linje med alle andre elever i skolen. Alle elever tilbringer en vesentlig del av sin oppvekst og utvikling i skolen. Skolen kan ut fra det ses på som en sentral bidragsyter i det å forme mennesker. Skolen kan blant annet bidra til å øke elevenes skolefaglige prestasjoner, øke deres sosiale kompetanse og samtidig forebygge og redusere omfanget av problemer for den enkelte (Arnesen, Ogden et al. 2006).

Opplæringsloven kapittel 9a viser til at alle elever i grunnskolen og den videregående skolen har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Norge 2004). Opplæringsloven formulerer tydelig hva den enkelte elev har rett på i skolen. Som nevnt over vet vi at mange elever sliter med psykiske plager av ulik grad. For at elevene i den norske skolen skal kunne utvikle en god psykisk helse, må lærere kjenne til hvilke forhold som fremmer utvikling av god psykisk helse hos elevene (Berg 2005).

Med dette i bakhodet er det interessant å se på hva skolens rolle i dette kan sies å være, og videre se nærmere på hvordan skolen kan legge til rette for denne gruppen elever. I den

forbindelse er det interessant å se nærmere på hvordan lærere i skolen ser på sine muligheter i forhold til arbeidet med disse elevene. Ut fra dette er min problemstilling følgende:

*”Skolens rolle i forhold til elever med emosjonelle vansker, med vekt på angst og depresjon”*

## **1.2 Oppgavens formål og struktur**

Denne oppgaven har som formål å rette søkelyset på skolens rolle i forhold til elever med emosjonelle vansker, med vekt på angst og depresjon. Jeg ønsket å se nærmere på hvordan lærere oppfatter deres muligheter i forhold til dette arbeidet. For å kunne gjøre dette var det blant annet nødvendig å se nærmere på hva lærere synes kjennetegner elever med emosjonelle vansker, hvilke behov disse elevene har, og hva som kan iverksettes av tiltak for å kunne tilrettelegge det totale læringsmiljøet på en god måte for disse elevene. Spørsmål som dette utgjør store deler av det å få mer innsikt i hva lærere opplever som viktig i arbeidet med disse elevene.

Når det gjelder oppgavens struktur innledes det hele med kapittel 1 med en redegjørelse av oppgavens tematikk og formål. En generell gjennomgang av emosjonelle vansker, samt den teoretiske forankringen, nemlig Lazarus` s teori om stress og mestring, blir gjennomgått i kapittel 2. I dette teorikapittelet blir også sentrale faktorer ved læringsmiljøet og lærernes muligheter for tilrettelegging av læringsmiljøet presentert. Lærernes muligheter for arbeid med elever med emosjonelle vansker er også belyst og forsøkt drøftet i dette kapittelet, mens kapittel 3 er et metodekapittel som gjennomgår metodene som er benyttet i oppgaven. Her er det blant annet gjort rede for design, utvalg, prosedyrer, datainnsamlingen, bearbeidingen av data, samt metodiske begrensninger. I kapittel 4 presenteres og drøftes funnene fra intervjuene. Dette er forsøkt gjort med bakgrunn i, og i lys av, relevant teori. Til slutt oppsummeres funn og generelle tanker i en oppsummering og konklusjons i kapittel 5. Helt til slutt finnes i kapittel 6 en oversikt over aktuell litteratur som er benyttet i forhold til oppgaven.

### **1.3 Avgrensing**

I denne oppgaven ønsker jeg som nevnt over å se nærmere på læreres oppfattning og syn på arbeidet med elever med emosjonelle vansker. For å gjøre dette har jeg valgt å intervju fem lærere. Selv om jeg gjerne skulle ha intervjuet flere lærere for tydeligere å kunne gi et bilde av læreres oppfatninger og syn på problematikken, ble grensen satt ved fem informanter med bakgrunn i tidsbegrensninger og oppgavens omfang. Det teoretiske perspektivet er i hovedsak begrenset til Lazarus` teori om stress og mestring. Andre teorier og modeller er imidlertid trukket inn der det er sett på som hensiktsmessig for å belyse et fenomen eller et område.



## **2 Teoridel**

### **2.1 Generelt om emosjonelle problemer**

Det har den senere tid vært skrevet en del om psykisk helse i skolen, og hvordan det står til med norske elevers psykiske helse. Berg(2005) viser til at tall fra Samdata som viser at så mange som 31000 barn og unge under 18 år ble henvist til psykisk helsevern i 2001. Dette viser oss at norske elevers psykiske helse avgjort er et aktuelt og ikke minst et viktig tema. Psykisk helse har gjennom mange år vært et nærmest skambelagt tema. Den senere tid har det imidlertid vært en offensiv i forhold til problematikken. Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse fra 2003 er et tydelig eksempel på dette. Selv om det foreløpig ikke finnes statistisk belegg for å hevde at barn og unges psykiske helse har blitt dårligere, er tallene vi kjenner dårlige nok til at et fokus på området er viktig (Berg 2005). At skolen spiller en avgjørende rolle i forhold til arbeidet med å forebygge at barn og unge utvikler emosjonelle problemer synes det å være bred enighet om. Samfunnet har på mange måter gitt skolen en stor del av ansvaret i forhold til å fremme og ivareta elevenes personlighetsutvikling og kompetanseutvikling (Berg 2005). Dette er i mine øyne et stort og viktig ansvar. Ansvaret har ført til at mange har tatt til ordet for at skolen må ha en klar og tydelig holdning i forhold til emosjonelle problemer eller psykiske lidelser som det ofte kalles. Skolens rolle i forhold til elever med emosjonelle problemer er hva jeg ønsker å se nærmere på senere i oppgaven. For å kunne gjøre dette på en god måte ønsker jeg til å begynne med å se nærmere på hva som ligger i begrepet emosjonelle problemer.

Det er ikke lett å definere begrepet emosjon entydig. Det er langt lettere å se på hvilke komponenter som gjerne faller inn under begrepet. Både den følelsesmessige opplevelsen, de fysiologiske forandringene og de emosjonelle uttrykksformene er sentrale komponenter i begrepet emosjon (Evenshaug and Hallen 2000). Lazarus(1991) fremhever at redsel og angst blir sett på som negative emosjoner, mens depresjon ikke direkte oppfattes som en emosjon. Depresjon ses av Lazarus på som en sammensatt tilstand, hvor blant annet tristhet, angst, sinne og skyld er delaktige (Lazarus 1991). Siden både atferden, årsaksbildet og løsningene er så individuelle og komplekse er det vanskelig å se på personer med sosiale og emosjonelle problemer som en enkelt gruppe (Helgeland 1996). Emosjonelle problemer er en type problemer som kan sies å ha mange ansikter. Med det mener jeg at personer som sliter med denne typen problematikk kan utøve veldig ulike typer atferd. Alt fra utagerende atferd til sosial isolasjon kan være resultatet av emosjonelle problemer.

*”Psykiske lidelser utgjør sammen med hjerte- og karlidelser og kreft de store folkesykdommene i vestlige land. Blant psykiske lidelser er det særlig den økende forekomsten av depresjoner som bekymrer. Det er beregnet at depresjon i 2020 vil være vårt største helseproblem og den sykdommen som bidrar mest til tapt livskvalitet” (Berg 2005).*

Sitatet over viser oss at det ikke er uten grunn at psykisk helse i skolen har blitt et aktuelt tema den senere tiden. Emosjonelle problemer er først og fremst et problem og belastning for den det gjelder. Men også familie, venner og samfunnet generelt blir berørt når en person utvikler en psykisk lidelse.

Alle har vi en eller annen gang følt oss lei, trist eller ensom. I ungdomstiden blir disse følelsene ofte forsterket. Overgangen fra å være barn og ungdom til å bli voksen fører med seg mange endringer. Noen av disse endringene fører med seg en sårbarhet som de fleste av oss en eller annen gang i oppveksten har kjent på. Dette er en helt naturlig del av vår utvikling, og prosessen med å bli voksen. For de fleste av oss er dette imidlertid tilstander som går over. Men for enkelte vedvarer disse følelsesmessige reaksjonene over lengre tid, noe som på sikt kan føre til at personen utvikler en psykisk lidelse som kan volde personen store problemer videre i livet. I forhold til skolen kan en psykisk lidelse blant annet føre til at fraværet øker, pågangsmot og motivasjon stagnerer, skoleprestasjonene blir dårligere og man kan generelt utvikle en negativ holdning til skolen (Garvik 2004). Psykiske lidelser kan også få andre og mer dramatiske konsekvenser enn de som er nevnt over. Selvmord kan bli utfallet i ytterste konsekvens og viser oss igjen at det er viktig å fange opp personer som har emosjonelle problemer slik at de kan få den hjelpen de trenger, og ikke minst har krav på.

To eksempler på emosjonelle problemer er angst og depresjon. I forhold til min problemstilling er det angst og depresjon som kommer til å bli viet mest oppmerksomhet i fortsettelsen når det er snakk om emosjonelle problemer. Dette siden angst og depresjon ofte blir sett på som de vanligste mentale helseproblemene blant elever i skolen (Weisæth and Dalgard 2000) Det vil derfor være relevant å undersøke hvordan lærere forholder seg til elever med denne typen problematikk. Jeg vil nå gå litt nærmere inn på de to lidelsene. De to lidelsene henger sammen siden den ene ofte påvirker den andre. Studier har også vist at blant deprimerte er det mer normalt å ha angstsymptomer i tillegg, enn å ikke ha det (Eknes 2006). Jeg ønsker likevel til å begynne med å omtale dem hver for seg.

### 2.1.1 Angst

Angst i seg selv er en vanlig reaksjonsform, og er som oftest en situasjonsbestemt og forbigående reaksjon (Weisæth and Dalgard 2000). Vi har vel alle opplevd at angsten har grepet tak i oss. Små barn er ofte redd for mørket, når barna blir litt eldre har mange en redsel i forhold til dette å dumme seg ut. Det finnes mange flere eksempler. Dette er imidlertid helt normale reaksjoner i ulike faser av livet. Det er imidlertid i de tilfellene hvor angsten varer over lengre perioder, og at angsten på ulikt vis kan føre til at det blir vanskelig å leve et tilnærmet normalt liv det virkelig er farlig (Berg 2005). For å utdype dette kan en si at når angsten kommer så lett til overflaten at den krever for mye energi, og når dens uttrykksform eller virkninger blir plagsomme, og det blir vanskelig både for individet selv og dets omgivelser å hanske med den, må angsten ses på som en dyptgående psykisk problematikk (Cullberg 1999). I de tilfeller hvor angsten blir et problem for elever i skolen kan det gi seg utslag på mange ulike måter. De mest vanlige er at eleven gjerne opptrer tilbaketrukket i fellesskapet og forsøker å unngå de situasjoner hvor eleven vet man ikke vil trives. Videre kan angsten føre til lav selvtillit og ofte vil en derav utvikle et dårlig selvbilde og mange bekymringer. Også tretthet, unormalt mye gråting, vanskeligheter med sosial kontakt, hodepine, vondt i magen og generell skolevegring kan være symptomer hos en elev med angst (Berg 2005).

Elever som sliter med angst gir gjerne ikke direkte uttrykk for dette i skolesammenheng. Likevel er det ikke nødvendigvis veldig vanskelig å oppdage elever som sliter med denne problematikken, om man vet hva man skal se etter. I undervisningssammenheng vil det ofte være slik at elever som sliter med angst ikke ønsker å bli oppdaget. De ønsker ofte å bli viet minst mulig oppmerksomhet og dermed trekker de seg ofte helt tilbake når undervisningen omhandler spørsmål- og svarsekvenser eller episoder som kan utlevere elevene i form av å dumme seg litt ut. I tillegg kan elever som gir uttrykk for å ha mange ulike bekymringer være en elev som sliter med angst. Det er ikke bare de skolemessige situasjonene som kan utfordre elever med angst. Deres bekymringer i forhold til egen eller andres helse, diverse ulykker som kan inntreffe eller katastrofer som kan skje kan være store bekymringer for elever med angst (Berg 2005). Disse bekymringene kan på grunn av deres omfang ta mye av elevenes energi og konsentrasjon, og på den måten ha innvirkning på elevenes utbytte av vanlig undervisning i form av redusert oppmerksomhet og konsentrasjon. Som vi ser er det mange ulike faktorer og utfordringer som gjør seg gjeldene for elever som sliter med ulike angst- lidelser. Felles for dem alle er at de kan alle være med på å innvirke på elevens undervisnings- og

læringssituasjon på skolen. Dette vil i neste omgang gjerne påvirke elevens utbytte av den undervisningen som hver enkelt elev har krav på, og ikke minst bruk for. En annen utfordring mange elever sliter med som ligger tett inntil angst- lidelser er depresjon. En elev som sliter med angst over lengre tid, vil ofte gradvis få dårligere humør og er man er deprimert, vil en ofte også være urolig og engstelig (Berg 2005).

### **2.1.2 Depresjon**

(Peterson 1993)velger å forklare begrepet depresjon som et bredt og vidt begrep som omhandler både ulike forbigående sinnsstemninger og kroniske tilstander. Vanlige symptomer ved depresjon er nedstemthet, energimangel og generelt negative tanker om seg selv (Berg 2005). I tillegg er isolasjon, tilbaketrekning, konsentrasjonsvansker, søvnproblemer, tretthet og enkelte ganger selvmordstanker vanlige symptomer på depresjon (Weisæth and Dalgard 2000). Det finnes flere symptomer, men i denne sammenheng er det ikke avgjørende å nevne dem alle. Det som imidlertid er nødvendig å være klar over er at det er vanlig å differensiere depresjon i mild, moderat og alvorlig depresjon (Berg 2005). At barn og unge kan ha depresjoner har blitt viet mer og mer oppmerksomhet de senere årene (Grøholt, Sommerschild et al. 2001). Atkinson og Hornby(2002) viser til at barn på lik linje med voksne kan ha depresjoner, noe som fører til at barna som følge av dette til vil utvikle problemer og utfordringer på flere ulike arenaer i livet, inkludert skolen. En av skolens viktigste oppgaver blir å hjelpe elever som sliter med depresjoner opp til et akseptabelt nivå i forhold til selvtillit og tro på egne ressurser. Klarer man dette vil dette også kunne påvirke andre arenaer ved personens liv (Atkinson and Hornby 2002). Hva skolen og lærere kan gjøre for å hjelpe elever som sliter med depresjoner skal jeg komme nærmere inn på senere. Det kan likevel nevnes her at forebygging og tidlig identifisering er viktige momenter. Det som imidlertid kan gjøre dette vanskelig og utfordrende er at barn ofte ikke er veldig gode til å uttrykke seg i forhold til hvordan de føler og tenker (Grøholt, Sommerschild et al. 2001). Dette viser oss at lærernes kompetanse på området kan spille en viktig og avgjørende rolle i forhold til både forebygging og tidlig identifisering. Det må imidlertid også legges til at om man klarer å hjelpe en elev som sliter med depresjon kan en ikke si seg ferdig med arbeidet ovenfor den aktuelle eleven. Depresjoner blant barn og unge er ofte det som kalles residiverende, noe som innebærer at risikoen for å utvikle en ny depresjon innen 5-8år er 75-100 % (Weisæth and Dalgard 2000).

Hvordan kan så depresjon påvirke elevers funksjon i skolen? Som jeg så vidt har vært inne på litt tidligere er blant annet isolasjon, tilbaketrekning og konsentrasjonsvansker vanlige

symptomer for elever som sliter med depresjon. Det er ikke vanskelig å se for seg at spesielt konsentrasjonsproblemer kan være en belastning for eleven i skolesituasjonen. Også sosial isolasjon og tilbaketrekning vil være negativt siden det for de aller fleste elevene i skolen vil være positivt og læringsfremmende å ha sosiale relasjoner og delta i klassemiljøet. Ellers er også passivitet, tretthet og tristhet vanlige reaksjoner når barn og unge blir deprimerte (Berg 2005). Dette kan ses i sammenheng med at disse elevene ofte tar lite initiativ i forhold til ulike aktiviteter. Samtidig har de også ofte manglende motivasjon. Læreren har som vi ser mange utfordringer i forhold til elever som sliter med depresjon siden det er åpenbart at depresjonens symptomer og reaksjoner vil kunne føre til mange utfordringer for elevens prestasjoner og trivsel i skolen. Enkelte ganger kan symptomer for elever som sliter med depresjon være de samme for elever som man gjerne kaller slappe, dovre eller giddeløse. Dette viser oss at det som lærer blir viktig å observere elevene kontinuerlig over tid slik at man klarere å identifisere de elevene som trenger hjelp.

Martin Seligman har utviklet en teori som omhandler det han kaller lært hjelpeløshet. Lært hjelpeløshet handler om man har en forventning om ikke å lykkes, altså en forventning om å mislykkes i en gitt situasjon. Denne teorien er knyttet tett opp til opplevelsen av å ha kontroll. Har man en forventning om å mislykkes i en situasjon er mulighetene store for at vedkommende ikke vil føle særlig grad av kontroll i den samme situasjonen (Seligman 1975). Seligmans teori handler med andre ord i korte trekk om mangel på kontroll og de emosjonelle konsekvenser dette fører med seg. I forhold til depresjon er teorien særlig aktuell i forhold til at elever i skolen som ikke opplever å ha kontroll, vil kunne utvikle et negativt selvbilde og senere kanskje en depressiv lidelse som følge av dette. Dette kan man underbygge med at elever som ofte føler seg mislykket som følge av liten eller ingen grad av kontroll etter hvert vil forvente å mislykkes og dette vil igjen spille en avgjørende rolle i forhold til både personens innsats og motivasjon. Slikt sett blir det meget sentral for skolen som helhet å ta vare på elevene, gi dem tilstrekkelig grad av både jevnlig mestring, medvirkning og kontroll. Dette er faktorer jeg vil komme nærmere inn på gjennom oppgaven.

Som vi ser er emosjonelle problemer ikke en enkelt type problemer. Det er en stor og sammensatt gruppe problemer som kan gi seg utslag på flere måter. Det er viktig å være klar over at emosjonelle problemer ikke kan ses på isolert, men i sammenheng og samspill med det miljøet personen som har problemet befinner seg (Imsen 1998).

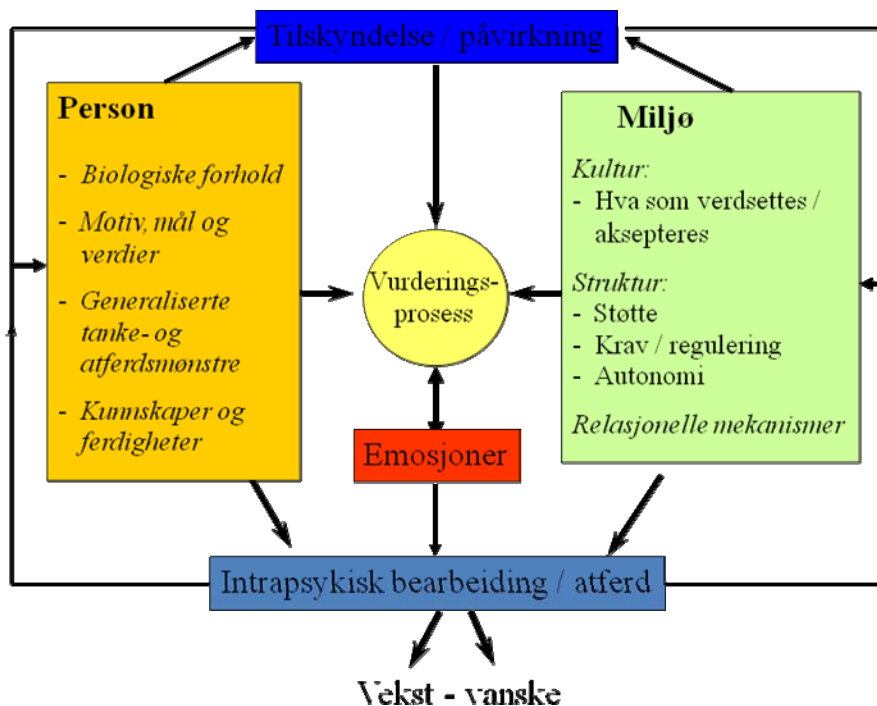
Viktig i denne sammenheng er det at langvarig psykisk stress øker risikoen i forhold til å utvikle psykiske lidelser som for eksempel angst og depresjon. Med andre ord har angst og depresjon en direkte sammenheng med et misforhold mellom krav og forventninger og tilgjengelige mestringsressurser (Berg 2005). I tillegg til mestring, er sosial tilhørighet og gode relasjoner viktige bærebjelker for utvikling av god psykisk helse. Elever i skolen som har emosjonelle vansker er mer tilbøyelige til å oppleve stress og disse elevene trenger derfor et miljø med tilpassede utfordringer som på sikt kan gjøre dem sterkere. Disse elevene er ofte sårbare når de kommer til skolen og for skolen handler det om å tilpasse undervisningen slik at elevene lærer seg hensiktsmessige måter å håndtere ulike situasjoner på. På denne måten kan skolen være med å tilpasse disse elevene ovenfor de utfordringer de vil utsettes for og på sikt stimulere til økt selvtillit og tro på det å lykkes. Jeg kommer videre til på å se nærmere på både forholdet mellom stress og mestring samt sosial støtte, regulering og medvirkning. Dette ønsker jeg å gjøre med Richard S. Lazarus' teori om stress og mestring som overordnet ramme.

## **2.2 Lazarus' teori om stress og mestring**

### **2.2.1 Generelt om teorien**

Richard S. Lazarus har utviklet en teori som i dag har en meget sentral posisjon når det gjelder forholdet mellom stress og mestring. Hans teori er basert på kognitiv psykologisk tradisjon, og har siden 1960-tallet vært under utvikling (Grøholt, Sommerschild et al. 1998). Det som kjennetegner teorien til Lazarus er at han vektlegger miljøets betydning i større grad enn hva som har vært tilfellet tidligere innen kognitiv tenkning. Teorien har som grunntanke at menneskers atferd oppstår i møte med konteksten, altså miljøet som omgir individet. Teorien blir i dag sett på som den mest omfattende modellen når det gjelder forholdet mellom stress og mestring. Jeg vil videre i oppgaven benytte meg av Edvin Bru sin bearbeiding av Lazarus' modell for stress, stress- mestring prosessen. Modellen er bearbeidet for bedre å vise relevansen for sosiale og emosjonelle vansker i en skolesammenheng. Modellen tar oversiktlig for seg de sentrale faktorene som Lazarus vektlegger i forhold til både person og miljø, og ikke minst samspillet mellom dem. Lazarus sin teori er en teori om stress, men det er også en teori om hvordan emosjoner oppstår. Dette er en av grunnene til at teorien passer godt å bruke i forhold til min oppgave. Teorien er gunstig å benytte i forhold til skolesammenheng siden den vektlegger miljøfaktorene i stor grad. I forhold til min problemstilling er faktorene på miljøsidene de som best kan være med å belyse viktigheten av

et godt læringsmiljø i skolen, og betydningen dette har for elever som har emosjonelle problemer. Faktorene på personsiden kommer til å omtales gjennom faktorene på miljøsidan.



**Figur:** Modell utarbeidet av Edvin Bru etter Lazarus 1991 (Bru 1998).

### 2.2.2 Vurderingsprosessen

Lazarus er opptatt av hvordan en person takler stress og av hvordan mestring er koblet til emosjonell aktivering. I interaksjonen mellom personen og miljøet oppstår det som Lazarus kaller en vurderingsprosess. Denne vurderingsprosessen vil igjen ifølge Lazarus generere emosjoner. Lazarus bruker begrepet "appraisal" som vi på norsk gjerne oversetter til vurdering eller tolkning. Resultatet av en slik tolkning- eller vurderingsprosess er at det kommer en handling som har som mål å dempe, redusere eller aller helst fjerne opplevelsen av stress eller trussel. Lazarus omtaler to faser i vurderingsprosessen. Disse kaller han primærvurdering og sekundærvurdering (Lazarus 1999). Disse to formene for vurdering henger sammen.

Den primære vurderingen dreier seg om å vurdere i hvilken grad sentrale mål eller behov er truet. Lazarus(1999) viser til at primærvurderingen handler om vurderinger man gjør seg i forhold til om de krav man møter er større enn de ressursene man som individ kan mobilisere

i møtet med disse kravene. Denne tolkningen eller vurderingen som man gjør her, vil igjen generere positive eller negative følelser. For elever som sliter med emosjonelle vansker kan det tenkes at de oppfatter signaler som i utgangspunktet ikke er negative negativt. Dette siden de har en tendens til å ha liten tiltro til egne ressurser og ferdigheter og dermed legger skylden på seg selv når det oppstår en negativ hendelse. Dette kan igjen føre til at de i neste omgang igjen tolker signaler i negativ retning. Skolens oppgave i denne sammenheng blir slik jeg ser det å legge til rette for aktiviteter og undervisningsopplegg som er tilpasset det faglige og sosiale nivået som den enkelte elev befinner seg på. Dette er nært knyttet opp til prinsippet om tilpasset opplæring som har hatt en sentral posisjon i den norske skolen noen år nå. Like mye handler det om å utruste den enkelte elev med positive holdninger til seg selv og omgivelsene sine. Positiv tenkning, et romslig og trygt læringsmiljø samt hensiktsmessige mestringsstrategier vil slik jeg ser det være sentrale faktorer i utviklingen av hver enkelt elevs muligheter og forutsetninger i ulike situasjoner.

Den sekundære vurderingen på sin side handler om at man som individ vurderer hva som er mulig å gjøre i en gitt situasjon som innbefatter elementer av stress (Lazarus 1999). Man vil vurdere hvilke muligheter som finnes for å oppnå mestring, og hvilke ressurser man har til disposisjon for å oppnå dette. Her kommer igjen dette med individets egne verdier inn. Viktigheten av situasjonen og opplevelsen av mulighet for å lykkes spiller en sentral rolle i forhold til vurderingen av hva man skal eller kan gjøre i situasjonen. Elever i skolen med emosjonelle vansker som for eksempel angst og depresjon vil antakelig ha liten tro på egne ressurser. Det kan også tenkes at de, i situasjoner som de oppfatter som stressende, ikke er i stand til å komme opp med hensiktsmessige handlingsalternativer. Lazarus viser til at emosjoner dannes på grunnlag av den mestringsstrategien som velges. Det vil si at hvis man tenker at dette er noe man må unngå eller flykte fra så vil denne typen vurdering generere en følelse av frykt. Hvis denne typen tolkning så blir generalisert kan vi snakke om angst. Opplevelse av tristhet eller håpløshet oppstår dersom den sekundære vurderingsprosessen gir som resultat at det ikke er noe som kan gjøres. Generalisering av slike sekundære vurderinger vil ifølge blant annet Lazarus kunne kjennetegne depresjon. På bakgrunn av dette kan man si at emosjonelle vansker kan oppfattes som et resultat av uheldige vurderingsprosesser. Dette kan også ses i sammenheng med det Seligman omtaler som lært hjelpeløshet som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven.



I vurderingsprosessen vurderer man altså hvilke mestringsressurser man har tilgjengelige. Hvis en person har store ressurser å sette inn i møte med stress har personen større mulighet til å mestre møtet med stress på en positiv måte. Videre vil mangel på eller lav beholdning av ressurser å sette inn i en tilsvarende situasjon, gjøre muligheten for å velge en negativ mestringsstrategi større (Lazarus 1999). Eksempler på slike ressurser kan være både knyttet til personens egne egenskaper i form av karaktertrekk, personlige evner og intelligens, men også ressurser knyttet til miljøet som omgir personen vil kunne utøve personen støtte (Lazarus 1999). Elever med angst og depresjon kjennetegnes blant annet av lav selvtillit, dårlig selvbilde, tristhet, håpløshet, nedsatt energi, tretthet, tomhet i tillegg til mye mer. Dette kan nok ses på som forklaringer på at denne gruppen elever velger negative mestringsstrategier oftere enn andre. Slike egenskaper må kunne sies å påvirke personens egne ressurser. Skolen spiller følgelig en sentral rolle i forhold til å være del av den støtten eleven trenger for å møte stressende situasjoner på en positiv måte. Som jeg har vært inne på også tidligere anser jeg et trygt og inkluderende læringsmiljø som et eksempel på en slik støtte for eleven. Sentralt i vurderingsprosessen er altså individets møte med stress i relasjon til miljøet. Hva ligger så i begrepet stress?

### **2.2.3 Stress**

Stress som begrep har vært et ofte brukt begrep helt fra begynnelsen av 1950-tallet (Kyriacou 2001). Kort oppsummert kan stress sies å oppstå når det er ubalanse mellom krav og forventninger på den ene siden og tilgjengelige mestringsressurser på den andre siden. Dette henger tett sammen med primærvurdering som nettopp handler om de vurderinger man gjør seg i forhold til om de krav man møter er større enn de ressurser man har. Berg(2005) viser til at det er allment anerkjent at det er større mulighet for å utvikle psykiske lidelser som angst og depresjon om man er utsatt for langvarig psykisk stress. Kanskje kan emosjonelle vansker hos en elev ses på som en vedvarende stressopplevelse? Det vil slik jeg ser det vertfall være et gjensidig påvirkningsforhold mellom de emosjonelle vanskene hos eleven og de sannsynligvis mange situasjonene som øker stressnivået hos den samme eleven. Den er mye som tyder på at det ene vil påvirke det andre.

Lazarus(1999) viser til at stress er en subjektiv opplevelse av noe som virker truende, eller at man ikke har kontroll over en situasjon. Dette kan være en nyttig avklaring siden stress er et begrep som gradvis har blitt en del av vår dagligtale og som både er blitt et uoversiktlig og flertydig begrep (Thuen 1997). Lazarus` teori vektlegger at en god mental helse er bestemt av

om individet opplever å ha tilstrekkelige ressurser til å møte de krav individet møter i omgivelsene. Dersom et individ opplever ubalanse mellom de krav som stilles til individet fra omgivelsene, og de ressursene individet har tilgjengelige, vil det oppstå en opplevelse av stress (Lazarus 1999). Med andre ord kan vi si at stressnivået hos et individ gradvis vil øke i forhold til reduksjon av kontroll i en gitt situasjon. Det finnes mange ulike tolkninger av stress. Enkelte mennesker takler stress bedre enn andre, og individuelle forskjeller har mest sannsynlig avgjørende betydning både i forhold til hva som oppleves som stress, og i forhold til om man ser oppfatter stress som en utfordring eller trussel (Lazarus and Folkman 1984; Lazarus 1999). Både en persons mål, motiver og verdier, samt generaliserte tanke og atferdsmønstre er med å påvirker en persons opplevelse av stress. Disse faktorene vil jeg komme nærmere inn på litt senere i teksten.

Hvordan vil så en elev som sliter med angst og/eller depresjon møte en stressende situasjon? Svaret på spørsmålet over er nok både sammensatt og ikke minst komplekst både i forhold til personlige egenskaper og egenskaper ved elevens omgivelser. En sentral faktor er imidlertid slik jeg ser det elevens verdier. Dette med verdier er noe også Lazarus er opptatt av. Hva er det som er viktig for eleven? Hvis skolen er viktig for eleven vil dette ha en avgjørende betydning for hvordan situasjoner som oppstår på skolen vil utarte seg og ende. Betyr skolen imidlertid lite eller ingenting for eleven vil eleven gjerne ha en likegyldig holdning og det vil bety lite eller ingenting for eleven hvordan ulike situasjoner utarter seg og ender. På den måten kan vi muligens si at stressende situasjoner som elever med emosjonelle vansker møter vil variere i utfall ut fra om den enkelte finner situasjonen viktig eller ikke. Individets egne verdier og holdninger vil påvirke den stressende situasjonen og på den måten være med å påvirke utfallet av den samme situasjonen.

#### **2.2.4 Mestring**

Lazarus benytter i sin teori begrepet ”coping”. Begrepet kan på norsk oversettes til mestring. ”Coping” betyr å overvinne et problem, eller å lære seg å leve med det. Lazarus & Folkman(1984) definerer mestring slik:

*”Constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person”*

(Lazarus and Folkman 1984)

Lazarus ser på mestring som alt en person tenker eller foretar seg i sitt forsøk på å takle stress. Med andre ord blir mestringen sett på som en prosess, og ikke en personlig egenskap ved personen (Lazarus and Folkman 1984). Lazarus sin oppfatning av mestring innebærer også alt en person gjør i forsøket på å takle stress, uavhengig om det fører til et positivt eller negativt resultat (Thuen 1997). Videre legger Lazarus vekt på at mestringen har tre hovedfunksjoner. Disse tre er å fjerne og/eller modifisere ulike kilder til stress, det er å påvirke forståelsen av situasjonen/meningen med hendelsen og det er å kontrollere emosjonelle konsekvenser. Dette henger tett sammen med den sekundære vurderingsprosessen som jeg var inne på tidligere. Den handler som kjent om individets vurdering om hva som er mulig å gjøre i en gitt situasjon som innbefatter elementer av stress (Lazarus 1999). Man vurderer hvilke muligheter man har for å oppnå mestring. I tillegg vurderer man hvilke ressurser man har disponible for å oppnå dette

Lazarus deler en persons mestring inn i problemfokuset og emosjonsfokuset mestring. Den problemfokusede mestringen har fokus rettet mot å endre det problemet man står ovenfor, eller den problematiske interaksjonen. Den emosjonsfokusede mestringen er rettet mot å regulere de følelsene som knytter seg til stressopplevelsen (Lazarus and Folkman 1984; Lazarus 1999).

I de tilfellene en person opplever en situasjon som fører til stress, kan forholdet mellom personen og omgivelsene sies å være i ubalanse. Mestringen har som oppgave å endre denne ubalansen i forholdet mellom personen og omgivelsene (Lazarus and Folkman 1984). Lazarus viser til at dersom man har tro på egne mestringsevner kan en trussel oppfattes som en utfordring. Samtidig kan en utfordring oppleves som en trussel om man ikke har tro på egne mestringsevner (Lazarus 1999). Dette kan vi knytte til skolen og dens oppgave med å legge til rette for et læringsmiljø som vektlegger mestring og på den måten styrker den enkelte elevs tro på egne mestringsevner.

I mine øyne er det svært viktig at skolen tar sin del av ansvaret for at hver enkelt elev får muligheten til jevnlig å mestre ulike oppgaver og utfordringer slik at de opplever å lykkes. For elever som sliter med emosjonelle vansker vil det være ekstra viktig at skolen er seg ansvaret bevisst, og legger til rette for at mestring finner sted. Den svenske forskeren Marianne Cederblad har funnet tre sentrale punkter i forbindelse med å finne mestringsstrategier som bidrar i rett retning i forhold til utvikling av en god og sunn psykisk

helse. De tre punktene er individets evne til problemløsning, sosial støtte og optimisme (Berg 2005). Dette viser oss at skolen har en viktig rolle i forbindelse med å lære elevene i skolen hensiktsmessige problemløsningsstrategier, gi elevene sosial støtte og legge til rette for et optimistisk og positivt læringsmiljø ved skolen. Dette vil jeg nå se nærmere på.

### **2.2.5 Faktorer som påvirker stress, mestring og emosjoner**

Flere faktorer er med på å påvirke menneskers opplevelse av stress, mestring og emosjoner. Eksempler på slike faktorer er elementer fra personsiden i Lazarus` modell om stress og mestring. En persons mål, motiv og verdier er eksempler på personfaktorer som er med på å påvirke individets vurderingsprosess. Lazarus betegner en persons mål, motiv og verdier som ”commitments”. Lazarus velger å benytte begrepet ”commitments” fremfor begrepet motivasjon. Han begrunner dette slik:

*”We prefer the term commitment because it denotes the higher – order cognitive and social processes emphasized in cognitive appraisal theory, and it implies an enduring motivational quality” (Lazarus and Folkman 1984).*

Her ser vi at Lazarus vektlegger det kognitive elementet. Hva en person opplever som viktig vil være med å avgjøre for personen hva som oppleves som en trussel eller utfordring for personen. Med andre ord er en persons ”commitments” knyttet tett opptil personens sårbarhet. Hvor viktig en situasjon er vil være med å avgjøre hvor mye innsats personen er interessert i å ”investere” i den samme situasjonen. På denne måten ser vi at en persons motiv, mål og verdier påvirker personens vurderingsprosess i en gitt situasjon. En persons mål, motiv og verdier påvirker både personens sårbarhet, valg av mestringsstrategi og innsats i forhold til en gitt situasjon. For lærere i skolen er det avgjørende å kjenne til elevenes mål, motiver og verdier siden dette vil være med å forklare elevenes atferd og i enkelte tilfeller emosjonelle problemer.

En annen personfaktor som er med på å påvirke vurderingsprosessen er det som Lazarus omtaler som ”beliefs”. På norsk kaller vi det gjerne generaliserte tanke og atferdsmønstre. ”Beliefs” handler i stor grad om vår tro på egne muligheter. Dette vil følgelig ha stor innvirkning for om vi vil lykkes eller ikke i en situasjon. ”Beliefs” handler også om på hvilken måte en person vurderer hva det er som skjer, eller er i ferd med å skje, i en situasjon (Lazarus and Folkman 1984). ”Beliefs” er i utgangspunktet ikke emosjonelt ladet, men i sammenheng

med personens ”commitments” kan personens ”beliefs” bli emosjonsladet. ”Beliefs” kan med andre ord føre til eller påvirke emosjoner, men er ikke tilknyttet emosjoner i seg selv (Lazarus 1999). ”Beliefs” handler som jeg tidligere har nevnt om troen på våre egne ressurser. Men ”beliefs” handler også om vi har tro på at andre vil oss vell, om vi tenker optimistisk eller pessimistisk, om vi er offensiv i møte med utfordringer og om vi overdriver negativt i enkelte situasjoner (Lazarus 1999). I tillegg til personfaktorer, finnes det også en rekke miljøfaktorer som er med på å påvirke en persons vurderingsprosess. Disse kommer jeg nærmere inn på litt senere i oppgaven.

### **2.2.6 Læringsmiljø**

Læringsmiljø er ikke noe entydig begrep som kan defineres eller tillegges innhold bare ved et par setninger. Læringsmiljøet kan betraktes på ulike måter. Skaalvik og Skaalvik(2005) viser til at på den ene siden kan vi se på læringsmiljø som skolens overordnede planer, dens fysiske forhold, dens lærestoff, dens arbeids- og vurderingsformer og dens generelle holdning til og syn på læring. På den annen side viser de til at man kan se på skolens læringsmiljø som det miljøet som møter elevene, eller det miljøet som elevene opplever ved skolen. Skolen sender elevene mange signaler gjennom det læringsmiljøet som formidles til elevene. Læringsmiljøet gir uttrykk for hva som anses som viktig, hva som vektlegges, hvordan man skal arbeide med læringsoppgaver og generelt hva læring er (Skaalvik and Skaalvik 2005).

Skolen er et mangfold av elever, og skolen rommer mange ulike typer elever. Elevene har ulike holdninger, forutsetninger og ferdigheter med seg til skolen. Med andre ord skulle det ikke være tvil om at det er en utfordring å skape et læringsmiljø som stimulerer den enkelte, uavhengig av hvilke forutsetninger eller ferdigheter man har med seg (Ogden 2004). Det er ingen grunn til å tro at læringsmiljøet har noen mindre betydning for elever som sliter med emosjonelle problemer, tvert imot. Læringsmiljøet må slik jeg ser det bære preg av en romslighet i forhold til at elever har ulike behov og ulike måter å ta inn over seg læring. Slik jeg ser det vil flere faktorer og aspekter være delaktige i forhold til læringsmiljøet. Jeg ønsker nå å se nærmere på disse.

### **2.2.7 Kulturelle aspekter ved læringsmiljøet**

Kultur er et omfattende begrep med mange ulike meningsinnhold. Begrepet brukes i mange ulike sammenhenger. Opprinnelig kommer ordet kultur fra det latinske begrepet ”colere”, som kan oversettes med å bearbeide. Begrepet handler om bearbeiding av inntrykk, erfaringer og

kunnskap, det handler om at vi danner meninger om oss selv og vårt samspill med andre (Jacobsen and Thorsvik 2002). Det finnes mange ulike definisjoner på kultur, men i denne sammenheng synes jeg Geertz's definisjon av kultur i Lazarus(1991) er både dekkende og belysende:

*"An historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic form by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes toward life"* (Lazarus 1991).

Den kulturen vi som mennesker blir født inn i er utvilsomt med å forme oss som mennesker, både på godt og vondt. Kulturen er med på å klargjøre for oss hva som er viktig og hva som blir sett på som aksepterte egenskaper. Med andre ord viser den oss hva som verdsettes. På mange måter kan vi si at kulturen er med og påvirker våre emosjoner og vår mestring. Dette siden, som nevnt over, kulturen er med og bestemmer hva som verdsettes og aksepteres. Slik jeg ser det vil kulturen være med å påvirke en persons mål, motiv og verdier. Dette nettopp siden kulturen er med å bestemme hva som verdsettes og aksepteres. En persons mål, motiver og verdier er det som Lazarus kaller "commitments". Dette var jeg inne på tidligere i oppgaven.

Barnehage og skole blir sett på som barnas viktigste sosiale arenaer i tillegg til hjemmet (Webster-Stratton and Okstad 2005). Første skoledag er for de fleste barn ett stort og spennende steg. Samtidig som barn begynner på skolen, entrer de også en, for dem, ny kultur som skal være med å forme dem i mange år fremover. Det er bred enighet om at skolen har stor innvirkning på elevene og samtidig mange muligheter til å forme elevene på en måte som skolen finner hensiktsmessig. Samfunnet stiller mange krav til skolen i forhold til hvordan skolen skal ivareta og forme dagens elever. Skolen må ut fra disse kravene forme et læringsmiljø som fremmer både sosiale relasjoner og som legger til rette for at den enkelte elev får anledning til å utfolde seg innenfor de rammer og forutsetninger som den enkelte har. Med andre ord spiller læringsmiljøet på skolen en sentral rolle i forhold til det å ivareta elevene på en god måte. Elevenes opplevelse av læringsmiljøet ved skolen har konsekvenser både for deres selvoppfattning, motivasjon, prestasjoner på skolen og deres generelle atferd (Skaalvik and Skaalvik 2005). En faktor som vil være med å påvirke elever med emosjonelle vanskers oppfattelse av læringsmiljøet er hvilket prestasjonsklima som er gjeldende.

### 2.2.8 Prestasjonsklima

En sentral faktor i forhold til å utvikle et godt læringsmiljø, er å være bevisst på hvilket prestasjonsklima som er gjeldende i klasserommet. Er læringsmiljøet preget av en mestringsorientering eller prestasjonsorientering? Svaret her vil kunne ha stor innvirkning på det totale læringsmiljøet. Fokuserer man på selve prosessen ved arbeidet eller er det kun sluttproduktet eller resultatet som betyr noe? Midgley(2002) viser til at det er indikasjoner på at prestasjonsklima i en klasse kan ha betydning for elevenes emosjonelle velvære. Midgley(2002) fremhever også at et mestringsorientert klima har til hensikt å utvikle den enkeltes kompetanse, læringsvillighet og motivasjon for nye fag. Videre kjennetegnes klasserom preget av mestring blant annet av færre emosjonelle problemer, økt trivsel og motivasjon og bedre takling av nederlag. Et prestasjonsorientert klima vil på sin side ha til hensikt å demonstrere den enkeltes kompetanse eller unngå å demonstrere mangel på kompetanse.

Som vi ser er det stor forskjell på de to formene for prestasjonsklima som kan være gjeldende i klasserommet. Det er imidlertid ikke slik at det kun er et av de to klimaene som kan være gjeldene i et klasserom. Det kan enten være det ene eller det andre, en lik blanding, eller en blanding med hovedvekt på en av de to (Midgley 2002). Studier har vist at klasserom preget av et mestringsorientert klima har hatt ut positivt utfall, med det motsatte utfallet for prestasjonsorienterte klima (Midgley 2002). Med bakgrunn i dette kan vi kanskje anta at elevene er oppmerksomme på hvilket klima som til enhver til er gjeldene. For elever som har problemer med angst og/eller depresjon vil et mestringsklima sannsynligvis være å foretrekke. Dette med bakgrunn i flere ting. Blant annet at man hele tiden kun konkurrerer med seg selv, og ikke mot andre. Slik jeg ser det vil dette gjøre det enklere å få økt elevenes tro på seg selv og egne ferdigheter. Berg(2005) trekker frem at elever som sliter med angst i skolen ofte har lav selvtillit, dårlig selvtillit, har redsel for å dumme seg ut, ønsker å gjøre seg usynlig og sjeldent svarer på spørsmål. Dette kan være egenskaper som er lite forenelige med et klima som på mange måter legger opp til sammenligning av resultater med andre elever og et stadig press om å levere de riktige resultatene.

På hvilken måte kan man så si at skolen gjennom et godt læringsmiljø kan være med å påvirke elevenes generelle helse? Skole kan både som et sosialt miljø og som en pedagogisk institusjon påvirke elevenes helse (Weisæth and Dalgard 2000). Det er viktig å huske på at for

å kunne være med å påvirke elevenes psykiske helse er det avgjørende at lærere kjenner til hva som skal til for å fremme god psykisk helse hos elevene (Berg 2005).

Jeg vil videre se nærmere på strukturelle elementer ved læringsmiljøet som er sentrale i forhold til det kontinuerlige arbeidet med å skape et godt og trygt læringsmiljø for mangfoldet av elever i skolen.

### **2.2.9 Strukturelle elementer ved læringsmiljøet**

(Lazarus 1991) definerer sosial struktur som: *"a set of immediate demands, constraints, and resources, often described in terms of the role relationships that operate in adaptive transactions. These are, in effect, time- and situation-specific variables"*

Jeg ønsker nå å se nærmere på de strukturelle elementene som påvirker læringsmiljøet. Sosial støtte, regulering og autonomi finner vi i Bru sin modell med utgangspunkt i Lazarus' tenkning. Disse tre faktorene finner vi også igjen hos Barber som på sin side har presentert de tre miljøvariablene han kaller "connection", "regulation" og "autonomi". Uavhengig av hvilke betegnelser man benytter handler det i grove trekk om hvordan man utvikler gode og trygge relasjoner og bånd mellom lærer og elev, hvordan barnet utvikler seg til å bli selvstendige individer med tro på egne ferdigheter og ressurser, og barnets regulering av atferd (Barber 1997).

#### **Sosial støtte**

Begrepet sosial støtte kan forklares på flere måter. Thuen(1997) viser til at sosial støtte *"innebærer gjensidig emosjonell omsorg, tilgang på informasjon og veiledning/hjelp når det er nødvendig"*. En annen definisjon fremhever sosial støtte som: *"Informasjon til individet som gir en følelse av å være elsket, ansett og verdsatt, og å tilhøre en gruppe med gjensidig kommunikasjon og forpliktelser"* (Kringlen 2001). Sosial støtte kan ses på som en "buffer" mot stress. Dette siden vi gjennom sosial støtte får den støtten vi trenger for å komme oss gjennom møtet med en stressende situasjon på en mer hensiktsmessig måte enn om vi møtte situasjonen helt på egenhånd. Dette er også i tråd med hvordan Lazarus ser på sosial støtte. Han vektlegger at sosial støtte har en direkte effekt i belastningssituasjonen. Som jeg skal komme nærmere inn på kan den sosiale støtten ha mange ansikter. Felles for den sosiale støtten er slik jeg ser det at det på en eller annen måte hjelper den personer som møter en stressende situasjon, en belastningssituasjon.



Sosial støtte gir oss nødvendig støtte og oppbakking i situasjoner hvor dette er nødvendig. Man kan på mange måter si at det er ressurser andre bidrar med når man har det vanskelig. Hvem som gir denne støtten og hvordan støtten kommer til uttrykk kan variere fra situasjon til situasjon. Eksempler på sosial støtte kan være trøst, oppmuntring, oppbakking samt råd og veiledning (Ystgaard 1993). Andre eksempler på sosial støtte kan være et inkluderende klasse miljø, en elev som hjelper en annen elev med noen vanskelige matematikkoppgaver eller en lærer som følger opp en elev i en vanskelig periode. Når det gjelder samarbeid mellom elever er det viktig at man som lærer er bevist på hvordan man på en god måte kan tilrettelegge for positivt samarbeid mellom elevene. I motsetning til hva mange tror har dette en positiv effekt for elever som sliter med emosjonelle problemer (Slavin 1994). Slavin(1994) har jobbet mye med samarbeidslæring. Hans tenkning omkring gruppeundervisning og samarbeidslæring kommer jeg nærmere inn på senere i oppgaven. Det finnes mange andre gode eksempler også. Det som imidlertid er viktig å være oppmerksom på er at den sosiale støtten er av stor betydning for mange personer i mange ulike situasjoner.

En annen faktor som er av betydning er vår opplevelse av oss selv. Vår selvoppfatning er vår personlige oppfattelse av oss selv. Denne oppfattelsen trenger på ingen måte å stemme med hvordan andre rundt oss oppfatter oss. Vår oppfattelse av oss selv er imidlertid avgjørende på flere måter. Den har innvirkning både på våre følelser, våre motiver og vår generelle atferd (Skaalvik and Skaalvik 2005). Bandura(1997) benytter begrepet "self- efficacy" som på norsk oversettes til nettopp selvoppfatning. "Self- efficacy" handler om å ha tro på egne evner i forhold til å kontrollere hendelser og handlinger som skjer i livet. Dette handler om forventet mestring. Bandura(1997) fremhever at forventninger om mestring har stor betydning både for tankemønster, atferd og motivasjon. Det er vår egen oppfattelse av om vi tror vi kommer til å mestre eller mislykkes i en situasjon som vil være med å avgjøre om vi vil gå inn i situasjonen eller forsøke å unngå den samme situasjonen. I skolen kan dette gjøre seg gjeldende for eksempel ved at elever som tror de ikke mestrer en gitt situasjon fort gir opp eller reduserer innsatsen. Stor innsats og stor grad av utholdenhet vil gjøre seg gjeldene i motsatt tilfelle, hvor en elev har store forventninger til egen mestring. En person vil tilpasse atferden i en gitt situasjon i forhold til egen selvoppfattelse sammen med de sosiale omgivelsene (Bandura 1997). Denne tilpasning av atferd i samspill med de sosiale omgivelsene kan gi seg utslag i en innagerende problematikk og det er ikke utenkelig at angst og depresjon på sikt kan være resultatet av dårlig selvoppfatning i samspill med andre avgjørende faktorer. God selvfølelse

er en forutsetning for skolefaglig læring og for de elevene i skolen som har opplevd eller opplever mye stress og belastninger er det helt nødvendig å styrke disse elevenes selvfølelse (Helgeland 1996). Skolens oppgave blir som jeg har nevnt tidligere å legge til rette for at elevene trives, føler seg trygge og jevnlig føler mestring. I tillegg til elevenes egne følelser og opplevelser vil også flere faktorer fra miljøet som omgir elevene være med på å påvirke elevenes opplevelse av skolehverdagen. Eksempler på dette kan være ulike former for støtte fra læreren.

Innenfor skolen er det vanskelig å argumentere mot at læreren spiller en sentral og avgjørende rolle i forhold til å utøve sosial støtte til elevene. Dette kan skje både gjennom å legge til rette for et *inkluderende læringsmiljø*, samt å legge til rette for tilpasset undervisning til hver enkelt elev. Når det gjelder et inkluderende læringsmiljø vil dette, slik jeg ser det, ha en positiv effekt på elever som sliter med emosjonelle problemer. Dette siden et inkluderende læringsmiljø vil bære preg av varme, støtte og gode relasjoner. Videre vil et inkluderende læringsmiljø ivareta viktige idealer og behov som for eksempel tilhørighet, anerkjennelse, positiv selvvurdering og selvverd (Skaalvik and Skaalvik 2005). Alle disse behovene og idealene som er nevnt i denne sammenheng er faktorer som på ett eller annet nivå er positivt for alle elever, men kanskje spesielt for elever som sliter med emosjonelle problemer. Det finnes også andre eksempler på hvordan man som lærer kan utøve elevene god sosial støtte.

Lærere spiller en viktig rolle i forhold til elever som sliter med angst og depresjon, både i forhold til forebygging, tidlig identifisering og som støtte for eleven (Garvik 2004). Elever som sliter med angst og/eller depresjon prøver ofte å gjøre seg så overflødig og usynlig som mulig i klasserommet. (Berg 2005) viser til at elever som prøver på dette ofte lykkes med det også. Hva kan man så gjøre som lærer ovenfor elever med emosjonelle problemer ut over det som er nevnt her? Man kan aktivt forsøke å stimulere elevenes motivasjon og tro på seg selv. For å kunne gjøre dette må man som lærer utøve støtte og vise omsorg. God støtte i situasjoner som oppleves som en påkjenning for eleven kan direkte vise seg å ha innvirkning på elevens psykiske helse siden støtten direkte kan være med å dempe en del av stresset som oppleves i situasjonen (Thuen 1997). Videre vil det være avgjørende å kunne snu elevens negative tenkning om seg selv og egne ferdigheter hvis dette er tilfellet. Det blir da sentralt å fokusere på hva som er oppnådd, og ikke hva om ikke er oppnådd (Garvik 2004). Tilrettelegging av faglige oppgaver kan bli sett på som sosial støtte. Også det å utøve elevene støtte i situasjoner som ikke er direkte knyttet til skolen er å anse som sosial støtte. Mye tyder

på sosial støtte og omsorg kan påvirke elevenes stress-situasjoner positivt, både indirekte og direkte (Thuen 1997). Når så viser seg å være tilfelle må skolen som helhet ta ansvar for å finne hensiktsmessige måter å yte god sosial støtte og omsorg i skolen. Slik jeg ser det er dette et arbeid skolen aldri kan si seg ferdig med. Sosial støtte og omsorg er faktorer som bør være tilstede overalt og til enhver tid hvor undervisning skjer i skolen. Mye tyder på at elever som sliter med emosjonelle problemer ofte bebreider seg selv når ting rundt dem går dårlig, og motsatt tar de ikke til seg ros eller oppmuntring når ting går bra (Clough 2005). Dette synes jeg understreker viktigheten av god sosial støtte og omsorg i mange ulike varianter. Dette fører oss over til begrepene trygghet og sikkerhet. Slik jeg ser det er dette to helt avgjørende faktorer for at elever skal trives på skolen og for å stå godt rustet i møtet med alle de utfordringene og situasjonene man som elev blir involvert i.

Slik jeg ser det er **trygghet og sikkerhet** avgjørende faktorer både i forhold til den enkelte elevs opplevelse av skolen, men også for deres utfoldelse og generelle velvære på skolen. Berg(2005) viser til at kaos og usikkerhet gir godt vekstmiljø for psykiske problemer. Hva innebærer det at et læringsmiljø oppfattes som trygt og sikkert for elevene? Først og fremst innebærer et trygt og godt læringsmiljø at skolen har rom til den enkelte elev. Som jeg var inne på litt tidligere er mangfoldet av elever i skolen stort og skolen må ta på seg ansvaret i å gjøre plass til alle uavhengig av ferdigheter og forutsetninger. Dette vil være sentralt for at den enkelte elev kan føle seg velkommen og trygg i skolen. Samtidig handler trygghet og sikkerhet om forutsigbare læringsmiljø. Forutsigbarhet vil trolig redusere faren for stress-opplevelser, noe som igjen vil være svært positivt for elever som sliter med emosjonelle problemer, som for eksempel angst og depresjon. En form for støtte som både kan uttrykkes mellom lærer og elev i tillegg til elevene seg i mellom er gode relasjoner.

I tillegg til læreren, kan også klassen som helhet, i form av godt klassemiljø, være en sosial støtte. For at dette skal være mulig er det blant annet avhengig av at det skapes gode **relasjoner** innad i klassen, både mellom lærer og elevene, men også elevene seg imellom (Garvik 2004).

Hinde(1987) definerer en relasjon som en interaksjon mellom to mennesker, over tid og i mange ulike situasjoner, slik at det utvikler seg til et mønster. Dette mønsteret reflekterer en relasjon mellom de to individene (Pianta 1999). Pianta viser til at relasjonen som oppstår

mellom to individer og kvaliteten på relasjonen spiller en sentral rolle i forhold til atferden til de to individene.

*”Et godt forhold til elevene er alfa og omega. Den mest innlysende grunnen til at læreren bør anstrenge seg for å få dette til, er at et lærer- elev forhold som er bygd på tillit, forståelse og omsorg, fremmer elevens samarbeidsvilje og motivasjon, letter læringen og øker vedkommendes prestasjoner på skolen”* (Webster-Stratton and Okstad 2005).

Å utvikle et godt og tillitsfullt forhold til elevene er viktig av mange grunner. Blant annet har elever som opplever at læreren bryr seg om dem en mer positiv innstilling til skolen enn de elevene som ikke har et slikt forhold til lærerne sine (Overland 2007). Relasjonene mellom lærer og elev kan blant annet være med å regulere elevens opplevelser i klasserommet, stabilisere elevens emosjonelle opplevelser, tilføre struktur og veilede elevens interaksjon med jevnaldrende. Relasjonen kan også virke som en kilde til sikkerhet som støtter elevens utforskning og mestring. I relasjonen med læreren er det å ønske at eleven anser læreren som en trygg voksen og samtidig som en trygg base (Pianta 1999).

Berg(2005) fremhever at man som lærer har en unik mulighet til å spille en positiv og viktig rolle i elevenes liv og i forhold til deres personlighetsutvikling. Gode relasjoner mellom lærer og elev på mange måter helt avgjørende i skolen. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven er trygghet for elevene en viktig faktor for at elevene skal føle seg komfortable og for at de trives ved skolen. Som vi ser er relasjoner svært sentralt i forhold til å gi elevene trygghet i skolen, og siden det er et asymmetrisk forhold i relasjonen mellom lærer og elev er det læreren som til enhver tid har ansvaret for relasjonen. Dette må imidlertid ikke tolkes dit hen at læreren alene har ansvar for å få alle relasjoner til å fungere. I en situasjon hvor en som lærer forsøker å bygge relasjoner er det alltid en fare for å bli avvist. Flere avvísninger kan likevel føre til at en relasjon kan bli etablert på sikt.

Ogden(2001) viser til viktigheten av å bli skikkelig kjent med elevene og motsatt, la elevene bli godt kjent med deg. Han trekker videre frem at det kan være smart å lære seg noe om elevenes interesser og sist men ikke minst, det aller viktigste, vis elevene at du bryr deg.

Når det gjelder barn som har problemer med emosjonelle problemer er gode relasjoner om mulig enda mer essensiell for denne gruppen elever. Dette tør jeg å påstå med bakgrunn i

problematikken disse elevene står ovenfor, og hva som skal til som lærer for å kunne hjelpe dem. Uten en skikkelig relasjon vil arbeidet med å hjelpe disse elevene bli vanskelig. Deres problematikk gjør at deres oppfattelse av læreren vil være helt avgjørende. Gode relasjoner er med på å styrke forhold mellom lærer og elev. Noe som igjen vil være med på å bidra i rett retning når det gjelder både forebygging, identifisering og aktuelle tiltak. Ingrid Lund(2004) fremhever at lærerens bevissthet, relasjonskompetanse, faglige og personlige utfordringer danner grunnlaget for hvordan lærerens møte med eleven blir. En god relasjon mellom lærer og elev assosieres med et bedre enn forventet eller forbedret resultat for både elever i risiko-grupper og elever i ikke-risiko- grupper (Pianta 1999). Relasjoner kan med andre ord bli sett på som en ”buffer” mot risiko.

Som lærer er målet med relasjonene med elevene å gi elevene trygghet til å ha frihet (Pianta 1999). For å kunne gjøre dette er det avgjørende at lærer ser på elevene som hele mennesker og ikke bare et individ som skal lære fag og faglige ferdigheter (Berg 2005). Gjør man dette vil man være bevisst på å inkludere elevene i den daglige undervisningen på skolen og på den måten legge til rette for elevmedvirkning i ulike sammenhenger. Å utvikle og bearbeide gode relasjoner med elevene er en god måte å vise elevene at man bryr seg. Jeg vil nå se nærmere på regulering som på mange måter også handler om at man bryr seg.

## **Regulering**

Regulering, eller tilsyn som det også gjerne kalles, kan forekomme på flere arenaer i livet. Regulering er knyttet til atferd, og både foreldre og lærere kan regulere barnas atferd på mange ulike måter. Regulering kan både være positivt og negativt. Som med så mye annet gjelder det her å finne den rette balansen. Om en lærer for eksempel ikke bryr seg, ikke sjekker elevens hjemmelekser eller ikke tar tak i mobbing som skjer i friminuttene er det lite trolig at elevene som opplever dette vil føle trygghet hos en slik lærer. Er man imidlertid for oppmerksom, for streng og for kontrollerende vil elevene andre veien kunne føle at man er bundet og for mye kontrollert, kanskje til og med noen vil oppleve det hele som truende. Som lærer handler det om å vise eleven at man bryr seg om dem. Dette kan man som lærer gjøre gjennom å sjekke hjemmelekser, se til at elevene oppfører seg på en god måte både i undervisningen og i friminuttene. Videre er det viktig som lærer å ordne opp i situasjoner som oppstår med en gang, og også vise at man tar avstand fra for eksempel mobbing om man oppdager dette i klasserommet eller i skolegården. Gjennom god struktur og tilsyn vil elevene

trolig føle forutsigbarhet og trygghet. Dette er viktig både for elevenes egen oppfattning av seg selv, men også for deres opplevelser og muligheter i skolen.

Lazarus(1999) viser til at godt tilsyn kan sies å regulere individet i forhold til omgivelsene. Tilsyn fra læreren vil være med å bidra til forutsigbarhet gjennom at man opparbeider et velregulert klassemiljø. Et velregulert klassemiljø vil være med på å motvirke utviklingen av uforutsigbare forhold. Dette er viktig siden uforutsigbare forhold kan være med på å skape innagerende tendenser (Lazarus 1999). Elever som sliter med emosjonelle problemer vil sannsynligvis profitere på et trygt og strukturert læringsmiljø i skolen. Dette siden man gjennom struktur og trygge omgivelser vil oppleve at noen bryr seg. Dette vil igjen kunne være med på å bedre en persons selvbilde og tro på egne ferdigheter og ressurser. Også forutsigbarhet vil være positivt i denne sammenheng, noe som gjør at elever med emosjonelle problemer vet hva dagene innebærer og ikke risikerer å forringe angsten eller depresjonen gjennom et uryddig og uforutsigbart miljø i skolen. Patton(2001) fant i en studie at om foreldrene først viste liten kontroll og deretter økte kontrollen gav dette utsalg i mindre depresjon blant disse ungdommene.

Mobbing er et element og en *sosial belastning* som vil være avgjørende for den enkelte elevs opplevelse av skolen som en trygg arena. Dan Olweus definerer mobbing som *"en person er mobbet når han eller hun, gjentatte ganger over tid, er utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer"* (Helgeland 1996). Elever som opplever å bli mobbet er utsatt for store psykiske påkjenninger (Weisæth and Dalgard). For at ikke mobbing skal få store og alvorlige konsekvenser for den som utsettes for det, er det viktig at mobbingen opphører så raskt som mulig. Om dette ikke skjer er det muligheter for at den utsatte eleven kan utvikle alvorlige psykososiale langtidsvansker. Dette kan blant annet føre til reduksjon av selvfølelse, usikkerhet, angst og depresjon (Weisæth and Dalgard 2000). Det kan også tenkes at for elever som allerede sliter med en emosjonell vanske vil det å bli utsatt for mobbing være særlig ødeleggende. Dette siden en slik belastning vil kunne forsterke den emosjonelle vansken som er der. I tillegg er det nærliggende å tro at en slik påkjenning vil være ødeleggende for elevens konsentrasjon om skolearbeidet. Et område som kan være sårbart nok i utgangspunktet. Som nevnt over er en av lærernes mange arbeidsoppgaver å ta mobbing på alvor og iverksette de tiltak som trengs for å komme denne onde til livs. Læreres regulering vil trolig bidra til å redusere sosiale belastninger, samt redusere konflikter med medelever. Dette kan

underbygges med Lazarus(1999) sine påstander om at godt tilsyn kan sies å regulere individet i forhold til omgivelsene.

### **Medvirkning(Autonomi)**

Som jeg var inne på i forbindelse med viktigheten av gode relasjoner i skolen, kan vi se på gode relasjoner som et redskap som kan bli brukt når man står ovenfor en stressende situasjon. Stressende situasjoner oppstår jevnlig, ikke minst i skolen, og det kan da være godt å vite at en har sosial støtte i form av gode relasjoner å støtte seg på. Viktigheten av å gi elevene både faglig og sosial støtte i skolen er utvilsomt viktig. For å kunne gjøre dette på en god måte er det viktig å finne den rette balansegangen mellom grad av lærerkontroll og elevinnflytelse(medvirkning). Porter(2000) legger i sine teorier om klasseledelse stor vekt på at læreren må være grensesettende på samme tid som man kontinuerlig bygger varme relasjoner. Opplevd mestringsfølelse er høyere i klasserom hvor lærere og elever fatter beslutningene sammen (Deci and Ryan 2002). For at elevene skal trives i skolen og oppfatte den meningsfull er det avgjørende at de føler at de har kontroll og innflytelse i sin egen skolehverdag. Medvirkning handler om å gi elevene forutsigbarhet i skolehverdagen, gi dem kontroll, lytte til dem, ta hensyn til dem og gi dem mulighet til å være med å bestemme i situasjoner hvor dette lar seg gjøre. Gjennom å møte den enkelte elevs behov for medvirkning vil dette kunne være med på å øke elevens selvtillit, tro på egne ferdigheter, og ikke minst tro på at de selv kan være med å forme livene sine (Porter 2000). Gjennom medvirkning kan elevene øke troen på egen kontroll. Enkelte situasjoner åpner for mer elevmedvirkning enn andre og her vil det være en kontinuerlig overveining fra lærerens side. Det er viktig at det ikke ender opp med kaos. Man vil da inne ha opplevelse av kontroll i det hele tatt, noe som vil være svært lite hensiktsmessig i forhold til elever med emosjonelle problemer. Pianta(1999) formulerer det slik:

*”Children are only as competent as their context affords them the opportunity to be”*

### **2.3 I hvilken grad er det mulig for lærere å tilpasse læringsmiljøet til elever som har emosjonelle vansker?**

En sunn og god psykisk helse er en viktig forutsetning for oss alle for å mestre livets mange utfordringer. Veldig mange barn i Norge har en god psykisk helse, noe som er bra. Det som imidlertid gir grunn til bekymring er at antall barn med emosjonelle vansker av ulik art øker.

Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven spiller skolen en sentral rolle i barn og ungs liv. Elevene i den norske skolen tilbringer en betydelig del av deres oppvekst og utvikling i skolen. Derfor er det viktig at vi som arbeider i skolen vet hva som trengs i forhold til å forebygge emosjonelle vansker blant barn og unge. Dette er ikke noen enkel oppgave, men likefullt en meget viktig oppgave. Ofte er det lærere sammen med foresatte som fanger opp at barnet strever (Grøholt, Sommerschild et al. 2001). Dette viser oss at lærere spiller en sentral rolle ovenfor alle elever, men kanskje spesielt de elevene som sliter med emosjonelle vansker.

Selv om lærere spiller en sentral rolle ovenfor elever med emosjonelle vansker, er det nødvendig å se på lærernes muligheter til dette arbeidet. Blant annet blir det da viktig å se på lærernes muligheter for å tilpasse læringsmiljøet til elever med emosjonelle vansker. Jeg ønsker derfor å se litt nærmere på hvilke krav som stilles til lærerne og hvilke muligheter og utfordringer lærere har i forhold til å tilrettelegge læringsmiljøet på en slik måte at det stimulerer barn og unge med emosjonelle vansker.

### **2.3.1 Lærernes arbeidsvilkår og utfordringer**

For å si noe om i hvilken grad det er mulig for lærere å tilpasse læringsmiljøet til elever med emosjonelle vansker er det interessant å se nærmere på flere faktorer. Blant annet er det interessant å se nærmere på om lærere har arbeidsvilkår som gjør det mulig for dem å gjøre dette arbeidet, eller om det vil overbelaste dem. Lærernes arbeidsdag er ofte fylt med mange oppgaver, raske vendinger, og til tider en noe uoversiktlig arbeidssituasjon. Blant annet rapporteres tidsproblemer som en sentral faktor i forhold til belastning i den norske skolen (Mykletun and Bru 1992). Beskrivelsen er ikke ment som noe forsøk på å svartmale lærernes virke eller deres arbeidssituasjon. Det er heller et forsøk på å vise at lærernes arbeidssituasjon tilsier at det ikke alltid er like enkelt å rekke over hver enkelt elev til en hver tid. Med mellom 20 og 30 elever i en klasse, og en eller to lærere, er det mange ting som skal tenkes nøye gjennom, og planlegges godt for å få skolehverdagen til å fungere på en best mulig måte. I en klasse er det som regel også enkelte som gjør mer ut av seg enn andre. På den måten er det lett for lærere å rette mesteparten av sin oppmerksomhet mot disse elevene. De elevene som er roligere og som ikke utgjør en åpenbar forstyrrelse i undervisningen blir ofte sittende rolig. Deres behov for oppmerksomhet og trygghet er neppe noe mindre enn noen andres behov. Men siden disse elevene ikke utgjør noe ”problem” i den forstand at de forstyrrer eller kanskje til og med ødelegger undervisningen, er det lett å overse disse ”stille” elevene.



I en travel arbeidssituasjon skal det både erfaring, kunnskap og dyktighet til for å kunne se alle elevene i klassen sin. Store klasser med stort mangfold fører til mye ansvar for den enkelte lærer. Mangfoldet av elever er stort i skolen og hver enkelt elev har krav på å bli sett og tatt vare på i forhold til egne resurser og forutsetninger. For å få til dette er man avhengig av å ha kompetente personer i skolen. Skolen og lærerne må ha tilstrekkelige kunnskaper om barns psykiske vansker slik at de på en god måte kan legge til rette for et læringsmiljø som elever med psykiske vansker kan klare å trives i.

På samme tid om det finnes mange utfordringer i læreryrket finnes det også flere positive aspekter ved læreryrket. Blant annet viser Marsli(2007) til flere positive aspekter ved læreryrket. Blant annet viser han til at lærerne er autonome og i stor grad kan bestemme over sin egen arbeidsdag. I tillegg har de lange ferier og arbeidet med barn og unge kan ofte gi seg utslag i givende tilbakemeldinger og resultater hos elevene. Selv ser jeg også flere positive sider ved læreryrket. Samtidig er det et tankekors at hver tredje lærer viser tegn på slitasje og utbrenthet (Mykletun 1982). Dette kan slik jeg ser det være resultat av flere faktorer. Lærernes posisjon og yrkets anseelse i samfunnet har sunket og sunket i trå med at utfordringene ikke har blitt færre (Cole and Walker 1989). Kanskje kan vi si at lærernes oppgaver og ansvarsområder i skolen har blitt flere, noe som igjen fører til en større belastning på den enkelte lærer? Hvis så er tilfelle vil det være både interessant og viktig å se på hvilke muligheter man har til å bedre den enkeltes møte med oppgaver og utfordringer i skolen.

Marsli(2007) viser til at de sosialpedagogiske oppgavene og utfordringene bare er blitt større og større. Samtidig stilles det også krav til konkurransedyktige læringsresultater blant norske elever. For å kunne frembringe konkurransedyktige læringsresultater hos norske elever har enkelte tatt til ordet for at lærernes ansvar må avgrenses til faglig formidling. Kanskje kan krav om konkurransedyktige læringsresultater stå i kontrast til ønsket om at skolen skal kunne bidra til utvikling av en god mental helse for alle barn og unge?

Det handler i mine øyne i stor grad om at skolen utruker lærerne med den kunnskapen, og den rette holdningen i forhold til å ta vare på den enkelte elev, uavhengig av forutsetninger og ferdigheter. Dette er på ingen måte noen enkel oppgave, og kanskje er det derfor teamarbeid er blitt mer og mer vanlig de senere årene (Skogen 2004). Dette kan være et bra tiltak i

forhold til at man i en gruppe kan takle en utfordring eller et press på en bedre måte enn om man står alene. Med press menes de krav og forventninger som stilles til skolen og til lærerne fra både ledelse, foresatte, politikere, familie og elever (Marsli 2007).

### **2.3.2 Læreryrket - et umulig yrke?**

Det er bred enighet om at skolen er en god arena i forhold til å sette inn ulike tiltak i forhold til å stimulere god mental helse blant elevene. Det er også enighet om at tiltak innen klassen som kontekst er mer effektive enn tiltak som gjennomføres på psykologens kontor eller andre steder utenfor skolens arena (Pianta 1999). Dette viser oss at lærere har en både utfordrende og viktig oppgave i forhold til å skape et læringsmiljø som tar godt vare på den enkelte elev i skolen. Dette stiller krav til lærerne som arbeider i skolen. For å kunne gjøre den jobben det forventes at lærere skal gjøre er det avgjørende at man har den kunnskapen man trenger for å gjøre nettopp dette arbeidet. Om det skulle vise seg at lærere ikke har den kompetansen de trenger for å gjøre en tilstrekkelig god jobb ovenfor elever med emosjonelle vansker er det viktig at dette er en problemstilling som blir tatt på alvor.

Sissel Østrem tar i sin bok *"En umulig utdanning til et umulig yrke?"* opp flere interessante problemstillinger i forhold til hvilke muligheter lærere har til å lykkes i arbeidet som lærer. Hun ser blant annet på om lærerutdanningen inneholder de elementer som lærere synes å se på som viktige i yrket. Hun ser også på mangler og utfordringer lærere ser i forholdet mellom lærerutdanningen og virket som lærer. Østrem skriver blant annet: *"Gjennom lærerutdanningen får studentene den formelle kompetansen som de trenger for å bli tilsatt som lærere i den norske skolen"* (Østrem 2008). Med utgangspunkt i dette sitatet er det i neste omgang interessant å se på om lærerutdanningen utrunder fremtidige lærere med den kompetansen de trenger i forhold til utfordringer og problemstillinger som venter i virket som lærer.

Forskningslitteraturen beskriver lærerarbeidet som både konfliktfylt, motsetningsfylt, fullt av paradokser og dilemmaer, det finnes heller ingen tekniske standarder for arbeidet (Rosenholtz 1989; Østrem 2008). Dette tatt i betraktning der det kanskje ikke så underlig at det stilles spørsmål om utdanningen er tilpasset den virkelighet som venter etter endt utdanning?

For lærerutdanningens troverdighet er det kanskje mest gunstig at lærerstudenter opplever et samsvar mellom den kunnskap de tilegner seg gjennom utdanningen og den hverdag de senere møter i virket som lærer. Østrem(2008) viser til at Eritsland trekker frem at *"det er i klasserommet at lærerutdanningen denter sitt mandat, og hvis ikke lærerutdanningen tilpasser seg den virkeligheten som studentene etter hvert skal ut i, vil lærerutdanningen oppleves som fjern og lite praksisrelevant"* (Østrem 2008).

Spørsmålet man kan stille seg med bakgrunn i overnevnte opplysninger er om læreryrket legger til rette for at man som lærere også har muligheter for å tilrettelegge læringsmiljøet for alle elever, eller om dette vil bli sett på som en ekstrabelastning som igjen kan føre til en overbelastning av lærerne.

### **2.3.3 Vil en tilrettelegging av læringsmiljøet for enkelte, gå ut over andre?**

I hvilken grad vil en tilrettelegging av læringsmiljøet for elever med emosjonelle vansker kunne sies å påvirke eller gå ut over andre elever i klassefellesskapet? Dette er et viktig og ikke minst svært interessant spørsmål i denne sammenheng. Ikke bare er det viktig å se på i hvilken grad lærerne har tilstrekkelig med muligheter til å utføre det ønskede arbeidet i forhold til disse elevene. Det er også sentralt å se på om fokuset på tilrettelegging for elever med emosjonelle vansker vil ha en bakside. Elever med emosjonelle vansker vil nok ofte kunne sies å ha behov som vil kunne kreve tilrettelegging som også kommer elever uten emosjonelle vansker til gode. Det er imidlertid viktig at man ikke glemmer de elevene som ikke har spesielle behov. Tilretteleggingen for elever med emosjonelle vansker må ikke gå på bekostning av resten av elevene. Det må legges til rette for et samspill der alle elever får tilpasset sine læringsmuligheter ut fra egne forutsetninger og behov. Som lærer innebærer dette blant annet at man må være oppmerksom på at både lærestoff, arbeidstempo og arbeidsmåter tilpasses den enkelte elev (Garvik 2004). Arbeidet med å tilrettelegge undervisningen for den enkelte elev er både krevende og utfordrende. Det er likevel et meget viktig arbeid for å på en best mulig måte få utnyttet det potensialet som ligger i hvert enkelt individ. At undervisningen skal være tilpasset betyr ikke at hver enkelt elev hele tiden må arbeide på egen hånd og isolert fra andre. Et praktisk eksempel kan være å organisere deler av undervisningen gjennom gruppeundervisning eller samarbeidslæring.

Gruppeundervisning og samarbeidslæring er alternative måter å organisere undervisningen på. Elevenes forutsetninger og type undervisning vil være utgangspunkt for hvordan man deler elevene inn i grupper (Gundem 1987). Gruppeundervisning legger også fint til rette for tilpasning av undervisningen for den enkelte. Elever som sliter med emosjonelle problemer kan lett forsvinne i mengden i den vanlige klasseromsundervisningen og gruppearbeid kan på mange måter invitere dem inn i et felleskap av mindre størrelse enn selve klassen. Når det gjelder samarbeidslæring er Slavin en av flere som har jobbet en del med dette. Hovedhensikten med samarbeidslæring er å bedre det sosiale miljøet elevene seg imellom. Et eksempel kan være metoden "Student Team Learning" som Slavin har utviklet. Dette handler i korte trekk om at en gruppe elever kan jobbe sammen i noen uker hvor hvert enkelt medlem av gruppen har sine arbeidsoppgaver. Gruppens arbeid kan ikke sies å være ferdig før alle medlemmene er ferdig med sine oppgaver (Slavin 1994). Dette kan ses i sammenheng med flere av faktorene som ble omtalt under sosial støtte tidligere i oppgaven.

Hvorvidt tilrettelegging av læringsmiljø for elever med emosjonelle vansker kan sies å gå ut over øvrige elever synes vanskelig å svare på. Kanskje trengs det forskning på dette området? Informasjon om i hvilken grad øvrige elever vil profitere eller berøres negativt av spesiell tilrettelegging av læringsmiljøet for elever med emosjonelle vansker vil, slik jeg ser det, være av avgjørende betydning for skolens videre oppmerksomhet og tiltak i forhold til denne tilretteleggingen.

#### **2.3.4 Oppsummering og problemstilling**

Med utgangspunkt i teoridelen ønsker jeg i fortsettelsen å se nærmere på hvordan lærere selv ser på sine muligheter i forhold til arbeid ovenfor problematikken. Jeg vil gjennom et metodekapittel gå gjennom metoden jeg har valgt for å gjøre dette. Etter metodekapittelet vil mine funn bli presentert i lys av den teoretiske forankringen som frem til her er presentert. For å kunne drøfte i hvilken grad lærere har kunnskaper og ferdigheter i forhold til denne problematikken er det nødvendig å vite noe om både hvordan emosjoner oppstår og hva de ulike emosjonelle vanskene handler om. Derfor er Lazarus' teori valgt som teoretisk forankring for denne oppgaven. Teorien er både en teori om stress og emosjoner, og om hvordan disse ulike emosjonene oppstår. For å få et godt innblikk i lærernes egne erfaringer og synspunkter, ønsker jeg å finne ut mer om hva lærere mener kjennetegner elever med emosjonelle vansker. Hva mener lærere at disse elevene trenger, og i hvilken grad føler de selv at de har

forutsetninger for å lykkes i dette arbeidet? Det vil også være interessant å se på hvordan lærere mener skolene forholder seg til denne problematikken og i hvilke tiltak lærerne mener det kan være aktuelt å iverksette om dette skulle synes aktuelt. Ut fra disse ønskene er, som jeg har vært inne på tidligere, min problemstilling:

***”Skolens rolle i forhold til elever med emosjonelle vansker, med vekt på angst og depresjon”***

### **3 Metode**

Fokus i min studie har vært å se nærmere på skolens rolle i forhold til å tilrettelegge læringsmiljøet for elever med emosjonelle vansker, med vekt på angst og depresjon. I den forbindelse ønsket jeg å undersøke nærmere hvilke syn lærere har på denne rollen, samt muligheter og utfordringer som er knyttet til dette arbeidet. Til å gjøre dette har jeg valgt å intervju et utvalg lærere. Alle er blitt intervjuet med hensikt å finne ut mer om lærernes muligheter og utfordringer i forhold til dette arbeidet.

#### **3.1 Design**

Når man velger en bestemt type forskningsdesign, vil man automatisk utelukke andre typer forskningsdesign som muligens ville gitt problemstillingen verdifull informasjon og opplysninger. Mange faktorer påvirker imidlertid våre muligheter i forhold til hva som er mulig å gjennomføre i forhold til en studie som denne. Jeg har i forhold til min studie valgt å benytte en kvalitativ fenomenologisk forskningsstrategi. Dette siden en fenomenologisk tilnærming passer bra i forhold til å beskrive personers mening om opplevde erfaringer av et fenomen eller et begrep (Creswell 1998). En fenomenologisk tilnærming passer også bra i min studie siden man ser på et fenomen og hvordan dette forstås av flere personer. Videre tar en fenomenologisk tilnærming utgangspunkt i personens subjektive opplevelse og den ønsker å oppnå en dypere mening hos den enkelte persons erfaringer (Thagaard 2003). Tilnærmingen bygger også på en slags underliggende antakelse om at den faktiske realiteten på mange måter er slik menneske opplever at den er (Kvale 1997).

For å finne ut noe mer om temaet jeg ønsket å undersøke, utformet jeg en problemstilling som dekket det området jeg ønsket å se nærmere på. Som vi vet er forskningens mål å vise til ny kunnskap, og denne kunnskapen kan vi opparbeide oss gjennom å formulere interessante problemstillinger, og deretter ved å belyse dem eller svare på dem (Lund and Haugen 2006). Problemstillingen har mer enn en gang hjulpet meg til å holde fokus på hva jeg skulle undersøke. Dette har vært til stor hjelp siden det er veldig mange områder innen fagfeltet og området jeg beveger meg innenfor som det kunne vært interessant å se nærmere på. Thagaard(2003) viser til at det å utvikle en problemstilling ikke er en isolert handling, men at endringer i forhold til problemstillingen kan gjøres underveis i prosessen. For min egen del ble problemstillingen min klar ganske tidlig i prosessen. Problemstillingen i et prosjekt er viktig av flere grunner. Den må blant annet være tydelig nok til å kunne gi retningslinjer for flere valg som man som forsker er nødt til å gjøre underveis i prosessen. Et annet viktig

aspekt med problemstillingen er at den er tilstrekkelig avgrenset slik at det er realistisk å gjennomføre prosjektet i forhold til de rammene man som forsker har å forholde seg til (Thagaard 2003). Jeg har på ingen måte følt at min problemstilling har vært lite oversiktelig eller for ”stor” i forhold til de rammene jeg har hatt å forholde meg til som tid, ressurser eller lignende.

## **3.2 Valg av metode**

### **3.2.1 Intervju som metode**

I forhold til min hensikt med studien min fant jeg intervju som den mest hensiktsmessige metoden for å få best mulig innsikt i læreres tanker omkring studiens problemstilling. Ved å benytte intervju som metode i min studie benyttet jeg samtaleformen som redskap for å innhente de opplysninger som jeg ønsket, eller mer presist, som informantene ga meg. En av hovedgrunne til at jeg valgte intervju, var fordi det eksisterer lite kunnskap om fenomenet som kunne gi meg føringer for å utforme ett eventuelt spørreskjema. Alternativet for meg hadde likevel mest sannsynlig vært å utarbeide et spørreskjema. I denne omgang ble imidlertid intervju valgt som metode. Det er flere ulike måter å strukturere et intervju på. Hvilken struktur som er hensiktsmessig å benytte avgjøres blant annet av hva som er målet med undersøkelsen (Thagaard 2003). Innenfor kvalitative intervjuer er en halvstrukturert tilnærming veldig vanlig. En halvstrukturert tilnærming innebærer at man bruker en intervjuguide med et tema og et varierende antall spørsmål. Ved bruk av denne metoden står man litt friere når det gjelder strukturen på intervjuet. Man trenger ikke følge intervjuguiden slavisk om dette ikke er hensiktsmessig ut fra hvordan intervjuet skrider frem. Mangel på tidligere kunnskap er også et viktig argument for ikke å velge et strukturert intervju. Man vil da kunne hindre informantene i å gi informasjon som ligger utenfor de strukturerte spørsmålene. En av fordelene med å benytte et fast oppsett, slik som en intervjuguide, er at dette gjøre arbeidet med å bearbeide data i etterkant noe enklere (Kvale 1997; Thagaard 2003). Det blir også pekt på at for en uerfaren forsker, som meg selv, vil en halvstrukturert struktur på intervjuet kunne fungere som en støtte i selve intervjusituasjonen, samtidig som det også vil gjøre arbeidet i etterkant mer håndterlig.

### **3.2.2 Intervjuguide**

For å kunne gjennomføre intervjuene på en mest mulig strukturert og oversiktelig måte utarbeidet jeg en intervjuguide. Denne bestod av en introduksjonsdel hvor informasjon omkring studien og ulike sider ved den ble presentert. Deretter fulgte et innledende spørsmål

omkring kjennetegn og ulikheter mellom elever med og uten emosjonelle vansker. Videre fulgte tre hovedspørsmål:

- Hva tror du lærere generelt tenker i forhold til tilrettelegging for elever med emosjonelle problemer?
- Mener du at lærere generelt har den kompetansen som du trenger for å møte denne problematikken på en god måte?
- Hva mener du er hindringene for å gjøre de nødvendige tilpasningene?

Under hvert av de tre hovedspørsmålene var det i intervjuguiden listet opp en hel del oppfølgingsspørsmål og nøkkelord som jeg som intervjuer nevnte eller kom innom hvis det viste seg at ikke informantene kom inn på disse områdene av seg selv i løpet av samtalen. Til slutt ble informantene gitt muligheten til å komme med synspunkter, kommentarer eller momenter som de selv følte de ikke hadde fått anledning eller mulighet til å kommentere underveis i intervjuet. Helt til slutt ble informantene takket for deres deltakelse og gjort oppmerksomme på at deres tilstedeværelse og delaktighet i mitt prosjekt er av stor betydning for meg i min studie. Intervjuguiden ble ikke benyttet som et dokument som styrte samtalen mellom meg som intervjuer og informanten. Intervjuguiden fungerte som en rettesnor for meg som intervjuer slik at jeg hadde en trygghet i forhold til å ikke glemme noen viktige spørsmål eller områder innenfor temaet. Jeg følte ikke at intervjuguiden fungerte som en heftelse eller hindring i forhold til en naturlig samtale mellom meg og informantene. Tvert om følte jeg at intervjuguiden fungerte utmerket i forhold til dens hensikt for min del.

### **3.3 Utvalg**

Informantene i mitt prosjekt er valgt ut fra to skolen, en barneskole og en ungdomsskole. Dette er gjort for å forsøke, i den grad det er mulig med mitt antall intervjuobjekter, å få innblikk i lærere på ulike trinn i skolen sine tanker omkring problemstillingen min. Jeg har intervjuet fem lærere på to ulike skoler. Thagaard(2003) viser til at kvalitative studier er basert på det vi kaller strategiske utvalg, noe som innebærer at vi velger informanter som innehar de kvalifikasjoner eller egenskaper som er sentrale i forhold til den problemstillingen vi har valgt. Rekrutteringen i min studie er gjort ved hjelp av det som kalles tilgjengelighetsutvalg (Thagaard 2003). Dette innebærer at en utvelgning av informanter skjer



ved at et utvalg velges ut fra at en gruppe personer er villige til å delta i prosjektet. Rent praktisk er det gjennomført ved at tre stykker ved den ene skolen svarte dirkete ja på spørsmål fra meg om de kunne tenke seg å delta i mitt prosjekt og dermed la seg intervju. De resterende to ønsket også å delta, på spørsmål fra meg. Begge kjønn samt varierende alder fra midten av 20årene til begynnelsen av 60årene er benyttet.

Alle intervjuobjekter fikk et informasjonsskriv av meg i forkant av intervjuene hvor det ble beskrevet hva det ville innebære å delta som intervjuobjekt i mitt prosjekt. Det ble også presisert at det på hvilket som helst tidspunkt var helt greit å trekke seg uten å måtte grunngi dette på noen måte. Ingen av intervjuobjektene valgte imidlertid å trekke seg. I informasjonsskrivet ble det også opplyst om at ingen sensitive opplysninger som deres navn, skolens navn eller andre sensitive opplysninger som eventuelt måtte fremkomme ville være identifiserbare i etterkant eller på noen måte fremkomme i min masteroppgave. Det kan flere problemer og utfordringer knyttet til tilgjengelighetsutvalg. Blant annet kan et problem med utvalg basert på tilgjengelige informanter være at slike utvalg ofte trekker til seg personer som er fortrolige med forskning, eller som i vertfall ikke har noen motforestillinger mot at deres syn på ulike saker blir studert (Thagaard 2003). Et annet problem kan være at personer som er villige til å delta i undersøkelsen, i større grad enn andre, kanskje føler at de mestrer sin livssituasjon og derfor ikke har noen betenkeligheter med å utlevere seg selv eller sitt syn på ulike saker. Andre igjen som ikke opplever samme kontroll ønsker kanskje ikke å delta og dermed kan viktig og interessant informasjon ikke komme frem (Thagaard 2003). Til tross for enkelte utfordringer og problemer endte jeg opp med denne metoden i denne sammenheng. Blant annet siden det i forhold til kvalitativ forskning ikke alltid er like lett å rekruttere informanter, fant jeg denne metoden mest hensiktsmessig i denne sammenheng.

### **3.4 Datainnsamlingen**

#### **3.4.1 Gjennomføringen**

Før de fem intervjuene ble gjennomført ble det gjennomført et prøveintervju sammen med en studentkollega av meg. Dette gav meg nyttig informasjon om tidsbruk, oppfølgingsspørsmål og lignende. I løpet av to uker ble alle de fem intervjuene gjennomført og transkribert etter hvert som de ble gjennomført. Intervjuene ble gjennomført på skolene til de enkelte informantene, og det er ikke gjort noen spesielle observasjoner i forhold til noen av intervjuene. Som en mal i intervjuene ble intervjuguiden brukt som en rettesnor. På den måten ble alle intervjuobjektene stilt de samme hovedspørsmål. Hvilke oppfølgingsspørsmål som

ble stilt varierte noe alt etter hvor detaljert informantene svarte på hovedspørsmålene. Ellers var intervjuene formet som en dialog og samtale ved at spørsmål og svar samt oppfølgende kommentarer fra min side vekslet frem og tilbake. Intervjuene ble tatt opp på bånd for å muliggjøre en transkripsjon til tekst i etterkant.

### **3.4.2 Prosedyre**

I god tid før intervjuene ble gjennomført ble det hentet inn samtykke fra skolens rektor og inspektør. Prosessen ble gjennomført i henhold til de prosedyrer som datatilsynet vektlegger. Det ble søkt NSD om godkjenning og de vektla at prosjektet ikke medførte grunn til meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens § 31 og 33.

I min studie har det ikke vært en hensikt å gjøre noen empirisk generalisering i forhold til de funn som er kommet frem gjennom intervjuene. Jeg er i min studie kun opptatt av å se på om funn fra min studie er overførbare. Det vil si om andre kan kjenne seg igjen i de opplysninger som kommer frem (Lincoln and Guba 1985). Spørsmålet om resultatene er overførbare knyttes til om resultatene kan ses på som gyldige i andre kontekster.

Lincoln & Guba(1985) viser til at pålitelighet og bekreftbarhet henger sammen med metodiske prosedyrer for å sikre holdbarheten i det empiriske grunnlaget og etterrettelighet i bearbeiding av data. Bekreftbarhet og pålitelighet er med på å bestemme om studien er overførbar. Studien kan ikke sies å være empirisk generaliserbar siden jeg ikke har noen forutsetninger for å påstå at opplysninger som har fremkommet i min studie kan sies å være gjeldende for alle lærere i Norge. Jeg vil likevel påstå at studien er overførbar til andre lærere siden jeg tror at opplysninger som har fremkommet i studien kan bli bekreftet av andre lærere også.

### **3.5 Transkriberingen/ Bearbeiding av data**

De fem intervjuene ble transkribert kort tid etter hvert enkelt av dem var gjennomført. Dette ønsket jeg å gjøre siden samtalene, på lydopptakeren, da var friskt i minne. Transkriberingen er direkte nedtegninger av lydopptakene. Lydopptakene er blitt gjennomgått to ganger hver for på en best mulig måte å sjekke at alle detaljer er med og at samtalen i sin helhet er transkribert på en god måte. Dette med å gjøre transkripsjonen så korrekt og nøyaktig som mulig er viktig i forhold til flere områder, men spesielt viktig er det i forhold til studiens troverdighet. For at troverdigheten skal kunne være høy, må transkripsjonen være nøyaktig og

ikke utelate detaljer eller faktorer. Etter at transkriberingen var unnagjort, var neste oppgave å kategorisere intervjuene. Det er et arbeid som innebærer at man gjennom opplysninger som fremkommer i de ulike intervjuene velger ut enkelte kategorier som er gjeldene for hva man ønsker å se nærmere på. Disse kategoriene er så gjeldene når man skal gå gjennom intervjuene og samle de ulike opplysningene og den informasjonen som er fremkommet. For å kunne si noe om den informasjonen som er fremkommet er det viktig å systematisere informasjonen og en kategorisering er med på å gjøre dette. Videre er det viktig å ha den teoretiske forankringen friskt i minne når man analyserer og koder de ulike intervjuene. Dette fører oss over til neste avsnitt.

### **3.6 Koding og analyseprosess**

Den teoretiske forankringen som jeg har presentert tidligere i oppgaven vil være med å bestemme hvordan mine intervjuer skal analyseres (Kvale 1997). Jeg vil i min studie benytte meningsfortetting som metode i meningsanalysen min. Dette *"medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer"* (Kvale 1997). Dette vil innebære at de transkriberte intervjutekstene vil reduseres til kortere og mer konsise formulerte tekster. På denne måten tror jeg det vil bli enklere å hente ut essensen av informantenes svar på de enkelte spørsmålene i forhold til temaet. Dette var et arbeid som var svært tidkrevende samtidig som det var et spennende arbeid. Etter hvert som jeg jobbet meg gjennom de fem intervjuene var det både nyttig og ikke minst interessant å begynne å se sammenhenger mellom svarene de ulike informantene har gitt meg. Som jeg skal komme nærmere inne på under presentasjon av resultatene og i drøftingen er det på flere områder likheter mellom svarene og de opplysninger som er kommet frem i de ulike intervjuene.

### **3.7 Etske refleksjoner**

Det mest sentrale under dette punktet må kunne sies å være anonymisering av forskningsmaterialet. Ved å benytte intervju som metode velger man samtidig å innhente en del opplysninger fra informantene som må og skal behandles på bestemte måter. Når det gjelder konfidensialitet og anonymitet er det svært viktig at ingen opplysninger som fremkommer i teksten på noen måte kan knyttes til informantene. Ingen opplysninger som muligens kan knytte informantene til teksten er tatt med i oppgaven. Det er heller ikke tatt med opplysninger som kan knytte elever som har kommet frem som eksempler gjennom intervjuene i teksten. Lund og Haugen(2006) fremhever viktigheten av konfidensialitet og anonymitet ved å vise til at *"konfidensialitet er spesielt viktig ved små utvalg, noe som*

*vanligvis er aktuelt i forbindelse med intervju eller observasjon*". I arbeidet med å transkribere intervjuene er elevers navn, samt stedsnavn og navn på skoler erstattet med en vilkårlig enkelt bokstav. Som jeg også har vært inne på tidligere i oppgaven ble alle informantene informert i god tid i forkant av intervjuene om at deres uttalelser og opplysninger ville forbli anonyme og på ingen måte kunne knyttes til dem som personer. Alle hadde også full mulighet til å trekke seg, uavhengig av tidspunkt i prosessen.

### **3.8 Metodiske begrensninger**

Når det gjelder metodiske begrensninger er det her et par faktorer jeg ønsker å kommentere. Dette er faktorer som kan ha påvirket intervjuene. Selv om informantene gjennom intervjuene ble stilt relativt åpne spørsmål kan det tenkes at kanskje noen av informantene kan ha oppfattet spørsmålene som låste eller for konkrete til at de fikk anledning til å presentere deres totale kunnskap på området. Derfor kan det hende at enkelte, eller alle, informantene har mer kunnskap på området enn det som har fremkommet gjennom intervjuene. Det er heller ikke sikkert at spørsmålene var tilstrekkelig konkrete for at alle informantene oppfattet hva det var jeg var ute etter å vite noe om. Hvorvidt dette er tilfelle er uvisst. Det kan likevel være nyttig å ha det i bakhodet siden man ikke kategorisk kan fastslå at alle informantene fikk presentert sin totale kunnskap på området gjennom intervjuene.

Transkriberingsprosessen var et omfattende og tidkrevende arbeid. Arbeidet er likevel gjort så grundig og nøyaktig som mulig. Det kan likevel ikke utelukkes at det kan være utsagn eller kommentarer fra informantene som jeg har tolket i en annen retning enn det som var ment fra informantens side. Det kan derfor ikke utelukkes at jeg muligens har tolket informasjon i en annen retning enn det som var ment, og med bakgrunn i det trukket konklusjoner som i ettertid da kan sies å ikke være tilstrekkelig korrekte.

Når det gjelder utvalgets sammensetning og størrelse begrenset dette egentlig seg selv. Dette med hensyn til tid og ressursbegrensninger. Utvalget på fem informanter viste seg å være et passende antall i forhold til de rammer som lå til grunn for denne studien. Med et begrenset antall informanter er det begrenset hvilke konklusjoner man kan danne seg på det grunnlag. Hensikten med studien har vært å gi ett innblikk i hvordan lærere tenker omkring deres situasjon ovenfor elever med emosjonelle vansker. Hvorvidt dette er allmenne oppfatninger blant lærere eller om det er særegne tanker og holdninger for informantene i min studie er det

vanskelig å si noe om siden utvalget er begrenset. For å kunne vite noe om dette trengs det å gjøres større studier hvor utvalget er betydelig bredere og større.

## **4 Resultater og drøfting**

### **4.1 Innledning**

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funn fra intervjuene, samt tolke og drøfte dem i lys av det teoretiske fundamentet som er presentert tidligere i oppgaven. Jeg har bevisst valgt å slå sammen resultat og drøftingsdelene og har derfor ingen separat presentasjon eller fremstilling av mine funn gjennom intervjuene. Ved å slå sammen presentasjonen av resultatene og drøftingen av de samme resultatene føler jeg at nærheten til funnene blir sterkere. Jeg kommer til å ta for meg de ulike hovedspørsmålene som var felles for alle de fem intervjuene og kommentere informantenes svar og tanker omkring emnene. Jeg kommer under hvert underkapittel først til å presentere de opplysninger som kom frem gjennom intervjuene for så å drøfte de samme opplysningene i forhold til relevant teori. Enkelte av områdene kommer til å bli mer omfattende enn andre. Dette siden enkelte spørsmål gav flere og mer fyldige opplysninger enn andre. Jeg kommer etter beste evne til å forsøke å se svarene fra informantene i lys av den teoretiske rammen som jeg har valgt for oppgaven min. Et område som er veldig interessant i forhold til min tematikk er hvordan lærere ser på elever som sliter med emosjonelle vansker. Første spørsmål handlet derfor om hva informantene synes kjennetegner elever med emosjonelle vansker, for eksempel med angst og depresjon.

### **4.2 Hva mener lærerne kjennetegner elever med emosjonelle vansker, for eksempel med angst og depresjon?**

Hensikten med dette spørsmålet var kort og godt å få et innblikk i hvilke kjennetegn lærerne mener elever med emosjonelle vansker har. Dette er nyttig å vite av flere grunner. Det er blant annet interessant å se på om kjennetegnene som fremkommer i intervjuene samsvarer med kjennetegn som aktuell teori viser til. I tillegg er det en forutsetning for identifisering av emosjonelle vansker at man vet hvilke kjennetegn denne problematikken ofte bærer med seg. Dette skal jeg komme mer inn på senere i oppgaven. Det vil trolig være ulikeheter i hvilke kjennetegn ulike lærere synes å legge mest vekt på. Det er likevel interessant å se på om det er enkelte kjennetegn som går igjen.

Først og fremst synes det blant informantene å være bred enighet om at det ikke kan sies å være noen direkte sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner og evner, og det og eventuelt ha problemer med en emosjonell vanske. Samtlige informanter fremhevet at de ikke hadde lagt merke til en sammenheng mellom emosjonelle vansker og skoleprestasjoner.

Informantene viste til at det kunne være både skoleflinke og mindre skoleflinke elever som kunne slite med emosjonelle vansker.

Et annet område det var stor enighet om var at elever med emosjonelle vansker kunne opptre på mange ulike måter i klassefellesskapet og på skolen generelt. Alle informantene la vekt på at elever med emosjonelle vansker kunne være både innadventt og utadventt. Dette ble begrunnet med at enkelte elever er veldig stille, og gjør lite av seg i fellesskapet, mens andre igjen har et stort behov for å bli sett og dermed tar på seg en rolle som klassens klovn. Flere informanter la også vekt på at et resultat av emosjonelle vansker kunne være en innagerende eller en utagerende atferd, noe dette sitatet kan underbygge: *”noen er utagerende og noen er innagerende, ja, tror de er veldig forskjellige, jeg vet ikke om det er så lett å definere en helt bestemt hvordan den eleven skal være”*.

Samtidig som informantene trekker frem at elever med emosjonelle vansker kan oppleves både som inn- og utadventt viser de alle også til at elever med emosjonelle vansker ofte trekker seg fra ulike situasjoner, de er passive, de viker på en måte bort fra ulike situasjoner, de trekker seg inn i seg selv og kan virke usikre eller innesluttet. Dette sitatet, med fokus på de stille elevene, peker på nettopp dette:

*”de er litt i faresonen tror jeg fordi vi synes det er så, når vi har 28 elever er det så herlig når de der stille flinke jentene, og de er ofte flinke og pliktoppfyllende, men ofte kan de ha problemer som vi ikke ser fordi at de er veldig stille, pliktoppfyllende, men at de har problemer likevel, det kan være rett og slett angst også de kan ha, men så så vi lærere må være veldig obs på de stille, flinke, ikke minst jentene”*

I tillegg til at flere nevner at denne disse elevene ofte oppleves som stille og rolige fremhever flere av informantene at elever som sliter med emosjonelle vansker ofte kan slite med skolevegring. I intervjuene kom det også frem kjennetegn fra enkelte informanter som ikke var nevnt av de andre informantene. Dette gjør imidlertid ikke kjennetegnene verdiløse eller feilaktige. Det er viktig at hvert enkelt bidrag ses i lys av personens egne opplevelser og erfaringer. En informant viser til at elever med emosjonelle vansker har få venner, mens en annen viser til at disse elevene som oftest har mange venner. Andre kjennetegn og symptomer som blir nevnt er at elever som sliter med emosjonelle vansker ofte har samarbeidsproblemer,

at de har angst for alt som er nytt, konsentrasjonsvansker, suicidale tanker, samt at de har vanskeligheter for å se sosiale koder og vanskeligheter med å trække inn i en aktivitet eller lek.

Flere av de kjennetegn som informantene har kommet med i denne sammenheng er kjennetegn som også støttes av teori. Blant annet så viser Berg(2005) til at elever med emosjonelle vansker kan oppføre seg på ulike måter. Også det at elevene er rolige og stille, at de gjør lite av seg, at de er passive og ofre trekker seg fra ulike situasjoner er kjennetegn som også nevnes av Berg(2005) som sentrale kjennetegn. Også andre kjennetegn som blir trukket frem av informantene støttes av Berg(2005). Eksempler på det er konsentrasjonsvansker, tanker om selvmord, elever som er usikre samt skolevegring. Det at emosjonelle vansker kan gi seg utslag i ulike typer atferd er ikke noe nytt fenomen. Blant annet så viser Berg(2005) til at enkelte av disse elevene kan bli stille og innadvendte, mens andre igjen blir mer irritable og urolig. Det er interessant å se at alle informantene i en eller annen form trekker det frem. Det at en elev som sliter med emosjonelle problemer kan ha så ulike måter å være på, gjør det kanskje enklere å forstå at noen av informantenes svar i forhold til kjennetegn er motstridende eller ikke helt samsvarer med hverandre. Selv om informantene gjennom intervjuene har pekt på flere sentrale kjennetegn ved elever med emosjonelle vansker, er det også en del sentrale kjennetegn som ikke har blitt trukket frem. Disse ønsker jeg nå å se litt nærmere på.

Som jeg var inne på har informantene pekt på flere sentrale faktorer i forhold til hva som kjennetegner elever med emosjonelle vansker. Samtidig er det slik at det også er en del sentrale kjennetegn som ikke er blitt nevnt av informantene. Blant annet nevner ingen at elever som sliter med emosjonelle vansker og spesielt depresjon ofte mangler energi. Noe som igjen ofte fører til redusert motivasjon og utholdenhet. Dette ses ofte på som et sterkt kjennetegn på en deprimert elev. I tillegg er det ingen av informantene som trekker frem det faktum at elever med angst og depresjon ofte er dårlige i forhold til stresstoleranse. Dette ses ofte på som et primærkjennetegn på angst. Blant annet viser Lazarus til at stress over lengre tid kan være en risikofaktor for utvikling av psykiske plager eller vansker (Lazarus & Folkman 1984) Elever med emosjonelle vansker trives ofte dårlig i situasjoner som innebærer møte med stress i stor grad. Dette kan henge sammen med at de ofte har redusert tro på egne muligheter og evner, samt deres frykt for å mislykkes. Lazarus er en av flere som har påpekt at det er sammenheng mellom opplevelse av stress og psykiske problemer som angst og depresjon (Lazarus & Folkman 1984). Gjentatte opplevelser av ikke å strekke til eller av å ikke mestre ulike situasjoner vil sannsynligvis føre til at personen mister selvtillitt litt etter litt.



Dette vil igjen kunne ha påvirkning på hvordan personen etter hvert møter ulike situasjoner og man kommer inn i en dårlig sirkel. En slik dårlig sirkel vil bli drevet av at lavere selvtillit og negative forventninger gjør opplevelse av mestring vanskelig, noe som igjen kan føre til utilstrekkelighet og på sikt kanskje mer alvorlige psykiske vansker som angst og depresjon (Thuen 1997). Elever som har liten selvtillit og negativt syn på seg selv i forhold til muligheter i forhold til oppgaver på skolen vil ofte komme inn i en sirkel med negativt tolkningsmønster. Dette innebærer at man etter hvert tolker flere og flere situasjoner negativt og da igjen raskere kapitulerer i forhold til gitte oppgaver. Disse faktorene som her er nevnt gjør at elever som sliter med angst og depresjon ofte sliter med å komme i gang med oppgaver. En kombinasjon av flere av disse faktorene kan igjen føre til at eleven utvikler skolevegring, og som et resultat av det, lar være å gå på skolen siden påkjenningen ved å gå på skolen blir for stor. For å kunne hjelpe de elevene som sliter med emosjonelle vansker er det viktig å vite noe om hvilke behov disse elevene har. Dette fører oss over på neste spørsmål som handler nettopp om hvilke behov lærerne mener elever med emosjonelle vansker har.

### **4.3 Hvilket behov mener lærerne elever med emosjonelle vansker har?**

Flere av lærerne trekker frem forutsigbarhet som et viktig behov for elever med emosjonelle vansker. Elever med emosjonelle vansker kan ha et stort behov for å ha en oversikt over hva som skal skje til enhver tid. Flere av lærerne viser til at de fleste elever, men spesielt elever med emosjonelle vansker, har et stort behov for å ha en oversikt over hva som skal skje til enhver tid. Avvik fra slike planer og oversikter kan skape både kaos og utrygghet, og en av lærerne trekker derfor frem viktigheten av at disse elevene får tydelig beskjed om eventuelle endringer god tid i forveien.

En annen faktor som blir nevnt av flere informanter er behovet for at voksne bryr seg om elevene. For å kunne gjøre dette på en god måte trekkes det frem at lærerne må ha nok tid til å bry seg om elevene. En informant trekker spesielt frem kontakten mellom lærer og elev som et direkte, avgjørende behov som elever med emosjonelle vansker har. At alle elever, men spesielt de som sliter med emosjonelle vansker, blir godt ivaretatt gjennom trygge og faste rammer trekkes av flere av informantene frem som viktig. Samtidig trekker flere frem viktigheten av at disse elevene ikke har for mange lærere å forholde seg til og som en konsekvens av dette, få lærerskifter.

Behovet for trygghet er en faktor som blir trukket frem som avgjørende av samtlige lærere. Spesielt det at elevene føler seg trygge sammen med voksne i skolen blir trukket frem. En informant viser til at elevenes opplevelse av trygghet i skolen er avgjørende for deres trivsel og velvære i skolehverdagen. I tillegg til trygghet trekkes det også frem enkelte andre behov som lærerne mener elever med emosjonelle vansker har. Blant annet trekkes det også frem at det er avgjørende at disse elevene blir inkludert i de ulike aktivitetene som utspiller seg i klasserommet og i skolen generelt. En lærer viser også til at det for elever med emosjonelle vansker kan vært godt i enkelte sammenhenger å få muligheten til å være litt alene.

Når det gjelder de behovene som elever med emosjonelle vansker har, er det slik at det trolig vil variere fra tilfelle til tilfelle i hvilken grad man trenger hvilke behov. Det som imidlertid er interessant å se på, er at det i tillegg til de behovene som læreren gjennom intervjuene har trukket frem, finnes det også andre sentrale behov som ikke er nevnt. Samtlige informanter trekker frem trygghet som et sentralt behov for elever med emosjonelle vansker. Informantene går imidlertid lite i dybden på hvordan trygghet kan ses på som et viktig behov for disse elevene. En informant nevner at det er avgjørende at elevene føler seg trygge sammen med voksne i skolen. En annen informant viser til behovet for trygghet som avgjørende for elevenes trivsel og velvære i skolen. Dette er slik jeg ser det viktige bidrag til hvilke behov elever med emosjonelle vansker har. Det å ha trygge voksne rundt seg handler jo på samme tid også mye om lærernes muligheter til å se elevene, samt å ha mulighet til å tilbringe tid sammen med elevene. En av informantene utalte i sammenheng med å benytte tid sammen med urolige elever for å trygge dem:

*”og det er nettopp det at det skjedde bare fordi de voksne hadde tid til å bry seg, det er det som er det, er det som er skremmende med det, fordi at, men jeg skjønner det veldig godt, altså du, i et klasserom nå der du har 30 elever så har du ikke tid til å se alle like godt og du har ikke tid til å gi alle det de trenger dessverre”*

Det finnes imidlertid flere former for trygghet og i tillegg flere andre behov som disse elevene trenger som ikke er kommet frem gjennom intervjuene. Blant annet sies det ingenting spesifikt om at elever med emosjonelle vansker har behov for gode relasjoner til læreren. Pianta(1999) viser til at en god relasjon mellom lærer og elev kan ses på som en ”buffer” mot risiko. Han viser videre til at målet med relasjonene med elevene er å gi elevene trygghet til å ha frihet (Pianta 1999) Dette må kunne sies å være en av de virkelig viktige faktorene for å

kunne tilrettelegge og hjelpe disse elevene på en best mulig måte. De fleste elever vil trolig profitere positivt på å ha en god relasjon til læreren sin, men spesielt viktig synes det å være for de elever som sliter med emosjonelle vansker. Gode relasjoner mellom lærer og elever kan på mange måter sies å være alfa og omega i forhold til mange områder. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven er det å utvikle et godt og tillitsfullt forhold til elevene viktig av mange grunner. Blant annet er det slik som Overland(2007) trekker frem at elever som opplever at læreren bryr seg om dem er mer positivt innstilt til skolen enn de elevene som ikke har et slikt forhold til sine lærere. I tillegg kan den gode relasjonen mellom lærer og elev ses på som en grunnpilar for eleven når det gjelder å se på læreren som en trygg voksen og en trygg base. I tillegg til at det er viktig å ha god relasjon til læreren er det også viktig å ha gode relasjoner til medelever. Blant annet viser forskning til at problematiske sosiale relasjoner med jevnaldrende øker mulighetene for å utvikle innagerende atferd (Kvalem and Wichstrøm 2007). Slavin(1994) viser til at i motsetning til hva mange tror har elevsamarbeid en positiv effekt på elever med emosjonelle vansker. Gode relasjoner til medelever er viktig av flere grunner. Blant annet vil gode relasjoner til medelever gjøre arbeidet lettere for læreren i forhold til å organisere elevsamarbeid på en god måte. Har man få gode relasjoner vil dette trolig kunne legge begrensninger for hvem man kan fungere godt sammen med i oppgaver som innebærer elevsamarbeid.

Et annet behov som ikke er kommet frem gjennom intervjuene er behovet for faglig hjelp ved faglige utfordringer. Dette kan ses på som en avgjørende faktor i forhold til at ikke elever med emosjonelle vansker skal bli passive i læringssituasjoner, og dermed ha mindre utbytte av læringen. På samme tid er det viktig at man som lærer tar hensyn til hvilke behov elever med emosjonelle vansker har og på den måten legger til rette for at disse elevene presenteres for evalueringsformer som er tilpasset elevenes individuelle personlighet. Både behovet for faglig hjelp ved faglige utfordringer samt passende evalueringsformer for elever med emosjonelle vansker innebærer at man som lærer må være oppmerksom på flere forhold. Både lærestoff, arbeidstempo og arbeidsmåter må tilpasses den enkelte (Garvik 2004). Det er generelt viktig å legge til rette for forhold som stimulerer til innsats og motivasjon siden dette ses på som viktig for deprimerte elever. Blant annet viser Garvik(2004) til at psykiske lidelser kan føre til at fraværet øker, pågangsmot og motivasjon stagnerer, og man kan ut fra dette utvikle en generell negativ holdning til skolen. I tillegg er det ingen i denne sammenheng som nevnte behovet for ikke å utsettes for mobbing. Mobbing kan, og vil i enkelte tilfeller kunne ses på som en ekstra belastning for elever med emosjonelle vansker. Mobbing kan blant annet føre

til reduksjon av selvfølelse, usikkerhet, angst og depresjon (Weisæth og Dalgard 2000). Mobbing vil for alle elever, uavhengig av om man har emosjonelle vansker eller ikke, kunne ses på som en stor belastning. Det er imidlertid grunn til å tro at dette vil være ekstra belastende for elever som i utgangspunktet sliter med emosjonelle vansker.

Det er interessant å se behovene som er nevnt i denne sammenheng opp mot teoretiske begreper nevnt tidligere i oppgaven. Et slikt begrep er sosial støtte som jeg tidligere i oppgaven har vært omtalt. Sosial støtte kan kort sies å omhandle redskaper som hjelper oss til å unngå eller modifisere opplevelsen av stress i en situasjon. Den sosiale støtten kan ses på som en buffer mot stress og den sosiale støtten kan gi seg utslag på mange ulike måter. Både betydningen av gode relasjoner mellom lærer og elev, samt elevenes opplevelse av trygghet er avgjørende og viktige faktorer i forhold til sosial støtte. Sosial støtte som igjen kan ses på som en avgjørende faktor i forhold til å forebygge stress, og på den måten være med på å hjelpe elever som sliter med emosjonelle vansker. Disse elevene sliter jo som vi vet ofte med stressende situasjoner av ulikt slag.

Hvis vi så ser tilbake på behovet for trygghet som ble nevnt som et avgjørende behov av samtlige lærere, ser vi at det kun å se på trygghet som en spesifikk faktor kanskje kan sies å være noe snevert. Trygghet er på mange måter et generelt begrep som er et resultat av flere faktorer. Det at lærerne i denne sammenheng snakker om trygghet som et behov og ikke som et resultat av at flere andre behov er oppnådd, kan ha noe med lærernes kunnskaper på området å gjøre. Det kan tyde på at de kanskje mangler spesifikk kompetanse om de behov som elever med emosjonelle vansker har. Dette er imidlertid ikke ment som noe angrep på lærerne som har deltatt i denne oppgaven eller lærere generelt, tvert i mot kan det heller ses på som et argument for at lærere generelt trenger å tildeles kunnskap på området. Interessant i den sammenheng blir å se på hvordan utdanningssystemet kan sikre at lærere i skolen får den kompetansen de trenger for å tilrettelegge læringsmiljøet på en god måte for elever med emosjonelle vansker. Dette skal jeg imidlertid ikke gå nærmere inn på i denne sammenheng.

Etter å ha sett på hvilke behov lærere tror elever med emosjonelle vansker har, blir neste steg å se på hva informantene tenker omkring hva de tror lærere generelt mener er viktig når det gjelder å tilrettelegge læringsmiljøet for elever med emosjonelle problemer. Selv om det ikke nødvendigvis trenger å være slik, blir det spennende å se nærmere på om det er samsvar

mellom de behov som er skissert og hva som ses på som viktige tiltak i forhold til tilrettelegging av læringsmiljøet.

#### **4.4 Hva tror du lærere mener er viktig når det gjelder tilrettelegging av læringsmiljøet for elever med emosjonelle problemer?**

Hva lærere mener er viktig i forhold til å tilrettelegge læringsmiljøet for elever med emosjonelle vansker handler på mange måter om litt av det samme som hvilke behov disse elevene har. Viktige faktorer ble imidlertid i flere tilfeller sett fra en annen vinkel enn under forrige spørsmål og jeg har derfor valgt å vise informasjonen fra lærerne under dette spørsmålet som de andre. Det kom frem nye punkter og ny argumentasjon i forhold til flere faktorer nevnt i forrige spørsmål. Disse er hver på sin måte med på å gi oss et innblikk i hva lærere mener er viktig når det gjelder å legge til rette læringsmiljøet for elever med emosjonelle problemer.

Både trygghet, trygge rammer og forutsigbarhet trekkes også her frem som meget sentrale faktorer. Når det gjelder trygghet viser en av informantene til at elevene må føle at det er trygt å gå på skole, mens en annen begrunner behovet for trygghet med at elevene må føle seg trygge sammen med klassestyreren. Når det gjelder forutsigbarhet er det en faktor som blir nevnt av alle informantene med ulike begrunnelser. Noen av begrunnelsene går på at det er avgjørende at elevene vet hvilke fag de skal ha, mens andre mener at forutsigbarhet blant annet handler om at elevene vet hvilke lærere som kommer til klassen til enhver tid og at elevene har oversikt over gangen i dagen og uken.

*”ja og hvis det som der ofte gjør i skolen at det skjer ting som du gjerne ikke akkurat hadde planlagt, det kan være ting du gjerne selv har glemt å informere om, så hvis du har elever som sliter, så vil jeg si at det å være i forkant er bedre enn å være i etterkant, altså du kan trekke eleven litt til side og si at nå bli det ikke akkurat slik som vi hadde tenkt i dag, fordi at, osv”*

Som vi ser av sitatet over vektlegger læreren det å prøve å være i forkant og ikke i etterkant. Dette er jo absolutt noe som er med på å gjøre elevenes situasjon mer oversiktelig. En annen av informantene uttrykker det på den måten:

*”ja noen av de trenger jo absolutt å vite gjerne hver dag, hva er det som skjer i løpet av denne dagen, å det kan jo være at du har et skriv som denne eleven får eller at du for eksempel skriver det på tavlen at dette er gangen i dagen, og det er det en del elever som jeg vet setter veldig stor pris på å bli informert om, og spesielt gjerne hvis det skjer endringer ut i fra det som er normalen for å si det slik, for de kan godt lære seg planen for en uke, altså timeplanen for en uke”*

Tilpasning av lærestoff og arbeidsoppgaver er en annen faktor som trekkes frem som viktig av samtlige fem informanter. På samme tid som at dette er et viktig punkt er det et utfordrende arbeid, og på den måten ikke alltid like lett å gjennomføre i like stor grad. Flere begrunner vanskelighetene med at en klasse ofte består av så mange elever at det ikke alltid er muligheter til å tilpasse alt til alle i alle situasjoner, selv om dette hadde vært det mest hensiktsmessige i de fleste situasjoner. Når det gjelder kontakten og relasjonen mellom lærer og elev, er det en faktor som synes å gå som en rød tråd gjennom arbeidet med elever med emosjonelle vansker. Denne kontakten og relasjonen henger tett sammen med det å bli kjent med elevene som også blir trukket frem av flere informanter. På samme tid henger det også sammen med det at lærere viser elevene at de bryr seg om dem. Dette kan igjen være positivt i forhold til at hvis vi kjenner eleven kan vi lettere forstå årsakene til atferden som utøves av den enkelte elev. Det at lærere viser elevene at han eller hun bryr seg om dem kan ses i sammenheng med regulering som jeg tidligere har omtalt i oppgaven. Reguleringen kan forekomme på flere ulike arenaer i livet. I denne sammenheng kan eksempler på regulering være å sjekke elevenes hjemmelekser eller å slå ned på mobbing i friminuttene. Det å vise elevene at man bryr seg, kan for eksempel gjøres gjennom å frigjøre tid på skolen til planlagte samtaler med elevene i større grad enn det som mange steder er tilfellet i dag. Informanten som viste til dette tiltaket hadde positive erfaringer med å ha flere uformelle samtaler med elevene gjennom året enn kun de fastsatte elevsamtalene. Et annet eksempel fra en av informantene er at som lærer kan det være veldig nyttig å bruke litt sammen med elevene i forbindelse med begynnelse og slutt på de enkelte timene. Det å stoppe igjen litt etter timene å prate litt med elevene i det de går ut til friminutt, i stedet for bare å haste av sted etter endt time kan være en veldig god måte å vise elevene at man bryr seg om dem. Som jeg også var inne på tidligere kan tilsyn fra læreren være med å bidra til forutsigbarhet gjennom at man

opparbeider et velregulert klassemiljø. Viktigheten av forutsigbarhet har vi som kjent vært inne på flere ganger allerede.

En annen faktor som enkelte av informantene trakk frem var elevenes medvirkning i skolehverdagen. Flere av informantene poengterte viktigheten av at elevene ble gitt muligheten til å delta i prosessen med å ta avgjørelser og gjennom det oppleve deltakelse i det å ta beslutninger. Dette kan underbygges ved at opplevd mestingsfølelse er høyere i klasserom hvor lærere og elever fatter beslutningene sammen (Deci and Ryan 2002). Det ble samtidig vektlagt viktigheten av å gjøre dette innenfor faste og kontrollerte former slik at det ikke gikk på tvers av andre hensyn som man må ta. En informant fremhevet også at det i mange situasjoner er mulig å la elevene få bestemme ut fra valgte valg fra læreren side. På den måten kan man si at elevene får en slags styrt elevmedvirkning. Elevene får velge, men innenfor rammer som læreren har satt opp. Dette kan muligens ses i sammenheng med det å vektlegge et inkluderende klassemiljø som flere av informantene trekker frem som viktig. Hvordan dette gjøres, og hvilke faktorer som spiller en sentral rolle i arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende klassemiljø blir ikke utdypet gjennom intervjuene, men flere nevner det i forbindelse med viktigheten av trygghet og trivsel for elevene.

Det som i vertfall virker sikkert er at for å kunne igangsette tiltak som fremmer et godt læringsmiljø for elever med emosjonelle vansker må man som lærer ha kompetanse og kunnskap på området. Jeg ønsker nå å se nærmere på i hvilken grad informantene opplever at lærere generelt har den kompetanse som de trenger for å kunne tilrettelegge læringsmiljøet for elever med emosjonelle vansker.

#### **4.5 Har lærere generelt den kompetansen som de trenger for å tilpasse undervisningen til elever med emosjonelle vansker?**

I forhold til synspunkter omkring hvorvidt lærere generelt har den kompetansen som trengs for å kunne møte denne problematikken på en god måte, svarer samtlige av informantene enten kategorisk nei, eller både ja og nei. De som svarer ja begrunner dette med at det finnes enkelte lærere som er veldig flinke i forhold til dette området, men at lærere generelt mangler kunnskaper og ferdigheter i forhold til å møte denne problematikken på en god måte. En av

informantene svarer nei på spørsmålet, men følger opp med å poengtere at lærere generelt gjør så godt man kan, men at det ikke alltid er lærerne som kan lastes for at man mangler kunnskap. Flertallet av informantene trekker også frem at lærere generelt mangler kunnskap og ferdigheter på området siden det er en mangel i utdanningen. Det følges opp med at om man skal kunne gjøre lærere generelt i stand til å ta møte denne problematikken på en god måte må man få fokus på dette i utdanningen. Bare på en slik måte kan man sikre at flertallet av lærere får opparbeidet seg en kunnskap og fokus på området. En av informantene trekker også frem kursing i form av etter/videre- utdanning kan være en vei å gå i forhold til å få hevet kompetansen på området for lærere generelt. En av informantene beskriver viktigheten av å øke kompetansen ved å si at *”for å få litt mer innsikt i hvordan elevene er, hvordan vi kan kjennetegne dem, hva vi kan hjelpe dem med, bare slike helt enkle ting som sikkert forbedre deres hverdag ganske mye”*.

Flere av informantene trekker frem hver enkelt lærers erfaring som avgjørende. Flere tror at den erfaringen man som lærer tilegner seg gjennom flere års arbeid i skolen vil være med å bedre lærerens muligheter til å kunne gjøre en tilfredsstillende jobb i forhold til et område som elever med emosjonelle vansker. En informant uttrykker at *”jeg føler meg nok tryggere på en slik problematikk når jeg har hatt, fått noen år på nakken”*. Dette kan antakelig ses på som en naturlig del av det å generelt opparbeide seg økt kompetanse gjennom erfaring fra lignende situasjoner gjennom flere år. En annen av informantene underbygger dette ved å vise til at *”jeg har truffet flere mennesker og kjent, opplevd ting litt selv, og du blir litt tryggere på forskjellige mennesker, problemer, typer mennesker”*. Selv om informantene trekker frem erfaring som avgjørende, sier de lite om hva disse erfaringene innebærer. Dette kunne vært interessant å vite noe om siden det trolig ikke er alle typer erfaringer som vil være like nyttige i denne sammenhengen. Det kan tenkes at lang erfaring kombinert med tilstrekkelig kompetanse kan gi gode resultater, på samme tid som erfaring alene kanskje kan sies å være litt mangelfullt og lite presist i forhold til hva denne erfaringen innebærer.

Flere av lærerne fremhevet at arbeidet med å identifisere elever med emosjonelle vansker ikke er noen enkel oppgave. Jeg har tidligere i oppgaven vært inne på nettopp viktigheten av å identifisere mulige elever med emosjonelle vansker på et tidlig stadium. Dette siden man da raskere kan sette i gang tiltak som kan bedre den aktuelle elevens muligheter og videre utvikling. En forutsetning for å kunne identifisere elever med emosjonelle vansker er at man



har kunnskaper om hva dette dreier seg om. Det handler også om at man som lærer har kompetanse i forhold til hvilke symptomer og kjennetegn disse elevene har. Manglende kunnskaper i forhold til denne problematikken vil følgelig være et hinder, i større eller mindre grad, i forhold til dette arbeidet. Sett i lys av dette kan vi kanskje si å se en sammenheng mellom vanskeligheter med identifisering og manglende kunnskap blant lærere. Dette er begge faktorer som blir nevnt som sentrale i forhold til om lærere i skolen har den kompetansen de trenger.

#### **4.6 Har skolen en tydelig holdning i forhold til denne typen problematikk?**

Samtlige informanter mener i større eller mindre grad at skolen de arbeider ved, har en tydelig holdning til denne problematikken. Flere er imidlertid usikre på om skolene får det like godt til i praksis som på papiret. Det er ikke utenkelig slik jeg ser det at flere av informantene har et godt poeng i denne sammenheng. Kanskje er det slik at det er enklere å ha planer og visjoner enn det er å gjennomføre de samme planene og visjonene i praksis gjennom skolens daglige virke. Her finnes det imidlertid sikkert store individuelle forskjeller mellom ulike skoler. En av informantene viser til at skolen sannsynligvis har en tydelig holdning til problematikken, men at skolens manglende tilgang på ressurser gjør dette arbeidet vanskelig. En annen av informantene trekker frem skolens organisering i forhold til problematikken. Skolen har egne team som jobber med saker som kan relateres til blant annet denne problematikken. De som jobber på disse teamene diskuterer seg frem til gode løsninger i ulike saker. Saker som ikke sjeldent omhandler elever som sliter blant annet med denne problematikken. Disse teamene har en ansvarlig person, teamleder, som har det overordnede ansvaret for at teamet fungerer på en god måte og arbeider med de saker som er aktuelle. En slik organisering kan sikkert fungere bra for mange. Skolen virker i vertfall å ha en bevisst strategi i forhold til å ta denne problematikken på alvor. En av de andre informantene viser til at på skolen hvor informanten jobber er det ansatt mange personer med ulik utdanning. Det er ansatt blant annet ansatt miljøarbeidere, sykepleiere samt andre med annen utdanning enn lærerutdanning. Informanten fremhever dette i seg selv som en tydelig holdning i forhold til denne problematikken i og med at ulike utdannelse gir ulik ballast med inn i det daglige virke i skolen. Ulike bakgrunner kan også gjøre at disse tilnærmer seg elevene på en annen måte en hva lærere generelt gjør. For elever med emosjonelle vansker kan det kanskje være positivt at det er andre en bare lærere å måtte forholde seg til. Kanskje kan alternative utdannelse innad i skolen være med på å finne de beste løsningene?

Det at en skole har overordnede planer og generelle holdninger til en så omfattende problematikk som denne vil i mine øyne være meget viktig og betydningsfullt ovenfor de elevene som det gjelder. Dette siden man da tydelig symboliserer at man tar problematikken på alvor. Det å ha rikelig med kunnskap på området trenger nødvendigvis ikke alene å være nok, men kombinert med en klar og tydelig holdning fra skolens side kan resultatet vise seg å bli veldig bra. Slike overordnede planer og tydelige holdninger ovenfor ulike områder kan sies å inngå i skolens læringsmiljø. Læringsmiljøet utgjør en viktig del av skolens totale fremtoning. Skolens totale læringsmiljø kan sies å bestå av flere faktorer og områder. Blant annet kan vi se på læringsmiljø som skolens overordnede planer, dens fysiske forhold, dens lærestoff, dens arbeids- og vurderingsformer og dens generelle holdning til og syn på læring (Skaalvik og Skaalvik 2005). Som jeg også presiserte tidligere i oppgaven sender skolen elevene mange signaler gjennom det totale læringsmiljøet som formidles til elevene. En tydelig holdning ovenfor problematikken som jeg i denne oppgaven ser nærmere på vil, slik jeg ser det, kunne være av avgjørende betydning for de elevene som sårt trenger tiltak iverksatt i forhold til sine utfordringer og vansker. Som Skaalvik og Skaalvik(2005) viser til gir læringsmiljøet uttrykk for hva som anses som viktig og hva som vektlegges og en tydelig holdning til problematikken vi her snakker om vil tydeliggjøre for alle berørte at dette er et område og en problematikk som tas på alvor fra skolens side. I tillegg til at skolen har en tydelig holdning i forhold til problematikken er det viktig å hele tiden legge til rett for at lærerne i skolen skal kunne gjøre en best mulig jobb. Det er derfor viktig at skolen som helhet legger til rette for at lærerne kan tilpasse læringsmiljøet på en slik måte at det kommer alle elevene til gode, også de med emosjonelle vansker av ulikt slag. Jeg ønsker i fortsettelsen å se nærmere på konkrete tiltak som informantene mener kan gi lærere muligheter til å tilpasse læringsmiljøet for elever med emosjonelle vansker.

#### **4.7 Viktige eller nødvendige tiltak for å kunne gi lærere muligheter til å tilpasse læringsmiljøet til elever med emosjonelle problemer**

Alle de fem informantene i studien min trakk frem større lærertetthet som ett av de aller viktigste tiltakene som kan, og bør iverksettes. Dette begrunnes med ulike argumenter, men hensynet til tiden sammen med elevene virker å være sentralt. Større lærertetthet vil føre til at hver enkelt lærer har ansvar for et færre antall elever, noe som igjen følgelig vil føre til at hver enkelt elev får større muligheter til oftere å bli sett av læreren. Mer tid sammen med læreren

vil antakelig virke positivt på mange elever. En av informantene begrunner behovet for større lærertetthet på denne måten:

*”det vil åpne helt andre muligheter, du kunne undervise i grupper, du kunne ta ut grupper og de kunne for eksempel en som har som ikke, som har angst eller som ikke er flink i samspill kunne jo ta ut en gruppe og rett og slett øve på det, du kunne sittede en gruppe på fem stykker i en måned om så var”*

Flere av lærerne trakk frem at gode tiltak hindres av tidspress. Flere av lærerne peker også på at de tror at større lærertetthet vil gi muligheter til lærere å tilbringe mer tid med den enkelte elev. Også kanskje i litt mer uformelle settinger enn klasserommet og skolen. En av lærerne har tro på at tid sammen med elevene i uformelle settinger også vil virke positivt inn på lærer-elev relasjonen. Informanten viser til at om man bare *”hadde litt, en time som de kunne vært, nå drømmer jeg altså, som gikk på sosial trening, bli kjent med læreren, bli kjent med hverandre”*. Dette er jo også nettopp hva Pianta(1999) har fremhevet i forhold til begrepet *”banking time”* som han har introdusert. *”Banking time”* kan ses på som et redskap man kan benytte for å oppnå bedre samhandling mellom lærer og elev. Denne *”banking time”* er på elevenes premisser og trenger ikke vare veldig lenge. Det bør imidlertid foregå jevnlig og samtidig avtales på forhånd (Garvik 2004). Pianta(1999) viser til at man gjennom *”banking time”* kan spare opp gode opplevelser og gode erfaringer gjennom en god lærer- elev- relasjon som kan komme godt med i andre sammenhenger. Større lærertetthet vil muligens gi lærere større muligheter til å gjennomføre *”banking time”* sammen med noen, eller aller helst alle elevene sine. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven er relasjonen mellom lærer og elev svært sentral i forhold til flere forhold. Blant annet kan gode relasjoner være med på å regulere elevens opplevelser i klasserommet samt stabilisere elevens emosjonelle opplevelser. En sentral faktor i forhold til dette med både relasjonsbygging og *”banking time”* er tid.

Flere av informantene trekker frem tidsfaktoren som svært sentral i forhold til hvilke områder det er ønskelig å gjøre noe med i skolen. Flere peker på at klassene er for store og at man kunne tenke seg mer tid til elevene. Dette er noe som igjen kan tenkes å ha innflytelse på både lærernes muligheter til å se hver enkelt elev, samt stabilitet og kontinuitet i lærer- elev- relasjonen. Dette kan tenkes å være vanskelig med hyppige lærerskifter, samt mange elever i

hver klasse. En av informantene viser til at *”vi kan nok bli flinkere faglig hvis jeg bare kjørte norsk hvert år, men jeg tror til å ivareta barnet, så tror jeg det er bedre å ikke ha faglærere i alle fag i barneskolen”* En annen av informantene formulerer utfordringene i forhold til å ha tid til å bry seg på denne måten:

*”og det er nettopp det at det skjedde bare fordi de voksne hadde tid til å bry seg, det er det som er det som er skremmende med det, fordi at, men jeg skjønner det veldig godt, altså du, i et klasserom nå der du har 30 elever så har du ikke tid til å se alle like godt å du har ikke tid til å gi alle det de trenger, dessverre”*

Mer stabilitet i forhold til hvilke lærere som er inne i klassen kombinert med mer tid til den enkelte vil antakelig kunne ha en positiv effekt mener flere av informantene. Et annet tiltak som det virker å være bred enighet om blant informantene er behovet for etter- og videreutdanning samt kursing for lærere. Alle, så nær som en av informantene, trakk frem dette som et avgjørende felt skolen må satse på i forhold til å heve kunnskapen og kompetanse på ulike områder blant lærerne. En av informantene viser til at etter- og videreutdanning vil være viktig *”for å få litt mer innsikt i hvordan elevene er, hvordan vi kan kjennetegne dem, hva vi kan hjelpe dem med, bare slike helt enkle ting som sikkert forbedre deres hverdag ganske mye”*. Som vi ser blir det argumenteres det med at denne kompetansen vil gjøre den enkelte lærer bedre rustet til å møte problematikken, og som et resultat av det vil det komme den enkelte elev til gode.

I tillegg til at det må legges til rette for muligheter for videreutdanning og kursing mente flertallet av informantene at kompetanse på dette området må inn som en betydelig del i lærerutdanningen. Bare på en slik måte kan man sikre seg at de som velger å gå gjennom utdanningssystemet og bli lærer får opparbeidet seg en kompetanse og bevissthet i forhold til området. Selv om man gjennom lærerutdanningen kan opparbeide seg en generell kompetanse på området er det viktig at det er instanser man i det daglige virke som lærere kan støtte seg på. Alle informantene trekker i den sammenheng frem PPT som et organ det er godt å kunne støtte seg på. En av informantene trekker frem at det er godt å ha noen å støtte seg på, mens en annen viser til at det er viktig å ha et kompetanseorgan i ryggen som man kan søke hjelp hos om man kommer i situasjoner som krever dette. Informanten beskriver det slik:

*”for jeg tror det er, gjør det tryggere for, for lærerne også og få, gjerne få en bekreftelse på at det som du holder på med det er i vertfall ikke steingalt, men for å få det bedre så kan du gjøre det, og det får du en bekreftelse fra, fra noen som ikke kjenner deg og som kommer fra PPT, og som faktisk har mye mer kompetanse tror jeg da på, den typen området enn det som vi sitter med”*

Slev om alle informantene er enige om at PPT er et viktig organ i denne sammenheng er det imidlertid delte meninger omkring hvilken rolle PPT bør spille i forhold til skolen. Mens enkelte mener det er greit å benytte PPT som et organ som blir koblet inn i saker hvor man trenger å finne nærmere ut av hva som er problemet med en elev, mener andre igjen at dette bare skaper mer problemer for læreren. Dette begrunnes med at som oftest vet man i skolen hva som er i veien med en elev, man trenger imidlertid hjelp til å hjelpe den aktuelle eleven. Informanten formulerer det slik:

*”og det, det er jeg litt opptatt av slik at igjen, kommer vi tilbake at kanskje hadde vi vært flere, kanskje PPT kunne fungert som en instans som kanskje var en, en bidragsyter, ikke bare på det teoretiske planet, og fortelle deg hva du skal gjøre, for jeg vil tro at mange ganger så vet vi det selv også, selv om vi ikke skal kimse av at det kan være godt å få hjelp og råd så er det i vertfall ofte det en lærer søker det er en slags avlastning, begge veier og for de utagerende og for de innadvendte elevene altså”*

En slik avlastning som det her er snakk om kan tenkes å komme gjennom å få direkte hjelp av PPT i selve arbeidet med å hjelpe eleven som sliter med en eller annen utfordring eller problem. En tredje informant viser til at PPT er svært nyttig å benytte seg av i mange ulike settinger, men mest som en instans som kan være med å bekrefte eller avkrefte mistanker og følelser man har hatt i forhold til elever. På generelt basis virket det å herske liten tvil om at informantene var klare på at PPT er et organ som definitivt har en viktig oppgave i skolen. Selv om det er mange meninger om i hvilken form og i hvilken grad PPT skal bistå skolene og lærerne i det daglige arbeidet virket det som om alle var enige i at PPT er et viktig og betydningsfullt organ som gjennom ulike arbeidsmåter kan bistå skolene og lærerne i det viktige arbeidet som gjøres.

Det finnes antakelig veldig mange synspunkter rundt om i den norske skolen i forhold til hva man mener kan være viktige eller nødvendige tiltak for å kunne gi lærere muligheter til å

tilpasse læringsmiljøet til elever med emosjonelle problemer. Hvilke tiltak som kan være aktuelle avhenger av flere faktorer. Skolens holdning til området, som jeg var inne på under forrige kapittel, vil trolig være med å legge føringer for hvilke tiltak man som lærer føler at vil være nødvendige. Samtidig som det sikkert finnes mange ulike syn på hvilke tiltak som kan være både aktuelle og eventuelt nødvendige, ser det ut som om i hvert fall informantene i denne studien er enige om enkelte tiltak seg i mellom. Som jeg har vært inne på er både større lærertetthet i skolen, samt tilrettelegging og muligheter for etter- og videreutdanning områder som synes å oppta lærere. Om dette er en generell holdning blant lærere i den norske skolen, eller om det er enestående for lærerne som har deltatt i denne studien er det vanskelig å si noe sikkert om. Det kan imidlertid virke som om det er enkelte områder som opptar lærere mer enn andre.

Det finnes likevel også andre tiltak som ikke nevnes av lærerne. Blant annet er det ingen som trekker frem det å tilpasse evalueringsformer for elever med emosjonelle vansker. Også tiltak som vil øke muligheter for å utvikle gode elev- elev- relasjoner synes ikke å være nevnt. Kanskje er det nettopp veien å gå å la elevene bygge gode relasjoner seg i mellom. Det er muligens slik at det er gjennom elevsamarbeid at elevene som sliter med emosjonelle vansker kan gis best læringsvilkår. Som jeg også har vært inne på tidligere har elevsamarbeid, i motsetning til hva mange tror, en positiv effekt for elever som sliter med emosjonelle vansker (Slavin 1994). Som også Berg(2005) påpeker, vet vi at elever som er angstfulte har vanskeligheter med sosial kontakt og sosiale relasjoner til andre elever og eventuelt voksne. Med dette i bakhodet er det kanskje nødvendig å gjøre mer forskning i forhold til hvilke tiltak det kan være hensiktsmessig å iversette. Dette for å kunne bedre læringsmiljøet for elever med emosjonelle vansker sine muligheter til jevnlig mestring og trivsel på skolen.

## 5 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å se nærmere på skolens rolle i forhold til elever med emosjonelle vansker. For å gjøre dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i læreres egne synspunkter og opplevelser i forhold til dette arbeidet. Gjennom intervjuene kom det frem mange interessante opplysninger og synspunkter. I denne delen av oppgaven ønsker jeg å trekke sammen en del av trådene fra forrige kapittel og kommentere en del av trekkene som synes å gå igjen.

Gjennom spørsmålene som handler om hvilke kjennetegn og behov lærere mener elever med emosjonelle vansker har kommer det her frem interessante opplysninger. For det første nevner lærerne mange sentrale og viktige kjennetegn for elever med emosjonelle vansker. Dette er kjennetegn som også støttes opp av relevant teori på området. Samtidig finnes det en del kjennetegn, inkludert flere sentrale kjennetegn, for elever med emosjonelle vansker som ikke er blitt nevnt eller omtalt av noen av lærerne. Dette kan være et tegn på at lærerne kanskje har til dels mangelfulle kunnskaper på området.

Samtlige lærere i studien er enige om at lærere generelt har for liten kunnskap på dette området. De trekker samtidig frem at det selvfølgelig finnes lærere som er flinke og kompetente på området. Lærerne peker på at det er nødvendig med mer kunnskap om emosjonelle vansker inn i lærerutdanningen. Kompetansen kan også tilbys som videreutdanning for lærere. Flere av lærerne trekker også frem vanskelighetene med å identifisere elever som sliter med emosjonelle vansker. Dette kan slik jeg ser det ses i sammenheng med at arbeidet med å identifisere disse elevene blir et vanskelig arbeid om man ikke har tilstrekkelig kunnskap om hva det er man leter etter.

Det er også bred enighet blant informantene om at skolene generelt har en tydelig holdning til problematikken. Samtidig nevnes viktigheten av en holdningsendring på skolene når det gjelder fokus på tilrettelegging av undervisning for elever med emosjonelle vansker.

Større lærertetthet trekkes av samtlige informanter frem som et nødvendig tiltak som vil bedre lærernes muligheter i skolen på flere områder. Dette vil trolig også gi lærerne mer tid sammen med hver enkelt elev, noe som også trekkes frem som avgjørende i forhold til å kunne se elevene bedre i det daglige. Videre trekkes også viktigheten av at skolen legger bedre til rette for etter- og videreutdanning samt kursing frem. I tillegg trekker flere av informantene frem

mer støtte fra PPT som et viktig tiltak. Dette kan indikere et behov for å oppdatere PPT og da med tanke på at PPT prioriterer emosjonelle vansker høyere. Samtidig som lærerne kommer med mange interessante og nyttige innspill og forslag til tiltak er det også en annen side ved dette området, nemlig de eventuelle praktiske implikasjonene ved ulike tiltak.

### **Praktiske implikasjoner**

Selv om det gjennom intervjuene fremkommer et ønske om kompetanseheving på området for lærere, er dette kanskje et mer sammensatt bilde enn man skulle tro. Skolens arbeid og holdning i forhold til arbeid med elever med emosjonelle vansker er bare ett av mange områder i skolen som trenger oppmerksomhet og handling. Det finnes trolig mange hensyn å ta, og tanker om kompetanseheving blant lærere på området er kanskje ikke like enkelt å gjennomføre som man kanskje skulle tro eller ønske. Skolen er en samlingsplass for forventninger, krav og realiteter. Mitt i dette komplekse samspillet befinner læreren seg (Østrem 2008). Dette kan være med på å vise at det i skolen er mange hensyn å ta og mange ulike aktører som skal fungere sammen til det beste for elevene.

Ut fra funn i min studie kan det tyde på at fokus på emosjonelle vansker blant elever er et tema og fagområdet som ikke har vært, eller er, et tilstrekkelig prioritert område i lærerutdanningen. I tillegg til større fokus på området i lærerutdanningen nevnes også etter- og videreutdanning som andre måter man kan tilegne skolens personell kunnskaper på. Hva som vil ha størst ønsket effekt i forhold til å øke læreres kompetanse er det kanskje vanskelig å si noe konkret om. Funn i studien peker også på at PPTs rolle ovenfor skolen trengs å ses nærmere på. Flere av informantene trekker frem at PPTs bistand og hjelp kunne vært organisert og tilrettelagt på en annen måte. Ut fra dette kan det være interessant å se nærmere på hvordan man på en best mulig måte kan få benyttet seg av den kompetansen PPT og andre kompetanseorgan sitter inne med.

### **Metodiske begrensninger**

Som jeg var inne på under metodekapittelet, kapittel 5, finnes det mulige metodiske begrensninger ved denne oppgaven. Det kan tenkes at lærerne som har deltatt i studien har mer kunnskap omkring feltet, men at intervjuene, av ulike årsaker, ikke gav tilstrekkelige muligheter til å fremme den kunnskapen de sitter inne med.



Transkriberingen av intervjuene er gjort så nøyaktig som mulig fra min side. Det må likevel nevnes at det ikke kan utelukkes at jeg gjennom transkriberingen og analyseringen av informasjonen fra intervjuene kan ha trukket slutninger og gjort meg opp meninger som ikke samsvarer med hva som var ment fra informantens side.

Denne studiens rammer i forhold til tid og ressurser la begrensninger på hvor stort utvalget i studien kunne være. For å kunne si noe mer om funnene fra denne studien kan sies å samsvare med læreres generelle oppfatninger trengs det å gjøres større og mer omfattende forskning på feltet.

### **Behovet for videre forskning**

Behovet for videre forskning på området er slik jeg ser det absolutt tildele. Særlig mener jeg at det trengs mer forskning i forhold til hvordan man på en best mulig måte kan tilrettelegge læringsmiljøet for elever med emosjonelle vansker.

Også innenfor andre områder på feltet er det behov for videre forskning. Slik jeg ser det vil det også være interessant og nyttig å finne ut mer om tendensene fra min studie kan sies å være gjeldende for lærere generelt eller om det er enestående for mitt utvalg. Særlig interessant synes jeg det vil være å finne ut mer om lærere generelt synes å ha til dels mangelfulle kunnskaper innen dette fagområdet. I tillegg vil det også være nyttig å se på hvilke tiltak som i tilfellet synes å være aktuelle å iverksette. For å gjøre dette må man kartlegge synspunktene og kunnskapene til en større gruppe lærere enn det rammene for denne studien la til rette for.

Jeg håper min studie kan ses på som et bidrag i den faglige diskusjonen omkring hvilken rolle skolen spiller ovenfor elever med emosjonelle vansker. Mer spesifikt håper jeg at min studie kan være et bidrag i forhold til å belyse læreres egne opplevelser av hvordan det er å være lærer i møte med denne typen problematikk i skolen. Ut fra dette håper jeg at min studie kan være et utgangspunkt for videre undersøkelser og forskning.

## 6 Litteraturliste

- Arnesen, A., T. Ogden, et al. (2006). Positiv atferd og støttende læringsmiljø. Oslo, Universitetsforl.
- Atkinson, M. and G. Hornby (2002). Mental health handbook for schools. London, RoutledgeFarmer.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York, Freeman.
- Barber, B. K. (1997). Introduction: Adolescent socialization in context- The role of connection, regulation and autonomy in the family.
- Berg, N. B. J. (2005). Elev og menneske: psykisk helse i skolen. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Bru, E. (1998). Mestring av lese- og skrivevansker: foredrag holdt ved: Nordisk konferanse om lesing og sosial tilpasning, Oslo, 15 - 17 september 1997. Stavanger, Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Clough, P. (2005). Handbook of emotional & behavioural difficulties. London, Sage.
- Cole, M. and S. Walker (1989). Teaching and stress. Milton Keynes, Open University Press.
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions. Thousand Oaks, Calif., Sage.
- Cullberg, J. (1999). Dynamisk psykiatri i teori og praksis. [Oslo], Tano Aschehoug.  
4. oppl. 2006 med 13-sifret ISBN
- Deci, E. L. and R. M. Ryan (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, N.Y., University of Rochester Press.
- Eknes, J. (2006). Depresjon og mani: forståelse og behandling. Oslo, Universitetsforl.
- Evenshaug, O. and D. Hallen (2000). Barne- og ungdomspsykologi. Oslo, Gyldendal akademisk.  
5. oppl. 2006 med både 10- og 13-sifret ISBN
- Garvik, M. (2004). Hva vet vi om skolebasert tiltak mot angst og depresjon? Stavanger, M. Garvik: 142 bl.
- Grøholt, B., H. Sommerschild, et al. (2001). Lærebok i barnepsykiatri. Oslo, Universitetsforl.  
2. utg. Oslo : TANO Aschehoug, 1997, ved Hilchen Sommerschild og Berit Grøholt
- Grøholt, B., H. Sommerschild, et al. (1998). Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre. [Oslo], Tano Aschehoug.
- Gundem, B. B. (1987). Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk. Oslo, Universitetsforlaget.
- Helgeland, I. M. (1996). Forebyggende arbeid i skolen - en pedagogisk utfordring: om barn med sosiale og emosjonelle vansker. [Oslo], Kommuneforl.
- Imsen, G. (1998). Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi. [Oslo], Tano Aschehoug.

- Jacobsen, D. I. and J. Thorsvik (2002). Hvordan organisasjoner fungerer: innføring i organisasjon og ledelse. Bergen, Fagbokforl.
- Kringlen, E. (2001). Psykatri. Oslo, Gyldendal akademisk.  
6. utg. 1997
- Kvale, S. (1997). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo, Ad notam Gyldendal.  
Den norske oversettelsen mangler noen kap. i.f.t. originalen.  
Fra 5. oppl. 2002 utgitt på Gyldendal akademisk
- Kvalem, I. L. and L. Wichstrøm (2007). Ung i Norge: psykososiale utfordringer. Oslo, Cappelen akademisk forl.
- Kyriacou, C. (2001). "Teacher stress: directions for future research." UK: Educational Review, Vol.53, No 1, 2001
- Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. New York, Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). Stress and emotion: a new synthesis. New York, Springer.
- Lazarus, R. S. and S. Folkman (1984). Stress, appraisal and coping. New York, Springer Publ. Co.
- Lincoln, Y. S. and E. G. Guba (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, Calif., Sage.
- Lund, T. and R. Haugen (2006). Forskningsprosessen. [Oslo], Unipub.
- Marsli, P. J. (2007). Lærer- og studentstress innenfor respektprogrammet. Stavanger, P.J. Marsli: 103 bl.
- Midgley, C. (2002). Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Mykletun, R. J. (1982). Mestring av stress i læreryrket - Del I. Teoristudier. Stavanger.
- Mykletun, R. J. and E. Bru (1992). Ungdomsskolelæreres arbeidssituasjon: en undersøkelse av arbeidsmiljø, stress og helse blant norske ungdomsskolelærere. Stavanger, Rogalandforskning.
- Norge (2004). Opplæringslova. Oslo, Cappelen Akademisk.
- Ogden, T. (2004). Kvalitetsskolen. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Overland, T. (2007). Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd. Bergen, Fagbokforl.
- Patton, G. C., Coffey, C., Posterino, M., Carlin, J. B & Wolfe, R. (2001). Parental affectionless control in adolescent depressive disorder. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology.
- Peterson, C. M., Steven F. Seligman, Martin E.P (1993). Learned Helplessness; A Theory for the Age of Personal Control. New York, Oxford University Press, Inc.

- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC, American Psychological Association.
- Porter, L. (2000). Behaviour in schools: theory and practice for teachers. Buckingham, Open University Press.
- Regjeringen (2003). -sammen om psykisk helse-: regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse. [Oslo], Helsedepartementet.  
Katalogisert etter omslag
- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: on depression, development, and death. San Francisco, Freeman.
- Skogen, K. (2004). Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Oslo, Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M. and S. Skaalvik (2005). Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring. Oslo, Universitetsforl.
- Slavin, R. E. (1994). "A practical guide to cooperative learning." Boston: Allyn and Bacon.
- Thagaard, T. (2003). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode. Bergen, Fagbokforl.  
Bibliografi: s. 207-218
- Thuen, E. (1997). Karakterpress og helse: en studie av sammenhenger mellom karakterpress og psykiske og psykosomatiske helseplager blant elever i videregående skole : situasjons- og personfaktorer som kan påvirke opplevelsen av karakterpress. Oslo, Universitetet: 165 s.
- Webster-Stratton, C. and K. A. Okstad (2005). Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Weisæth, L. and O. S. Dalgard Psykisk helse: risikofaktorer og forebyggende arbeid.
- Weisæth, L. and O. S. Dalgard (2000). Psykisk helse: risikofaktorer og forebyggende arbeid. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Ystgaard, M. (1993). Sårbar ungdom og sosial støtte: en tilnærming til forebygging av psykisk stress og selvmord. Oslo, Senteret.
- Østrem, S. (2008). En umulig utdanning til et umulig yrke?: om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse. Roskilde, Forskerskolen i livslang læring, Roskilde Universitetscenter: 375 s.